Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Facultad de Filosofía y Educación Instituto de Historia





"Inclusión de la Historia de los niños y niñas en la enseñanza de la Dictadura militar chilena (1973-1989) para potenciar la formación histórica y ciudadana de los estudiantes."

Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Javiera Andrea Núñez Tobar

Profesor Guía David Aceituno Silva

Viña del Mar – Chile 24 de abril del 2020

En el presente trabajo de titulación se utilizan de manera inclusiva términos como 'los niños', 'los alumnos', 'el(los) estudiante(s)' o 'el(los) profesor(es)', así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando "o/a" y otras similares, cuyas fórmulas suponen una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

RESUMEN:

El presente trabajo analizó la situación curricular actual respecto a la historia de los niños y su consideración como sujetos históricos y actores sociales, evidenciando su ausencia y falta de protagonismo en la educación escolar, que margina a los niños a roles anecdóticos y subsidiarios, constituyendo con ello una oportunidad perdida para la formación histórica y ciudadana de los estudiantes. Esto se ponderó como relevante especialmente para el estudio de la Dictadura militar chilena, en cuya propuesta programática primaron los enfoques tradicionales, en detrimento de una historia más social que explore el impacto de los regímenes autoritarios en la cotidianeidad de las personas. Se hizo patente la necesidad de crear material propio, que mostrase de modo concreto el impacto social de las dictaduras y enriqueciera la valoración de la democracia y derechos fundamentales desde la comprensión de lo que sucede cuando no hay garantía de ellos.

Así, se formuló una propuesta didáctica articulada a partir de fuentes obtenidas del Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, y producidas o protagonizadas por niños con diversas experiencias entre 1973 y 1989, conformando una secuencia reivindicadora, de verdad, reparación, y promoción de derechos humanos y de los niños, que viene a subsanar su marginación a través de una planificación de cuatro sesiones, pensada para un 2° año medio, dentro de la Unidad 3 – "Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile" – del programa de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de aquel nivel.

PALABRAS CLAVE: historia de los niños, Dictadura militar, currículo, empatía histórica, derechos de los niños

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción	8
1.1. Planteamiento del problema de investigación	
1.2. Hipótesis de investigación	11
1.3. Objetivos de investigación	11
1.3.1. Objetivo general	
1.3.2. Objetivos específicos	
Capítulo 2. Marco de investigación	13
2.1. Marco teórico	13
2.1.1. Sujetos de investigación: los niños	13
2.1.1.1. Hacia una definición de los niños	13
2.1.1.2. Los niños en la producción historiográfica	14
2.1.2. La historia enseñada	
2.1.2.1. Aproximación a la presencia de la historia de	
los niños en el currículo nacional	19
2.1.2.2. La potencialidad educativa de la inclusión de	
la historia de los niños en la historia enseñada	21
2.2. Marco metodológico	
2.2.1. Enfoque de estudio	
2.2.2. Tipo de datos y análisis	27
2.2.2.1. El problema de las fuentes	
2.2.3. Diseño de estudio	30
Capítulo 3. Análisis curricular	40
3.1. La presencia/ausencia de los niños – como actor social e	
histórico – en el currículo: resumen y resultados	40
3.2. La Dictadura (1973-1990) en el currículo: resumen y resultados	
Capítulo 4. Selección, análisis y categorización de fuentes	53
Capítulo 5. Propuesta didáctica	60
5.1. Visión general de los contenidos y consideración teóricas	61
5.1.1. Habilidad del pensamiento histórico	61
5.1.2. Contenido conceptual	
5.1.3. Contenido procedimental	
5.1.4. Contenido actitudinal	
5.2. Estrategias de aprendizaje	
5.3. Visión global de la secuencia didáctica	
5.3.1. Ubicación programática de la secuencia didáctica	74

5.4. Planificación secuencia didáctica por sesiones	75
5.4.1. Explicación y fundamentación de la planificación	75
5.4.1.1. Sesión 1	75
5.4.1.2. Sesión 2	78
5.4.1.3. Sesión 3	80
5.4.1.4. Sesión 4	
5.4.1.5. Plan de evaluación	83
Capítulo 6. Juicio de expertos	87
6.1. Resultados parte 1: valoración de los elementos de la secuencia didáctica	87
6.2. Resultados parte 2: visión global de la secuencia didáctica	89
6.3. Consideraciones generales y propuestas de mejora	89
Capítulo 7. Conclusiones	92
Bibliografía	98
Fuentes	107
Anexos	111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Porcentaje de alfabetos en el grupo de edad 10 – 14	29
Tabla 2. Cohorte porcentual de la población que termina	
el nivel primario de educación en Chile según año	29
Tabla 3. Frecuencia de ideas síntesis	45
Tabla 4. Fases comparadas de las estrategias didácticas	71
Tabla 5. Sistematización del análisis del programa de estudio 5° básico	111
Tabla 6. Sistematización del análisis del programa de estudio 6° básico	114
Tabla 7. Sistematización del análisis del programa de estudio 7° básico	117
Tabla 8. Sistematización del análisis del programa de estudio 8° básico	120
Tabla 9. Sistematización del análisis del programa de estudio 1° medio	121
Tabla 10. Sistematización del análisis del programa de estudio 2° medio	126
Tabla 11. Sistematización del análisis de las bases curriculares	130
Tabla 12. Sistematización del análisis de la propuesta de estudio sobre	
la Dictadura en el programa curricular de 2º medio	138
Tabla 13. Sistematización del análisis del contenido sobre la Dictadura	
del texto de estudio ministerial de 2º medio	140
Tabla 14. Sistematización del análisis y categorización de las fuentes	142
Tabla 15. Matriz de planificación general de la secuencia didáctica	151
Tabla 16. Matriz de planificación sesión 1	151
Tabla 17. Matriz de planificación sesión 2	155
Tabla 18. Matriz de planificación sesión 3	156
Tabla 19. Matriz de planificación sesión 4	158
Tabla 20. Rúbrica de heteroevaluación	246
Tabla 21. Pauta de coevaluación grupos cooperativos	250
Tabla 22. Planilla juicio de expertos	251
Tabla 23. Respuestas del juicio de expertos	256

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cantidad de inclusiones de palabras clave por nivel	4(
Gráfico 2. Cantidad de inclusiones de palabras clave según elemento curricular	41
Gráfico 3. Cantidad de inclusiones de palabras clave según tipo	42
Gráfico 4. Cantidad de indicadores de evaluación según enfoque	
histórico predominante	48
Gráfico 5. Cantidad de indicadores de evaluación según enfoque para cada OA	49

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Visión global de la secuencia didáctica	7.
Esquema 2. Ubicación de la secuencia didáctica	7

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

"Los niños tienen una historia, un pasado y una memoria", pero poco es lo que conocemos de ellas. El fenómeno de la historia de los niños es reciente en la historiografía, y prácticamente ignorado en la historia escolar. Este vacío es el que se explora en la presente investigación, partiendo del problema de que la enseñanza escolar mantiene narrativas tradicionales, con enfoques predominantemente políticos y económicos, y contenidos adultocéntricos, marginando y subordinando el rol de los niños al desconocer su condición de sujetos históricos y sociales, pensantes y sintientes, portadores de experiencias e identidades propias. Este problema es atingente a la enseñanza sobre la Dictadura (1973-1989), contexto al que nos acotamos en este trabajo y que afectó la vida de la sociedad en su totalidad, incluyendo con ello a los niños, que fueron víctimas, testigos y actores.

En conformidad a lo anterior, la finalidad de la investigación es analizar la relación del currículo educacional actual – con especial atención en el abordaje de la Dictadura – con la historia de los niños, a la vez que explorar su potencialidad educativa – histórica y ciudadana – creando una secuencia didáctica cuya máxima es promover el protagonismo y reconocimiento de los niños como agentes históricos y sociales, del pasado y del presente. Esto, con un método analítico y cualitativo, bajo la perspectiva de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, que justamente apuntan al tratamiento de los niños como actores sociales y sujetos de derecho, no como componentes secundarios de otros, construyendo espacios para que sus propias interpretaciones sean estudiadas y compartidas.

El trabajo posee, entonces, una vertiente investigativa con el escrutinio curricular, pero además pretende ser propositivo, al encarar la deuda respecto a la reivindicación de los actores históricos tradicionalmente marginados, y subvertir la pérdida de oportunidades para la formación histórica y ciudadana que significa la exclusión de la historia de los niños en la enseñanza escolar.

Para una visión global de la estructura interna del estudio, describimos el contenido de cada uno de sus capítulos:

Capítulo 1: para iniciar la investigación se desarrolla el planteamiento del problema, la formulación de la hipótesis, y la determinación de los objetivos de investigación, general y específicos.

Capítulo 2: se establecen los marcos de investigación. En el marco teórico, primero, se define a los sujetos de investigación – los niños – y se examina su lugar en la producción historiográfica general, nacional y específica para el período dictatorial; y segundo, se

¹ Corvera, Nicolás, "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho". *Persona y Sociedad*, vol. XXV, núm. 2, 2011, p. 76

explora la potencialidad educativa de la inclusión de la historia de los niños en la enseñanza de la asignatura, ponderando por medio de investigaciones previas su presencia en currículos educacionales pasados. En el marco metodológico, por su parte, se explica de modo extendido la perspectiva que posee el estudio (los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia e Historia Social), se precisa el tipo de análisis y datos (carácter cualitativo), y se delinea el diseño de estudio en sus partes, métodos e instrumentos.

Capítulo 3: se exploran los resultados del análisis curricular, que consta primero de ponderar en cantidad y calidad la presencia/ausencia de los niños como sujeto histórico en los programas de estudio vigentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° año básico a 2° año medio; segundo de identificar si existe una caracterización de los estudiantes como actores sociales, sujetos de derecho y ciudadanos participantes en su condición de niños en las bases curriculares actuales; y tercero de revisar la propuesta de estudio para el período de Dictadura, respecto a su vínculo con los problemas generales de la historia escolar que llevan a dejar de lado la historia de los niños, a través del programa de estudio de 2° año medio y su respectivo texto de estudio ministerial.

Capítulo 4: se evidencia el proceso de selección de fuentes – que se lleva a cabo principalmente en el Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos –, su análisis y categorización. Estas fuentes, producidas o protagonizadas por niños durante la Dictadura, son la base fundamental para la propuesta didáctica, y retratan experiencias diversas en relación a sus experiencias y vulneración de sus derechos fundamentales.

Capítulo 5: se desarrolla la propuesta didáctica, incluyendo una visión global de la misma, consideraciones teóricas de sus contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), explicación de la estrategia didacta, y planificación por sesiones explicadas y fundamentadas.

Capítulo 6: se disponen las opiniones y valoraciones de la propuesta didáctica entregadas por profesores experimentados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un juicio de expertos, que surge como alternativa ante la imposibilidad de su aplicación práctica, validando con ello la propuesta diseñada.

Capítulo 7: para finalizar, se realizan las conclusiones del trabajo, recapitulando la investigación, examinado el cumplimiento de la hipótesis, el logro de los objetivos de investigación, y sugiriendo posibles ampliaciones o adaptaciones de la investigación y la propuesta didáctica generada.

Anexos: se da cuenta del amplio proceso de investigación en sus diversas partes, desde el cual se alzan los resultados referidos en los capítulos del trabajo. En los anexos además se adjunta el material de la propuesta didáctica (matrices de planificación, material pedagógico, instrumentos de evaluación y planilla del juicio de expertos).

1.1. Planteamiento del problema

La preocupación por la historia de los niños es un fenómeno reciente, que encuentra su origen a mediados del siglo pasado, y ha tendido más a recoger las representaciones colectivas de la infancia – desde instituciones y adultos –, que a explorar su vida concreta, rol social, y analizar sus producciones históricas, sus fuentes, sus 'voces'. En cualquier caso, en ninguna de sus formas ha logrado permear de modo significativo en la historia que se enseña en las escuelas, en las que se mantiene una narrativa que tiende a poseer un enfoque más tradicional, enfatizando los ámbitos políticos y económicos, donde es más dificil reconocer la actuación infantil. De este modo, en la educación se presenta una visión predominantemente adultocéntrica, que minimiza el protagonismo de los niños en la historia, marginándolos como sujetos pasivos o subsidiarios de otros actores.

Para nuestro caso y contexto particular, hay que partir de la idea de que los conflictos, las guerras, las revoluciones, las dictaduras, afectan a la sociedad en su totalidad. La Dictadura militar chilena – inaugurada con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, y que se extendió hasta 1989 – no es la excepción, pues el quiebre de la democracia y supresión del Estado de derecho trastocó la vida cotidiana de las personas contemporáneas a aquel régimen, incluyendo a los niños. Aquí nuevamente ni la historiografía ni la historia enseñada han tendido a tomarlos como sujetos protagonistas del período, y cuando sí lo han hecho, no es a través de fuentes generadas por ellos – que existen en más abundancia que para períodos de tiempo más lejanos temporalmente –, sino que se utilizan datos y documentos producidos por instituciones y adultos.

Esto es problemático por varias razones, siendo la primera que se mantiene una deuda respecto a la reivindicación de sujetos y voces tradicionalmente subalternas en la historia, cuestión que podría hacerla más inclusiva en la construcción de la sociedad e historia de la nación. Pero más que nada el problema es que la exclusión de las aulas de la historia de los niños es una oportunidad perdida, tanto para la formación histórica como para la formación de ciudadanos participantes en democracia. Entre otros elementos, la motivación, los procesos de empatía histórica, de vinculación afectiva y el aprendizaje significativo, se ven facilitados si los alumnos estudian a personas como ellos, aún en su vida cotidiana. Por otro lado, incluir voces de actores en general invisibilizados en la historia, diversifica las perspectivas de la historia oficial – por ejemplo, fuentes primarias producidas por niños pueden arrojar luz sobre elementos nuevos del período de Dictadura, con una mirada novedosa e incluso más cotidiana sobre la violencia de Estado, pues son sujetos que muchas veces no conocieron la vida antes del quiebre y trauma que implico el régimen militar -. Respecto a la formación ciudadana, al apuntar a reconocer las interpretaciones, necesidades, acciones e identidades de los niños del pasado, posicionándolos así como actores históricos, se promueve que los mismos estudiantes se reconozcan a sí mismos como ciudadanos y actores sociales; el ver a individuos como ellos enfrentados a la supresión de sus derechos en un contexto dictatorial – en la especificidad que ello implica para los niños – aporta a que se

reconozcan como sujetos de derechos, que deben ser respetados y garantizados, lo que se hace urgente al considerar que la Convención de los Derechos de los Niños – a la que Chile adscribe – reconoció aquello, pero lamentablemente esto sigue siendo en muchos casos más teoría que práctica.

Estamos ante una narrativa histórica escolar que no se está construyendo pensando en los protagonistas de la educación – los alumnos, los niños – para una ciudadanía del presente, sino que como proyecto futuro. Si bien una propuesta didáctica específica no puede subsanar aquello, pueden contribuir a una pedagogía que aproveche la diversidad de oportunidades para profundizar el compromiso con la democracia y la formación de ciudadanos críticos y activos, aportando a la transformación desde las aulas, validando sus derechos de opinión, expresión y participación, tanto en el pasado, como en el presente, y no sólo en un futuro como adultos.

1.2. Hipótesis

Existe una ausencia y falta de protagonismo de la historia de los niños en el actual currículo educativo nacional, currículo que va a la zaga de una producción historiográfica que desde el siglo pasado ha venido incluyéndola en sus investigaciones, con un reconocimiento de los niños como sujetos históricos. Ante esto es necesario construir propuestas didácticas y material de aprendizaje propios, que visibilicen a los niños como sujetos históricos y actores sociales, aprovechando las oportunidades de aprendizaje histórico y ciudadano que eso conlleva, siendo el contenido de la vulneración de los derechos en el contexto dictatorial chileno, y las estrategias de desarrollo de la empatía histórica y el trabajo cooperativo con fuentes primarias – producidas o protagonizadas por niños – sumamente pertinentes para aquello.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

El objetivo general y finalidad de la investigación es explorar y analizar la situación curricular actual respecto a la historia de la infancia y crear una propuesta didáctica que posicione a los niños como sujetos protagonistas en un doble sentido. Por un lado, como actores históricos del pasado, con la utilización de fuentes primarias producidas o protagonizadas por niños en la época de la Dictadura (1973-1989) como material central de la propuesta, que muestre a los estudiantes que personas como ellos sintieron, pensaron, actuaron y resistieron, siendo sujetos partícipes y activos de la sociedad en la que vivieron. Por otro, como actores sociales del presente, potenciando un aprendizaje significativo a través de aquellas fuentes, que se pueda conectar con su presente fortificando un compromiso con una ciudadanía participativa en democracia en su condición de niños, y no sólo en el futuro como adultos.

1.3.2. Objetivos específicos

Sumándose al objetivo general, se alza una serie de objetivos específicos que vienen a complementarlo y reforzarlo. Ellos son:

- Analizar la presencia en cantidad y calidad de los niños y su historia en los documentos curriculares oficiales para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Analizar el tratamiento de la Dictadura (1973-1989) en los documentos curriculares oficiales para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Develar la potencialidad educativa de la inclusión de la historia de los niños en la historia enseñada.
- Seleccionar y categorizar fuentes primarias producidas por niños en la época de la Dictadura, en variados formatos y que retraten diversas experiencias.
- Integrar en la educación escolar la valoración de los derechos de los niños, dando herramientas para que ellos se hagan conocidos y exigibles la vida cotidiana de los estudiantes.
- Validar la propuesta didáctica en su planificación e instrumentos de evaluación
 a través de un juicio de expertos.

CAPÍTULO 2 MARCOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Marco teórico

2.1.1. Sujetos de investigación: los niños

2.1.1.1. Hacia una definición de los niños

Para efectos de este trabajo se ha optado por hablar de 'niños' en plural (en lo que por economía del lenguaje incluimos a las niñas), y no usar los conceptos 'niño' (singular), o de 'infancia', descartando el primero porque no denota la diversidad de experiencias y contextos inherentes a los niños como sujeto histórico y social², y el segundo porque es referido más a un período del desarrollo que al sujeto en sí, y además presenta asociaciones que es preferible evitar: 'infancia' tiene su origen en el latín *in-fans* o "el que no habla", y como bien observa el sociólogo Mario Salazar, usamos "infantil" como descalificativo, "un violento sinónimo de ridículo, obstinado, ingenuo, desatinado, inadecuado".

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *niños*? ¿quiénes lo son? o ¿cuándo lo son? No hay una respuesta unívoca. Distintas épocas y contextos han generado sus propias representaciones a lo largo de la historia. En función de la presente investigación, podríamos acotar la definición a la época contemporánea (siglos XX y XXI), donde ser niño tiene que ver con el establecimiento de la familia moderna⁵. Pero aun enfocándonos sólo en ella es un término polisémico que varía según la perspectiva que tomemos: desde el desarrollo psicológico y biológico se asocia con la "niñez" que dura hasta la pubertad y adolescencia, desde el sociojurídico se es niño mientras se tenga minoría de edad⁶, desde el punto de vista económico se refiere a la inactividad, y del social el niño es aquel que es dependiente o no puede valerse por sí mismo⁷, siendo la "ausencia de autonomía por parte del niños para elegir el ambiente en que hace su vida – familia, educación, formas de subsistencia –… la primera condicionante de su vida". Y aún estas características hay que leerlas con flexibilidad, ya que dependiendo del contexto, niños y niñas han escapado de ellas, por ejemplo, siendo económicamente activos⁹.

² Sosenski, Susana. "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 1, 2006, p. 44

³ Corvera, Nicolás. "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho". *Persona y Sociedad*, vol. XXV, núm. 2, 2011, p. 76

⁴ Salazar, Mario, 2009, en Corvera, "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho", p. 77

⁵ Salinas Meza, René. "La Historia de la infancia, una historia por hacer". *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, núm. 5, 2001, pp. 11-30

⁶Vergara, Ana; Peña, Mónica; Chávez, Paulina y Vergara, Enrique. "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso". *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, Vol. 14, N° 1, 2015, p. 57

⁷ Pagès, Joan y Villalón, Gabriel. "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares". *Analecta Calasanctiana, suplemento de revista de ciencias de la educación. Tercera Época*, vol. LXXIV, núm. 109, 2013, p. 31

⁸ Salinas, "La Historia de la infancia, una historia por hacer", p. 13

⁹ Sosenski, Susana. "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?". *Revista Tempo e Argumento*, vol. 7, núm. 14, 2015, pp. 145-146

Más amplia, pero más pertinente bajo la óptica que sostenemos en este trabajo de una educación para la ciudadanía y para los derechos de humanos y derechos de los niños, es la definición que nos entrega la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) – ratificada por Chile en 1990¹⁰ – que "entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad"11, según su primer artículo. Si bien nos puede parecer simple adherir a una definición etaria, en realidad "la edad puede ser una categoría organizadora y un sistema de poder y jerarquía vinculado a derechos o a prohibiciones... está profundamente imbuida en las relaciones personales, las estructuras institucionales, las prácticas sociales, las leyes y las políticas públicas"¹², como menciona Steven Mintz en su reflexión sobre la edad como una categoría de análisis histórico. Esta definición resulta oportuna pues marca el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, siendo un giro de las previas concepciones de los niños como objetos de protección. Claro que tomar como límite los 18 años de edad sienta el problema de la superposición con la adolescencia, que se ha posicionado como una etapa del desarrollo con características físicas, psicológicas y – quizás más importante – sociales propias, asociadas también al concepto de juventud, ambos poseyendo su propia cuota de ambigüedad y discusión respecto a la población que integran¹³.

Dada la multiplicidad de posibilidades para definir a los niños, es necesario mantener la delimitación maleable, aunque intentando que, desde la perspectiva del protagonismo histórico, los sujetos de estudio no superen la edad de los 13 y 15 años (límites máximos del inicio de la pubertad y tránsito a la adolescencia¹⁴), para no confundir su actuación y rol histórico con aquellos más ligados con la juventud.

2.1.1.2. Los niños en la producción historiográfica

No podemos referirnos a la historia que se enseña en las escuelas, sin referirnos antes a la historiografía y al lugar que ella ha dado esta a los niños y niñas. Actualmente hay dos enfoques históricos principales respecto a su estudio: el primero – y mucho más explorado – es la Historia de la infancia, que se refiere a las representaciones colectivas de la infancia y tiene la tendencia a reconstruir la historia 'desde afuera', es decir, desde los adultos e instituciones; mientras que el segundo, que podemos llamar Historia de los niños, intenta rescatar la vida concreta, rol social y vivencias específicas de aquellos ¹⁵. En cualquier caso,

¹⁰ Vale decir, que previo durante el siglo XX ya se habían redactado textos institucionales que reconocían los derechos de los niños, que además tuvieron difusión en Chile, como el acuerdo de un congreso español en 1912, la declaración de Ginebra de 1924, un texto de un congreso pedagógico en Montevideo en 1927, y la declaración de Washington de 1930. Rojas, Jorge, "Los derechos del niño en Chile, una aproximación histórica, 1910-1930". Revista Historia, vol. 1, núm. 40, p. 134

p. 134

11 UNICEF. Convención sobre los derechos del niño, 2014, p. 3. Recuperado el 01/10/2019 de https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

¹² Mintz, Steven, 2008, en Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 144

 ¹³ Dávila, Oscar, "Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes". Última década, vol. 12, núm. 21, 2004, p.
 14 Dowsen, Steven. Todo acerca de la pubertad. KidsHealth. Recuperado el 10/10/2019 de https://kidshealth.org/es/kids/puberty-esp.html

¹⁵ Pagès y Villalón. "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares", p. 35

ambos enfoques son recientes, y durante gran parte de la historia – y la producción historiográfica – los niños han sido invisibilizados o incluidos marginalmente, siempre en relación a la historia del mundo adulto¹⁶, que protagonizaba los temas políticos y económicos. A su respecto, hacemos eco de las palabras del historiados Josep Fontana, que plantea que el mayor desafío que se ha plateado la historia desde mediados del siglo XX "es el de superar el viejo esquema tradicional... que tenía como protagonistas esencialmente a los grupos dominantes, políticos y económico de las sociedades dominantes, que se suponía que eran los actores decisivos, dejando al margen de la historia a los grupos subalternos y a la inmensa mayoría de las mujeres"¹⁷, y – agregamos – a los niños.

La historia de la infancia tiene como obra fundante *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, del historiador francés Philippe Ariès, en 1960¹⁸, cuyo foco estuvo en "la representación social de la infancia, es decir, en el lugar que ocupó esta etapa en el imaginario colectivo, desde el siglo XI hasta el XVIII"¹⁹. Previamente se habían hecho inclusiones de los niños en las investigaciones históricas, no obstante, Jorge Rojas las describe como indirectas y subsidias de otros intereses. Por ejemplo, desde mediados del siglo XIX, historiadores afines al marxismo tomaron la niñez proletaria como crudo ejemplo – y no más que un ejemplo dentro de una historia adulta – del marco de la expansión capitalista²⁰, y en la demografía histórica habían aparecido colateralmente en curvas de nacimientos, tasas de natalidad y mortalidad infantil, o caracterización de estructuras de las familias²¹.

La investigación de Ariès se relaciona con la historia social y cultural – pues la política y económica era protagonizada por los grupos dominantes – que empezó a emerger en la primera mitad del siglo XX y "alentó el estudio de los sectores marginados e invisibles (mujeres, obreros, indígenas, homosexuales, gitanos), no considerados actores históricos... rescatando sus ideas, acciones y costumbres"²². Como plantea Keith Barton, reconocer la agencia de nuevos grupos "requiere redefinir qué acciones son dignas de estudio ... relaciones domésticas, crianza de los hijos, prácticas laborales, creencias religiosas, visión del mundo, patrones de consumo, formas de entretenimiento, etc. Expandir el *quién* de la historia depende de expandir el *qué*"²³.

60 1

¹⁶ Salinas, "La Historia de la infancia, una historia por hacer", p. 11

¹⁷ Fontana, Josep, 2002, en Pinochet, *Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2015, p. 54

¹⁸ Pagès y Villalón. "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares", p. 30

¹⁹ Rojas, "Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía", p. 9

²⁰ Rojas menciona, entre otros, a William Wordsworth desde la perspectiva conservadora, y Federico Engels, Carlos Marx o E.P. Thompson en el sentido crítico. Rojas, Jorge. "Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía". *Pensamiento Crítico. Revista Electrónica de Historia*, núm. 1, 2001, p. 3.

²¹ Salinas, "La Historia de la infancia, una historia por hacer", p.13

²² Sosenski, Susana. "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 134

²³ "...requires redefining what actions are worthy of study... domestic relations, childrearing, work practices, religious beliefs, world view, consumption patterns, forms of entertainment and so on. Expanding the *who* of history depends on expanding the *what*". Barton, Keith, "Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making". *Citizenship Teaching and Learning*, núm. 7, p. 9.

Si bien Ariès marcaría un hito al posicionar de modo central el tema de la infancia, los niños en su historia son más 'objeto' que 'sujetos' de estudio, lo que ha sido la tónica general desde entonces²⁴. Como explica la Doctora en Historia Susana Sosenski – que ha puesto especial interés en la materia de la historia de los niños – "son las políticas estatales, los artefactos culturales (libros, revistas, música, películas) y las ideas de los adultos las que imperan en la literatura académica y son minoritarios los trabajos que han sostenido que las características y los atributos de los niños no sólo fueron definidos por los adultos 'desde arriba' sino que los niños fueron actores capaces de interactuar, dialogar o resistir a estas construcciones de muy variadas maneras"²⁵. En otras palabras, el interés académico no ha podido subsanar la subordinación de los niños al mundo adulto, lo que nos lleva a que aún hoy "estudiemos a los niños en los espacios de subordinación y disciplinamiento (familia, escuela, instituciones de protección) y no en los escenarios de transformación"²⁶, manteniendo un 'adultocentrismo' que silencia, margina y subordina la historia de los niños.

Lo anterior es real a su vez para América Latina. Sixtina Pinochet menciona que si han emergido obras de gran valor – como *Historia de la Infancia en América Latina* (2007) de Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli, *Entre la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina* (siglos XIX-XX) (2005) de Bárbara Potthast y Sandra Carreras, o *Minor Ommisions: children in Latin American history and society* (2002) de Tobias Hecht –, pero que mantienen la deuda de ir más allá de las representaciones externas de la infancia, lo que se podría explicar por la dificultad de hallar fuentes donde los mismos niños expresen lo que sienten o piensan, debiendo usar el testimonio adulto para aproximaciones²⁷.

Con todo, existen investigaciones que estiman a los niños como sujetos reales, influido por su contexto familiar y social, y a veces incluso incorporando testimonios que les son propios. Su menor volumen no hace más que indicar que es un campo en desarrollo y consolidación – sobre todo en la producción de habla hispana²⁸ – pero con un interés creciente. La revisión que hace Zoila Santiago al respecto, destaca Linda Pollock, por ejemplo, en *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900* (1984), toma como fuentes autobiografías y diarios, tanto de adultos como niños, con lo que intenta dar vida no sólo a los padres, sino que a los niños, mostrando sus pensamiento e impulsando la idea de que los niños son más que seres puramente pasivos²⁹. Otro estudio que destaca Santiago es el de Eduardo Ciafardo en *Los niños en la ciudad de Buenos Aires* (1890-1910)

_

²⁴ Incluso sus detractores y críticos seguían tomando fuentes esencialmente externas. Por ejemplo, Lloyd DeMause en su Historia de la infancia (1982) por ejemplo, examina las interacciones o relaciones paternofiliales – desde el infanticidio y el abandono, hasta la socialización y protección – y su evolución en el tiempo, pero se centra más en la actitud de los padres a los hijos que viceversa. Santiago, Zoila, "Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia". *Takwá*, núm. 11-12, p. 33.

²⁵ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 145

²⁶ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 71

²⁷ Ibid., p. 65

²⁸ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 141

²⁹ Santiago, Zoila, "Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia", p. 35

(1992), quien se propone estudiar la vida cotidiana de los niños en esa época, dividiéndolos en niños pobres, de sectores medios y de élite³⁰, con lo que gira de la homogeneidad de la infancia a la diversidad de experiencias y contextos de los niños.

En la historiografía nacional también hemos visto a los niños como accesorios en la historia marxista de la década de 1950, o complementarios de otros focos de investigación en obras como Edad y vida en el grupo conquistador, un estudio de la existencia humana en el siglo XVI (1981) y El tiempo, la vida y la muerte en el Chile colonial (1986) de Sergio Vergara, o Amor, sexo y matrimonio en el Chile tradicional (1991) de Eduardo Cavieres y René Salinas. Nuevamente, subrayando el valor de estas obras, ellas no presentan a los niños como sujetos protagonistas. Los trabajos pioneros en apuntar a ese protagonismo y centralidad - incluso si mantenemos el problema de las fuentes - están recogidos en el número 19 de la Revista Proporciones de 1990, dedicado al mundo popular. Allí encontramos el artículo de Los hijos del vicio y del pecado: la mortalidad de los niños abandonados, 1750-1930 de Manuel Delgado y René Salinas y Ser niño huacho en la historia de Chile (siglo XIX) de Gabriel Salazar, que favorecen el estudio de las experiencias concretas de los niños, introduciendo un componente vivencial³¹. Salazar en particular nos cuenta que esos niños 'huachos' - abandonados, sin padre o madre conocidos - "aun siendo meros 'huachos', reflejaron la historia adulta del país, pero no de un modo puramente pasivo, sino en 'sujeto'. Hay en esto un elemento básico, fundante, de rebeldía. Acaso es aquí, en este nivel de profundidad histórica, donde es preciso buscar y hallar el origen esencial de la rebeldía y contumacia que son características del movimiento popular chileno"³², posicionándolos así como importantes sujetos históricos. Más tarde, en esa línea, el historiador Jorge Rojas se alzará como destacado exponente con trabajos como Los niños cristaleros 1880-1853 (1996), Trabajo infantil en la minería, apuntes históricos (1999), y la monumental Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010 (2010), que contempla infancias plurales, apreciando la vida privada, escolarización, el aparato institucional-legal, las políticas públicas, y formas de socialización en que han participado los niños (trabajo, juego, ocio, organizaciones) entre otros, además de tener un amplio enfoque geográfico, étnico y de género³³.

Respecto al contexto específico para el que en este trabajo nos interesa ver como se ha posicionado a los niños en la historia – 1973 a 1989 –, Rojas le dedica una parte en el capítulo "Sexto período, 1973 hasta hoy: dictadura democracia y sociedad de mercado" en su *Historia de la Infancia*. Allí se refiere a políticas hacia la infancia, organizaciones que nacen en su ayuda (como la Teletón), los contextos de pobreza y marginalidad, la ritualización de la vida escolar en relación a un componente militar, y la violencia a la que

³⁰ Ibid., p. 36

³¹ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 72-73

³² Salazar, Gabriel, "Ser niño huacho en la historia de chile (siglo XIX)". *Proposiciones*, vol. 19, 1990, p. 82

³³ Rojas, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. Santiago, Ocho Libros, 2010.

³⁴ Ibid., pp. 677-714

estaban expuestos en escenarios como la protesta. Gabriel Salazar y Julio Pinto por su parte, en *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y juventud* (2002) tienen como objetivo explorar la construcción de identidad de los niños y jóvenes, el "como logran dar forma concreta a su condición de sujetos sociales y actores históricos"³⁵. En vista de ello reconocen que el hecho de que "la historia está poblada (monopolizada) por adultos de segunda o tercera edad"³⁶ que no definen a niños y jóvenes como sujetos históricos, lo que tiene un correlato en la inclusión de algunas fuentes primarias como complemento a los referentes adultos (familia, Estado, Iglesia, Mercado), aunque en general – para el período de interés al menos – se refiere en mayor grado a la militancia y rebeldía juvenil que a la niñez. La ponencia de Nancy Nicholls, *Los sonidos del golpe: la experiencia de los niños bajo dictadura militar en Chile* (2009), asimismo se propuso trabajar con la niñez, pero vista desde la memoria de "adultos entre 30 y 48 años que accedieron a dar su testimonio sobre su infancia en dictadura, particularmente para el golpe de estado y luego para los convulsionados años '80, escenario de las protestas nacionales"³⁷, con lo que sigue mediando la adultez para reconstruir la experiencia infantil.

Intentando darle centralidad a los niños y niñas durante la Dictadura, surgen investigaciones con autores con diversas áreas de especialidad, como la literatura³⁸, el teatro³⁹, la sociología, la geografía, y la psicología. Una serie de artículos y libros que se alzan como importantes aportes en la reivindicación y uso de testimonios y fuentes primarias de los niños en las décadas de Dictadura chilena, son los de Patricia Castillo, Doctora en Psicología. No deja de llamar la atención que el sistemático esfuerzo por reconstruir la experiencia histórica de los niños venga desde fuera de la disciplina – lo que en ningún caso le resta valor a la investigación de Castillo –. Nombrando algunos, el 2014, junto con Alejandra Gonzáles (trabajadora social) produjo *Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)*⁴⁰; el 2015 presentó *Infancia en dictadura. Niños y niñas testigos: sus producciones como testimonio y Niñez en dictadura (1973-1989):Tácticas de resistencia en la niñez identificadas a través de la reconstrucción microhistórica de los*

_

³⁵ Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y juventud*. Santiago, LOM, 2002, p. 7

³⁶ Ibid., p. 9

³⁷ Nicholls, Nancy, "Los sonidos del golpe: la experiencia de los niños bajo dictadura militar en Chile". *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Comahue*, 2009, p. 1

³⁸ La Doctora en Letras argentina Teresa Basile, explora desde la literatura y documentales explora la "experiencia de educación por la que atravesaron los hijos de militantes del MIR (Chile) y de Montoneros (Argentina), cuando sus padres regresaron a sus respectivos países para retomar la lucha armada, dejando previamente a sus hijos en guarderías, creadas con ese fin en Cuba a fines de los 70", donde si bien el foco de investigación son experiencias concretas y reales de los niños, no se basa en materiales generados por ellos. Basile, Teresa, "Infancia educada: el niño nuevo". *Badebec*, vol, 7, núm. 13, 2017, pp. 155

³⁹ María José Contreras realiza una investigación donde cruza el teatro performativo con la memorias y testimonios de personas que fueron niños durante la dictadura chilena. Contreras, María José, "Del relato testimonial al cuerpo de la memoria: investigación performativa sobre la escenificación de testimonios de niños chilenos en dictadura". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 2, núm. 1, 2017.

⁴⁰ Castillo, Patricia y González, Alejandra, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 2, 2015.

discursos infantiles⁴¹; el 2018 con Nicolás Peña, Cristóbal Rojas y Génesis Briones escribe El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989)⁴² y con Miguel Roselló y Marcelo Garrido Paisajes, territorios y lugares de la niñez chilena durante la dictadura, desde la perspectiva de la geografía crítica humanista⁴³; y el año 2019 lanzó en libro Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). En cada escrito toma a los niños y niñas como sujetos activos, y da un lugar preponderante no sólo a memorias de adultos, si no a los elementos producidos en su niñez: cartas, diarios, dibujos, trabajos escolares. Castillo nos habla de la "marginalización de la memoria de los subalternos", diciendo que el descarte de los testimonios de niños durante la Dictadura por ser considerados de 'segunda generación' es inválida, pues ellos fueron en sí mismos víctimas en primera persona de la violencia, sus escuelas las intervenidas, sus casas las amedrantadas, suya la pobreza, suyo el miedo de quedarse solos y el duelo de los que cayeron. Afirma que la infancia tiene un relato propio que escapa de las experiencias vividas y transmitidas por los adultos, por los padres; que "los niños y niñas se han construido como protagonistas políticos, sociales, históricos"⁴⁵, lo que sólo se puede comprender si los escuchamos, los leemos e investigamos.

2.1.2. La historia enseñada

Si bien más adelante se le dedicará un capítulo de la investigación a la revisión de la presencia de la historia de los niños en la enseñanza escolar en Chile, hay aspectos generales y definiciones que orientan aquello, además de análisis curriculares no actualizados, pero iluminadores al respecto.

2.1.2.1. Aproximación a la presencia de la historia de los niños en el currículo nacional

Primeramente, si vamos a hablar de la historia que se enseña en las escuelas, debemos comprender el concepto de 'currículo'. En materia educacional, es el proyecto educativo, que contienen los objetivos de aprendizaje, contenidos mínimos obligatorios y valores que se espera que los alumnos aprendan durante su vida escolar que, para Chile, son definidos por el Estado⁴⁶.

Ahora bien, tan o más importante que este currículo oficial y manifiesto, es uno paralelo e implícito que le acompaña: el 'currículo oculto'. El profesor de Historia y Magíster en Currículum Educacional, Francisco Cisterna, lo define como "un poderoso conjunto

⁴¹ Castillo, Patricia, "Niñez en dictadura (1973-1989): Tácticas de resistencia en la niñez identi⊡cadas a través de la reconstrucción microhistórica de los discursos infantiles". *4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia (Buenos Aires)*, 2015 ⁴² Castillo, Patricia; Peña, Nicolás; Rojas, Cristóbal y Briones, Génesis. "El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989)". *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 2, 2018.

⁴³ Castillo, Patricia; Roselló, Miguel, & Garrido, Marcelo. "Paisajes, territorios y lugares de la niñez chilena durante la dictadura". *Secuencia*, núm. especial, 2018.

⁴⁴ Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 8

⁴⁵ Ibid., p. 12

⁴⁶ Existen otros currículos, generados por actores particulares. De todo modo, en las pruebas estandarizadas realizadas para acceder a la educación superior, son los contenidos mínimos obligatorios generados por el Estado los que se evalúan.

articulado de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que conforman un modo orgánico de expresión de sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas, a partir de las que se expresa una visión hegemónica de mundo"⁴⁷, es decir, son todas las experiencias que viven los alumnos al alero de la escuela, incluyendo modos de socialización y la 'selección cultural'.

La selección cultural es la determinación de aquello – contenidos, objetivos, valores – que se incluye o se omite del currículo. Esta determinación, para Stephen Kemmis, tiene un componente ideológico, pues serían los valores e intereses de los grupos de control los que determinan qué se aprende y sobre quiénes, en coherencia con un modo de entender y darle sentido al mundo y la propia existencia dentro de la realidad social en la que estamos⁴⁸. Esto es especialmente cierto para la asignatura de Historia pues, como explica Carlos Pereyra en su libro *Historia ¿para qué?*, "la historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación"⁴⁹. Con esto en cuenta, la exclusión de los niños como sujetos históricos transmite mensajes a los estudiantes – sobre los que ahondaremos en el siguiente punto – a pesar de que estos no sean dichos explícitamente.

Comprobando aquella exclusión, Sixtina Pinochet, por un lado, y Pagès y Villalón por otro, revisan en sus respectivas investigaciones la presencia de los niños en la historia enseñada, la primera en los planes de estudio del año 2011 – vigentes al momento de su investigación el 2015 –, y los segundos en los libros de texto de la asignatura de Historia entregados por el gobierno en 2013. Si bien hoy esos documentos se encuentran desactualizados, constatan de modo coincidente la ausencia general y la presencia marginal excepcional de los niños en una historia escolar adultocéntrica, a la zaga de la historiografía que sí ha ido incluyendo a los niños en una 'nueva historia'. Esa nueva historia está en constante conflicto con la tradicional por su lugar en el currículo, dejando damnificados a "los invisibles de la historia, quienes habiendo rescatado su historicidad siguen siendo ocultados frente a la gente común"⁵⁰, quedando sus palabras nuevamente suprimidas e ignoradas, ya que esa historicidad ha sido recuperada en la academia, y circula más que nada en ella, quedando fuera del alcance del público general⁵¹.

Se sobreentiende entonces que la selección cultural de la asignatura de Historia no se ha construido pensando en los protagonistas de los procesos educativos – los niños/alumnos

⁴⁷ Jackson, Philip, 1994, en Cisterna, Francisco. "La enseñanza de la Historia y el currículum oculto en la educación chilena". *Reflexiones pedagógicas*, núm. 23, 2004, p. 49

⁴⁸ Kemmis, Stephen, El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción. Madrid, Ediciones Morata, 1993, p. 49

⁴⁹ Pereyra, Carlos. *Historia ¿para qué?*. México D.F., Siglo XXI Editores, 2005, p. 23

⁵⁰ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 52

⁵¹ Sosenski, "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia", p.45

–, perdiendo la potencialidad de lograr aprendizajes más significativos que los que produce una enseñanza de la historia política y factual, cuyos protagonistas son ajenos a la vida cotidiana y real de los niños/estudiantes⁵². La historia cultural y social, la historia de las mentalidades o la de la vida cotidiana, han permeado la narrativa escolar, pero es la política y económica la que domina las aulas⁵³, escondiendo la historia múltiple y diversa, que refleja la realidad "con la que cada día se encuentran los maestros cuando ingresan a sus aulas de Historia y Ciencias Sociales"⁵⁴.

2.1.2.2. La potencialidad educativa de la inclusión de la historia de los niños en la historia enseñada.

Sumándose a que la inclusión de la historia de los niños tiene un valor reivindicativo en sí misma, existen potencialidades para la formación histórica y ciudadana de los estudiantes – niños en sí mismos –, lo que se ajusta a los énfasis de la propuesta curricular para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que fijan, entre otros, el pensamiento histórico, el desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos⁵⁵.

Keith Barton sugiere que, si lo estudiantes no ven gente como ellos reflejada en el currículo, les puede faltar motivación para estudiar historia⁵⁶, y Heyer apunta que lo mismo puede dificultarles el dar sentido a la historia y conceptos abstractos como el de ciudadanía⁵⁷. Esta idea se refuerza con Santisteban que en relación al desarrollo de competencias históricas en los estudiantes nos dice que "los relatos históricos que se centran en las personas son especialmente motivadores para el alumnado, porque les permite utilizar su conocimiento previo del comportamiento humano como una forma de entender períodos de tiempo"⁵⁸.

Existe una multiplicidad de voces e historias que pueden resonar con los estudiantes, que les permiten conectar desde lo cognitivo y lo emotivo, pero retomando las palabras de Pagès y Villalón del punto anterior, la particularidad de posicionar a los niños como sujetos protagonistas en la historia enseñada puede disminuir la brecha respecto a la vida real y cotidiana de los estudiantes⁵⁹, y los profesores chilenos entrevistados por Sixtina Pinochet en su investigación reconocen que hace a los alumnos identificarse y sentirse parte integral de la historia⁶⁰. Una fuente ejemplificadora por excelencia de esto podría ser el mundialmente conocido *Diario de Ana Frank*, que demuestra que la "escritura de una niña permite a niñas y niños del mundo identificarse como sujetos centrales de la historia". Enseñar una historia

⁵² Pagès y Villalón. "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares", p. 29

⁵³ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 141

⁵⁴ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 79

⁵⁵ Ministerio de Educación de Chile. Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago, 2015, p. 176

⁵⁶ Barton, Keith, "Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making". *Citizenship Teaching and Learning*, núm. 7, p. 5

⁵⁷ Heyer, 2013, en Sosenski, "Enseñar la historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 147

⁵⁸ Santisteban, Antoni. "La formación en competencias del pensamiento histórico". *Clío & Asociados*, núm. 14, 2010, p. 12

⁵⁹ Pagès y Villalón. "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares", p. 29

⁶⁰ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 180

⁶¹ Sosenski, "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia", p. 47

en la que los niños sean actores sociales y no sólo subordinados a los adultos tiene el potencial de "facilitar procesos de empatía"⁶², y con ellos los estudiantes pueden comprender las actitudes, motivaciones, creencias, intenciones de actores en el pasado⁶³. Encima, incluir documentos y artefactos culturales producidos por niños, profundiza la multiperspectividad de la historia, y su vínculo con la evidencia histórica y con la empatía, más fácil de lograrse al sacar a los personajes del anonimato y generalización⁶⁴.

Por otro lado, dado el delicado período histórico que encarna la Dictadura militar chilena – que implicó la supresión del Estado de derecho y la violación sistemática de los derechos humanos –, las fuentes infantiles en su riqueza y facilitación de procesos de empatía, pueden permitir un giro afectivo a la educación, donde se cuestionen las formas de conocer el pasado que desechan las emociones y los afectos⁶⁵, cuando ellas en realidad permiten que los estudiantes vean a las figuras del pasado como humanos que enfrentaron experiencias humanas, haciendo más comprensible el pasado. Como dan cuenta Endacott y Brooks en su modelo para desarrollar la empatía histórica, ésta "se realiza más plenamente como un dominio dual"⁶⁶, refiriéndose al "compromiso cognitivo y afectivo con figuras históricas para comprender y contextualizar mejor sus experiencias vividas, decisiones o acciones"⁶⁷.

De la misma forma que facilita los procesos de desarrollo de habilidades históricas, incluir la historia de los niños puede potenciar la incorporación de nociones y acciones de los estudiantes que involucren sus derechos como niños y con ello – como versan las bases curriculares – "se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad o a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática" como sujetos de derecho. El fundamento de esto se haya en la ya mencionada Convención sobre los Derechos del Niño; es desde aquella que – según enuncia Allison James – "las voces de los niños se han transformado en un símbolo del compromiso del estado de bienestar moderno con los valores de libertad, democracia y cuidado [care]... no siendo más simples testigos silenciosos" 69.

A pesar de lo anterior, y nuevamente en base a James, "los mismos niños pueden, sin embargo, continuar encontrando sus voces silenciadas, suprimidas, o ignoradas en su vida

⁶² Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 135

⁶³ Santisteban, "La formación en competencias del pensamiento histórico", p. 13

⁶⁴ Sant Obiols, Edda y Pagès, Joan, "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?". *Revista Historia y Memoria*, núm. 3, p. 135

⁶⁵ Jornadas ¿

⁶⁶ "Is more fully realized as a dual-domain". Endacott, Jason y Brooks, Sarah, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy". *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, núm. 1, 2013, p. 41

⁶⁷ "Cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions". Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 42

⁶⁸ Ministerio de Educación de Chile, *Bases Curriculares* 7° básico a 2° medio, p. 178

⁶⁹ "The voices of children has become a symbol of the modern welfare state's commitment to the values of freedom, democracy, and care... No longer are they simply silent witnesses". James, Allison. "Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials". *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2, p. 261

diaria", con sus ideas u opiniones descartadas o siguiera consultadas. Como critica Henry Giroux, las escuelas silencian a los estudiantes ignorando su historia (exclusión) y tienen bajas expectativas respecto de sus prácticas sociales⁷¹. Frente a ello, la inclusión de una historia con niños como sujetos activos puede enviar el positivo mensaje de que "la participación de las personas de su edad (y no sólo de los adultos) es importante en el devenir social"⁷², es decir, que ellos también pueden 'hacer historia'. Este mensaje no es menor si reparamos en que - haciendo eco de las ideas de la obra Historia ¿para qué? en la que distintos autores responden a esa pregunta – la historia tiene una función social en el presente⁷³, pues conociendo/reconstruyendo el pasado se nos posibilita interpretar el mundo y buscar formas de transformarlo⁷⁴. La historia es útil para fortalecer y ampliar la conciencia colectiva, recuperando del olvido memorias que contribuyan a la creación de una identidad crítica⁷⁵. Entonces, la historia enseñada contiene una visión del pasado de la humanidad, de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes, y de su lugar en ella, lo que influye en su identidad. Por eso, como indica Sixtina Pinochet, que se pase por alto el papel de los niños o se les posicione meramente como subsidiarios de los 'reales protagonistas' del devenir histórico – las élites adultas –, transfiere la idea a los estudiantes/niños de que su valía en sociedad es sólo como ciudadanos del futuro y no como sujetos activos transformadores de su presente. En cambio, la enseñanza de una historia que visibilice las acciones de actores como ellos – y que traten situaciones semejantes a las suyas o las de su entorno – es el espacio ideal para evidenciar que han luchado, cuestionado, actuado y resistido siendo actores y partícipes del cambio social, impulsándolos a comprometerse con la sociedad y a participar activamente⁷⁶.

Lo anterior subraya la idea de la participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho, que se ha venido erigiendo con fuerza desde la Convención sobre los Derechos del Niño, destacando en particular los derechos a opinar y expresarse libremente, como se recoge en el Artículo 12 que enuncia que los niños tienen el "derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan", y el Artículo 13 que fija el derecho "a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo de los derechos de otros", mencionando además que aquellas ideas pueden expresarse en diversos modos y plataformas. Este reconocimiento aspira a sobreponerse a las imágenes de la niñez como incapacidad e invalidez, asociadas a su concepción política-cultural como sujetos de protección y control, en la cual la garantía y

_

⁷⁰ "Children themselves may, nonetheless, continue to find their voices silenced, suppressed, or ignored in their everyday lives". James, "Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials", p. 261

⁷¹ Giroux, Henry, "Políticas de Educación y Cultura". En Giroux, Henry y McLaren, Peter, Sociedad, cultura, educación. Madrid, Niño Dávila Editores, p. 80

⁷² Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 135

⁷³ Pereyra, Carlos. *Historia ¿para qué?*. México D.F., Siglo XXI Editores, 2005

⁷⁴ Blanco, José Joaquín, "El placer de la historia", en Pereyta, p. 78

⁷⁵ Monsiváis, Carlos, "La pasión de la historia", en Pereyra, p. 171

⁷⁶ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), pp. 19-20

⁷⁷ UNICEF, Convención sobre los derechos del niño, p. 6

⁷⁸ Ibid., p. 7

exigencia de derechos podría darse sólo en su dimensión futura como adultos⁷⁹, y por ello se debe construir una historia de los niños en la educación que devele sus experiencias del pasado, pensando en el paradigma de niños al que se aspira: niños activos, partícipes de la vida social⁸⁰. Si el reconocimiento teórico de los derechos de los niños pasara a una realidad práctica, ello podría "convertirse en el eje de una auténtica revolución cultural en la que quizás esté contenida la oportunidad para la transformación de la sociedad, para una sociedad más justa, más humana, más madura"⁸¹. Esto se refuerza al volver a revisar los resultados del estudio de Sixtina Pinochet, en el cual se recoge que al incluir la historia de los niños, los alumnos no sólo se identifican con sus problemas, sino que ven paralelos y buscan soluciones⁸².

Ahora bien, debemos tener en cuenta que "dar voz a los niños no se trata simplemente o solamente dejar a los niños hablar; se trata de explorar su contribución única a nuestro entendimiento de y teorización sobre el mundo social que la perspectiva de los niños puede proporcionar³⁸, o sea, hay que superar la ignorancia, arrogancia o condescendencia adulta, que provoca consultar sus opiniones, acciones y decisiones – en el pasado o en el presente – para desecharlas después, y en cambio abrirnos a aprender de ellos, que es lo justo por su capacidad y derecho⁸⁴. Uno podría cuestionarse que los niños – como grupo históricamente marginalizado y subordinado – no tienen una importante capacidad de acción (agency) en la historia que permita posicionarlos de modo protagónico en el aula, pero el mismo Barton plantea que hay que reformular lo que consideramos acción más allá de los campos políticoinstitucional y económicos, dado que "reconocer la capacidad de acción [agency] de mujeres, minorías y otros [como bien pueden ser los niños] requiere redefinir que acciones son dignas de estudio"85; la acción se refiere también a cómo las personas vivieron sus vidas, las relaciones domésticas, creencias, visión del mundo, patrones de consumo, formas de entretenimiento o socialización⁸⁶. Bajo ese punto de vista, se puede fomentar el ver a los niños – en la historia y en la sociedad – como actores y no "víctimas, en gran parte, pasivas".

_

⁷⁹ Corvera, "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho", pp. 81-84

⁸⁰ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 143

⁸¹ Baratta, Alessandro. "La niñez como arqueología de fututo" (conferencia). Seminario Internacional "El derecho y los chicos. Balance y perspectivas de las reformas legislativas", Buenos Aires, 1995, p. 7.

⁸² De la muestra de profesores, en un 54% de las ocasiones manifestaron percibir aquella actitud de los alumnos, y en un 16% que les pidieron profundizar en el tema (infancia). Pinochet, *Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia?* (...), p. 185

⁸³ "Giving voice to children is not simply or only about letting children speak; it is about exploring the unique contribution to our understanding of and theorizing about the social world that children's perspective can provide". James, "Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials", p. 162

⁸⁴ Baratta, Alessandro. "La niñez como arqueología de futuro. El derecho y los chicos" (conferencia). Seminario Internacional: Balance y perspectivas de las reformas legislativas (seminario internacional), Buenos Aires, 1995, p. 13

^{85 &}quot;Recognizing the agency of women, minorities and other requires redefining what actions are worthy of study". Barton, "Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making", p. 8

⁸⁶ Barton, "Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making", p. 9

⁸⁷ "Largely passive victims". Barton, "Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making", p. 3

Con estas potencialidades, se reafirma la necesidad de reivindicación de los niños como sujetos activos de derecho no subordinados al mundo adulto, y también de integrar las perspectivas de los niños – y de "todas las identidades que pueden atravesarlo (la etnia, el género, la clase social)" – a la construcción de sociedad, y con ello a la narración que se construye de la historia de nuestra nación⁸⁹, repensando la educación desde lo temático y desde lo didáctico. Si las bases curriculares lo obvian, se hace imperante construir material didáctico propio que reemplace el enfoque academicista centrado en el contenido, dando un giro hacia la reflexión acerca de las experiencias propias y construcción de identidad en marcos de colaboración, dialogo y diversos puntos de vista⁹⁰. En el fondo, es crear una forma de pedagogía coherente con el compromiso con la democracia y la formación de ciudadanos críticos y activos.

2.2. Marco Metodológico

2.2.1. Perspectiva o enfoque de estudio

La perspectiva que se toma en este estudio – tanto en su arista pedagógica como histórica – es la de los 'Nuevos Estudios Sociales de la Infancia'. Es un enfoque interdisciplinario – antropología, sociología, historia, geografía, literatura, psicología, trabajo social, ciencias jurídicas y otras disciplinas – que surge en la década de 1990 inspirada en la Convención sobre los Derechos del Niño, como crítica y alternativa al carácter homogeneizante y evolucionista de las ciencias sociales que asignaban a los niños y niñas un rol pasivo en la asimilación de la cultura adulta⁹¹ y un estatus de minoría social que invisibiliza sus aportes a la sociedad⁹². Es una alternativa también a la dicotomía de la existencia infantil en las políticas públicas que reconocían – y muchas veces reconocen aún – "sólo dos tipos de niños: los que están en peligro y los que son peligrosos"⁹³. Así, esta perspectiva apuesta a que "los niños sean tratados como actores sociales *per se*"⁹⁴, a saber, que se alcen como sujetos de derecho que al ser investigados cuenten autonomía conceptual, y no "un componente secundario de otros"⁹⁵, pues si bien se reconoce que en los niños se reproducen las relaciones sociales dominantes, se destaca asimismo tienen agencia en la modificación del mundo y en la producción y circulación de conocimiento⁹⁶.

⁸⁸ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 143

⁸⁹ Sosenski, "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia", p. 44

⁹⁰ Castillo, Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990), p. 58-59

⁹¹ Vergara, Ana; Peña, Mónica; Chávez, Paulina y Vergara, Enrique. "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso". *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, Vol. 14, N° 1, 2015, p. 56

⁹² Llobet, Valeria, "Políticas sociales y ciudadanía: Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de la infancia". Frontera norte, vol. 24, núm. 48, 2012, p. 29

⁹³ Corvera, "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho", pp. 74

⁹⁴ Llobet, Valeria, "Políticas sociales y ciudadanía: Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de la infancia". *Frontera norte*, vol. 24, núm. 48, 2012, p. 8

⁹⁵ Vergara, Peña, Chávez y Vergara, "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso", p. 57

Los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia instan a construir espacios y materiales que entreguen "las posibilidades de reconocimiento de las interpretaciones de niños, niñas y adolescentes sobre sus problemas, necesidades e identidades"⁹⁷, e incluso de sus resistencias y contestaciones⁹⁸, apreciándolos como diversos en sus identidades. No es un enfoque de estudio sólo *para* los niños, sino que *con* los niños, es decir, pretende que ellos "puedan hablar con su propia voz sobre sus propias experiencias"⁹⁹, sobre cómo construyen infancia, cultura, como interactúan con la sociedad, y cuáles son sus problemas, entre otras cuestiones¹⁰⁰, que se pueden explorar tanto en el pasado como en el presente.

La educación e historia enseñada debiesen dar un giro hacia que los mismos niños socialicen y generen cultura¹⁰¹, para que no sean sólo ámbitos en que los niños sean los beneficiarios, sino que los productores¹⁰². Las mismas bases curriculares reproducen una sociedad, relaciones intersubjetivas, identidades y valores tendientes a silenciar la voz¹⁰³ e historia de los niños, con lo que se infiere la cierta incapacidad que se les atribuye para tomar decisiones y acciones relevantes en la vida social (presente o histórica). Por ello, esta perspectiva "emancipadora, democrática-teórica y democrático-práctica"¹⁰⁴, en su idea de que estudiar a los niños es estudiar su autenticidad, diversidad, participación activa¹⁰⁵, parece sumamente atingente a la presente investigación.

Sumándose a lo anterior, y tomando en cuenta que este trabajo es una oportunidad para desarrollar habilidades del pensamiento histórico compenetrados con la formación democrática y participativa de los estudiantes, la empatía histórica se alza como una perspectiva pedagógica coherente desde la mirada holística que proponen Endacott y Brooks en *An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy*, donde manifiestan que la empatía histórica envuelve un entendimiento de cómo las personas del pasado "pensaron, sintieron, tomaron decisiones, actuaron, y enfrentaron consecuencias dentro de un contexto histórico y social específico" y para ello es necesaria una correcta contextualización histórica, y compromiso o conexión cognitiva, pero también afectiva con esas personas. Así que, dada su coherencia con los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, desde la mirada pedagógica y didáctica, seguiremos el modelo para el desarrollo de la

_

 ⁹⁷ Llobet, Valeria. "Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento". *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, vol. 14, núm. 2, 2009, p. 4
 98 Ibidem.

⁹⁹ Corvera, "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho", p. 84

¹⁰⁰ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 147

¹⁰¹ Ibidem.

Vergara, Peña, Chávez y Vergara, "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso", p. 58Ibid., p. 5

¹⁰⁴ Moran-Ellis, Jo y Sünker, Heinz. "Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas". *Sociedad e Infancias*, núm. 2, 2018, p. 172

¹⁰⁵ James, "Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials", p. 162

¹⁰⁶ "Thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context". Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 41

empatía histórica de Endacott y Brooks, explicado ampliamente en la propuesta didáctica (punto 615.1.1).

Aparte, en miras a las fuentes históricas a seleccionar, analizar y con las cuales se busca construir una secuencia didáctica, el enfoque anterior se puede complementar con el de la Historia Social, que se preocupa de los sectores, los grupos, las clases sociales y otros colectivos, en sus acciones e ideas, como personajes esenciales en la construcción de la historia¹⁰⁷. En este caso nos centramos en el grupo de los niños – o más específicamente quienes fueron niños en el período de Dictadura chilena, de 1973 a 1989 -, así como las representaciones mentales que le atañen 108, y en su "ser" y "hacer" 109, siempre afectados por un contexto y estructuras determinadas. Ahora, incluida en esa Historia Social, está la Historia de la Vida Privada, que nos atañe quizás con más especificidad, pues trata del estudio de la gente que había estado marginada de la historia, de la gente 'común' y de cómo viven dentro de las estructuras, cómo se desenvuelven en sus relaciones sociales, en sus lazos locales y familiares, cómo les afectan las crisis y los cambios "en su individualidad, con sus sentimientos y creencias¹¹⁰. Así, los niños – nuestros sujetos – no estarán al frente de las grandes hazañas, pero si "toda gran hazaña histórica se hace particular por su efecto sobre la cotidianidad"¹¹¹, y si por un lado la Historia Social pone su foco la rebelión del movimiento social, la Historia de la Vida Cotidiana lo hace en la rutina 'sumisa' y en la resistencia implícita, en la cual las personas aparentando integración, rechazan los valores de los esquemas establecidos¹¹², con lo que se diversifica el panorama de la acción social para integrar en ella a la infancia.

2.2.2. Tipo de datos y análisis

Concerniente al tipo de datos a utilizar y del proceso para llegar a responder a los problemas y objetivos planteados, el presente trabajo es de carácter cualitativo (si bien se pueden integrar elementos cuantitativos al trabajo – estadísticas, gráficos, tablas –, su función es de apoyo más que central). Con eso nos referimos a que es un estudio flexible y desestructurado, es decir, que la teoría, hipótesis y metodología se puede ir reconstruyendo de ser necesario, según lo vayan dictando los datos¹¹³, y los supuestos se van transformando a partir del razonamiento del investigador y las circunstancias¹¹⁴. Esto resulta además coherente con los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia, que favorecen el "generar formas

¹⁰⁷ Grez, Sergio. "Debates en torno a la Historia Social, una aproximación desde los historiadores". Ciclo de Charlas preparatorias para la 1° Jornada de Historia Social, Universidad de Chile, 2001, p. 5

¹⁰⁸ Ibidem

¹⁰⁹ Salazar, Gabriel, Pinto, Julio, *Historia contemporánea de Chile II*. Santiago, LOM, 1999, pp. 93-94.

¹¹⁰ Gonzalbo, Pilar. Introducción a la historia de la vida cotidiana. México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 21

¹¹¹ Ibid., p. 20

¹¹² Ibid., p. 28-29

¹¹³ Ruiz, José. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Desuto, 2012, p. 23

¹¹⁴ Hernández Sampieri, Roberto, *Metodología de investigación*. México D.F., Mc Graw Hill Education, 2014, p. 365

de investigación no directivas, flexibles y abiertas, que restrinjan lo menos posible la expresión de los universos de significación de los niños"¹¹⁵.

El proceso de investigación, si bien tiene momentos descriptivos, es principalmente un análisis inquisitivo¹¹⁶ e interpretativo, lo que implica que necesariamente se involucran grados de subjetividad, tanto de la autora de este escrito, como la de los distintos autores a los que se recurre¹¹⁷. Se reconoce también la subjetividad en que el estudio mismo gravita entorno a los pensamientos, percepciones, acciones y decisiones de niños en el pasado, para potenciar la formación histórica y ciudadana de niños en el presente, o sea, se trabaja con las experiencias subjetivas de las personas, lo que por cierto supone que los resultados – y para nuestro caso, la secuencia didáctica creada – no deben ser significadas como leyes o fórmulas universales¹¹⁸, sino que más bien como acercamientos a realidades posibles de mejorar y adaptar.

Por último, destacar que la investigación cualitativa requiere de la constante revisión de literatura y teoría, con materiales de estudio variados en sus perspectivas (histórica, didáctica, psicológica) y formatos (libros, artículos, ensayos, informes, documentos oficiales). De allí se extraen conceptos clave, ideas exploratorias, y nociones que permitan entender los datos y profundizar interpretaciones¹¹⁹, lo mismo se aplica a experiencias y estudios previos que puedan ayudar a entender mejor el propio problema¹²⁰. La especificidad de la disciplina histórica también comprende la inclusión de fuentes históricas primarias – en particular producidas o con protagonismo de los niños – y secundarias.

2.2.2.1. El problema de las fuentes

Si el silencio y pasividad de los niños en la historia se debe en primera instancia a una cuestión de intereses, perspectivas, sujetos y temas dominantes – que son profundamente adultocéntricos –, en segunda instancia se asocia con la problemática de las fuentes, tanto por su ausencia como por la poca importancia atribuida. Como destacamos anteriormente, las perspectivas y sujetos históricos se han ido ampliando, existiendo cierta producción historiográfica que ha puesto su foco en la niñez, pero dominando más una historia 'desde fuera', tomando como referentes fuentes adultas e institucionales, y no desde los niños mismos.

Frente a lo anterior, es necesario hacer ciertas acotaciones. Si bien no podemos negar que para períodos históricos las fuentes de niños escaseen, para el contexto histórico al que nos referimos – Chile de 1973 a 1989 – la situación es más prometedora. Las fuentes escritas

¹¹⁵ Vergara, Peña, Chávez y Vergara, "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso", p. 56

¹¹⁶ Hernández Sampieri, *Metodología de* investigación, p. 368

¹¹⁷ Ibid., p. 36-42

¹¹⁸ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 117

¹¹⁹ Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, p. 365

¹²⁰ Ruiz, Metodología de la investigación cualitativa, p. 13

– presumiblemente más claras para develar la visión de su contexto, pensamientos, deseos y preocupaciones de los niños – son plausibles si nos atenemos a los datos, que nos muestran que más del 90% de la población entre los 10 y 14 años sabían leer y escribir (Tabla 1), lo que es coherente con el crecimiento sostenido en la segunda mitad del siglo de la población que terminaba su educación primaria (Tabla 2). Además, existen recopilaciones de fuentes escritas, pictóricas y audiovisuales que se pueden explorar en el Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, o en *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*, la obra de Patricia Castillo a la que ya se ha hecho referencia, y que recoge una exposición de cartas, diarios y dibujos de niños, que se alzan entonces como 'autores multiformes' de documentos con potencialidad de estudiarse y utilizarse.

Tabla 1. Porcentaje de alfabetos en el grupo de edad 10 – 14			
	1970	1982	
Tomo II - I Región a Región Metropolitana ¹²²	95,9%	97%	
Tomo III - VI Región a XII ¹²³	90,9%	92,6%	

Fuente: INE

Tabla 2. Cohorte porcentual de la población que termina el nivel primario de educación en Chile según año.			
1965	70 – 79.9%		
1975	80 – 89.9%		
1985	90 – 99.9%		

Fuente: SITEAL 124

Dejando sentada la presencia de fuentes producidas por niños, se podría cuestionar el por qué de estudiarlas. Al respecto se sobreentiende que hay una cuestión reivindicativa de grupos históricamente invisibilizados y subalternos; así como los niños, también están las mujeres, los pobres o los indígenas, entre otros. Cada grupo tiene memorias que le son propias. Las voces de los niños "constituyen la prueba tangible de que... han sido, son y serán actores sociales, es decir, sujetos fundamentales de la historia"¹²⁵, e instalarlos como protagonistas "es una herramienta de vital importancia para dignificar la condición de los

¹²¹ Sosenski, "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia", p. 45

 ¹²² Instituto Nacional de Estadísticas, Censos 1970-1982. Cifras comparativas. Tomo II. I Región a Región Metropolitana,
 p. 142. Recuperado el 09/10/2019 de http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0055468.pdf
 ¹²³ Instituto Nacional de Estadísticas, Censos 1970-1982. Cifras comparativas. Tomo II. VI Región a XII, p. 174. Recuperado

¹²³ Instituto Nacional de Estadísticas, *Censos 1970-1982. Cifras comparativas. Tomo II. VI Región a XII*, p. 174. Recuperado el 09/10/2019 de http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0055459.pdf

¹²⁴ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX, láminas 4-6. Recuperado el 09/10/2019 de http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/Siteal c2 download 1.pdf
¹²⁵ Ibidem.

menores tanto en el pasado como en el presente" ¹²⁶. Es imprescindible para ello además que se analicen fuentes primarias, y no sólo la apropiación secundaria de otros pensadores respecto de sus palabras, donde corren el peligro de haber sido usadas a conveniencia, editadas, censuradas o 'entrecomilladas' ¹²⁷.

No obstante lo anterior, leyendo a Castillo – y sin olvidar el contexto de Dictadura – podemos añadir otro ingrediente a la importancia de las fuentes elaboradas por niños, y es que ellos "iluminan cuestiones particulares de la experiencia con la violencia de Estado... viven lo cotidiano, y, por tanto, bajo su mirada acontece la experiencia y no lo extraordinario... los testigos infantiles y sus enunciaciones responden a un relato, muchas veces desafectado, de los diecisiete años de Dictadura, pues de alguna manera fueron quizás los únicos, aunque no todos, que se salvaron del desarme de la realidad"¹²⁸. Muchos niños vivieron ese régimen como rutina, sin recuerdos del tiempo en que las cosas eran diferentes, lo que es interesante cuando lo contrastamos con la destrucción de la experiencia de los adultos: su ruptura, su estupor, el shock que neutraliza y afecta el relato, que se entrevera con el mutismo de esa generación, o el favorecimiento de retóricas de heroísmo o victimización. Esta óptica se vincula con la "una línea de investigación poco desarrollada pero muy importante que se ha centrado en indagar el pensamiento de los niños ante todo tipo de situaciones, pero en particular, ante hechos traumáticos y ante situaciones problemáticas vividas por ellos (represiones políticas, conflictos de todo tipo, catástrofes naturales, guerras, etc.)"129, ya que, ante el dolor y estupor del mundo adulto, los niños construyen sus propias narraciones¹³⁰.

2.2.3. Diseño de estudio

A continuación, se definen las etapas de trabajo de la investigación, posteriores a la fijación del tema, problemática, propuesta y objetivos, que ya han sido expuestos previamente.

2.2.3.1. Análisis curricular

2.2.3.1.1. Análisis de la presencia de los niños — como actor social e histórico — en el currículo

Antes de proponer los pasos en relación a la búsqueda de fuentes o la creación de una secuencia didáctica, es necesario comprobar el estado actual del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos y actores sociales, por un lado, y presencia de la historia de los niños en la historia enseñada, por otro. Para ello nos valemos de los documentos curriculares oficiales y vigentes actualmente, y los analizaremos en tres momentos.

¹²⁶ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 19

¹²⁷ Sosenski, "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia, p. 45

¹²⁸ Castillo, *Infancia/Dictadura*. *Testigos y actores* (1973-1990), p. 23

¹²⁹ Pagès y Villalón. "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares", p. 36

¹³⁰ Castillo, *Infancia/Dictadura*. *Testigos y actores (1973-1990)*, p. 24

El primer momento trata de detectar la presencia de la historia de los niños en la historia enseñada, tanto en cantidad como en calidad. Para ello, se analizan los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° básico a 2° medio¹³¹ de la siguiente forma:

- Búsqueda de la presencia de palabras clave "niño, niña, niños, niñez, infancia, infantil" en los objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación, actividades y evaluaciones sugeridas. El análisis por medio de palabras clave emula el previo estudio de Pagès y Villalón sobre documentos curriculares anteriores, en el que para detectar la presencia de los niños buscó los conceptos niños, niñez, infancia e infantil¹³².
- Calificar cada presencia según el tipo de inclusión de los niños en el currículo, que puede ser:
 - Anecdótica: la inclusión es breve o irrelevante por ejemplo, los 'datos curiosos' para el cumplimiento del objetivo, evaluación o desarrollo de una actividad, es decir, si la inclusión se revierte, no influye en el aprendizaje esperado.
 - Subsidiaria: la inclusión tiene relación con el cumplimiento del objetivo, evaluación o desarrollo de una actividad, pero no en una posición principal, sino subordinada. Su presencia está supeditada a la caracterización de otro(s) sujeto(s), o es probatorio de situaciones históricas que no le son propias o específicas.
 - Protagonista: la inclusión es imprescindible para el cumplimiento del objetivo, actividad o evaluación, tomando los niños como sujetos o la infancia como etapa, una posición principal en dentro del estudio histórico.
- Sistematización de la información en acorde a la 'Tabla de ejemplo 1. Sistematización de análisis'. La tabla se basa en la creada por Sixtina Pinochet para el análisis de programas anterior; ella incluía la unidad de aprendizaje, los aprendizajes esperados e indicadores de evaluación¹³³, por lo que se ha adaptado en pos de ajustarse a las necesidades de la presente investigación, incluyendo una columna que dé cuenta de las actividades y evaluaciones sugeridas en las que exista presencia de los niños, y columnas de calificación del tipo de presencia.

¹³¹ Esta selección excluye a los cursos del primer ciclo básico (1° a 4 básico) por una razón práctica: la propuesta pedagógica se enfoca en los cursos en los que – según la propia formación universitaria – se está preparado como (futuro) profesor para crear y aplicar.

¹³² Pagès y Villalón, "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares", p. 37

¹³³ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 39

Tabla de e	Tabla de ejemplo 1. Sistematización del análisis					
Nivel	Nivel de enseña	nza – básica o	media – al que pe	rtenece el prog	grama de estudio	
Unidad	Objetivo de aprendizaje	Tipo	Indicador de evaluación	Tipo	Actividad o evaluación sugerida	Tipo
1. Título unidad	Copia del OA en que aparece palabra clave	Tipo de inclusión y explicación	Copia del indicador de evaluación en que aparece palabra clave	Tipo de inclusión y explicación	Extracto de la actividad (indicaciones o materiales) en que aparece palabra clave	Tipo de inclusión y explicación
2.						
3. ()						

El segundo momento trata de la lectura de las bases curriculares de 1° básico a 6° básico – 'primer ciclo' – y las de 7° básico a 2° medio – 'segundo ciclo' – del Ministerio de Educación publicadas el 2018 y 2016 respectivamente, tanto en sus secciones generales (Objetivos Generales, Orientaciones sobre el aprendizaje, y Objetivos de Aprendizaje Transversales u OAT que aplican de modo independiente a las asignaturas), como en las específicas de la propuesta de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (énfasis, habilidades, ejes y actitudes). En su escrutinio se descubre si existe en la teoría una caracterización de estudiantes como actores sociales, sujetos de derecho y ciudadanos participantes en su condición de niños, lo que se hará de la siguiente forma:

- Analizar las bases curriculares, detectando la presencia de elementos que propongan una formación ciudadana de los estudiantes como sujetos de derechos y actores sociales.
- Sintetizar la información recogida en 'ideas síntesis', creadas a partir del estado del arte *Desafíos de la Formación Ciudadana en la Era Digital: Estado del Arte* que recoge los temas de la formación ciudadana actual, licitado por la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile¹³⁴. Ellas son:
 - Identidad y pertenencia a una sociedad común
 - Participación activa en sociedad civil
 - Responsabilidad democrática (derechos y deberes)

Para crear las ideas de síntesis, la inspiración se toma del estado del arte mencionado, pero flexibilizando la información que se entrega. Por ejemplo, plantea la discriminación de género e inmigración como dos de los grandes temas de la formación ciudadana actual; en ellas se inspiran la valoración de la diversidad y la búsqueda de la equidad como ideas síntesis propuestas, para que puedan encerrar otras situaciones de discriminación, más allá del género y nacionalidad o etnia. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, *Desafíos de la Formación Ciudadana en la Era Digital: Estado del Arte.* Licitación 2020-3-LE162016, Valparaíso, 2017.

32

- Educación para los derechos humanos
- Resolución (pacífica) de conflictos
- Transparencia y rendición de cuentas
- Desarrollo sustentable y conciencia ecológica
- Valoración de la diversidad y pluralismo
- Búsqueda de la equidad e igualdad
- Conocimiento de la institucionalidad y procesos democráticos
- Sistematizar de la información en la 'Tabla de ejemplo 2. Sistematización de análisis'.

Tabla de ejemplo 2. Sistematización del análisis			
Sección curricular	Primer ciclo escolar	Segundo ciclo escolar	Ideas síntesis
Objetivos Generales	Copia o extracto del elemento que refleja formación ciudadana.		Una o más según corresponda.
Principios valóricos			
Orientaciones sobre el aprendizaje			
Objetivos de			
Aprendizaje			
Transversal (OAT)			
Énfasis de la propuesta			
de Historia, Geografía			
y Ciencias Sociales			
Habilidades de			
Historia, Geografía y			
Ciencias Sociales			
Ejes de Historia,			
Geografía y Ciencias			
Sociales			
Actitudes de Historia,			
Geografía y Ciencias			
Sociales			

Por último, el tercer momento es una discusión de los resultados que apunta a reflexionar sobre la selección cultural, y los efectos de la exclusión y/o calidad de la inclusión de la historia de los niños en la historia enseñada que se pretende desde el currículo nacional.

2.2.3.1.2. Análisis de la Dictadura (1973-1989) en el currículo

Dado el contexto histórico específico con el que se trabajará para la creación de la secuencia didáctica, es necesario develar cuál es la propuesta curricular para los procesos de enseñanza-aprendizaje del período de la Dictadura y si ella efectivamente hace eco de los problemas generales de la historia escolar que llevan a dejar de lado la historia de los niños y su calidad de sujetos de derecho. Para eso, son dos los focos de atención que apuntan a las

problemáticas detectadas en previas investigaciones respecto al tratamiento de períodos de conflictos y dictaduras¹³⁵: primero, detectar si existe un privilegio en la unidad referida al período dictatorial chileno de la historia tradicional política y económica, quedando la social relegada; y segundo, sopesar la perspectiva y profundidad con el que se trata tema de la supresión de los derechos constitucionales y de las violaciones a los derechos humanos. Para el primer foco se recurre al Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2° medio publicado el 2016, y para el segundo foco se suma como apoyo el texto del estudiante gubernamental de la disciplina del año 2017. En ambos casos, se acota la revisión a las (sub)unidades específicas que se refieren a la Dictadura en Chile.

Lo anterior se realiza en tres momentos. Nos centramos en primer lugar en la detección de la existencia o inexistencia de una primacía de la historia tradicional – política y económica – sobre la social, siendo los siguientes los pasos a seguir:

- Identificar en el programa curricular de los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación que aludan al estudio de la Dictadura chilena.
- Calificar aquellos indicadores según el enfoque histórico que prima en su formulación, que pueden ser¹³⁶:
 - Enfoque político: asociado tradicionalmente al estudio del poder, de la administración del Estado, relaciones diplomáticas, las guerras, y los grandes hombres (héroes, estatistas) que interactuaban en vinculación a ello. Se refiere hoy también a las formas diversas de institucionalidad, al alzamiento y derrumbe de sistemas, y a las prácticas políticas de sujetos individuales y colectivos (partidos políticos, comunidades políticas militantes, etc.)¹³⁷.
 - Enfoque económico: aquel en que prevalece el análisis de los mecanismos de funcionamiento de la economía de las sociedades. Esto en sus coyunturas – fluctuaciones de producción, de intercambios, oscilación de precios –, en su estructura – los sistemas, los componentes relativamente estables, los (des)equilibrios de sus sectores –, y en sus procesos de crecimiento y desarrollo, o estancamiento y declinación¹³⁸.
 - Enfoque social: si bien podríamos decir que toda historia es social, pues estudia las actividades y creaciones de las personas del pasado en

¹³⁵ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 80

¹³⁶ Se sobrentiende que estos ámbitos se sobreponen entre sí, y que la posibilidad de calificación no se agota en ellos (podríamos agregar ámbito jurídico, militar, cultural, de las ideas, etc.), pero son eficientes en nuestro caso, pues estos grupos básicos son funcionales a la develación del problema detectado tradicionalmente en la historia escolar (primacía de la historia política y económica). Así, el objetivo es la comprensión general del tratamiento de la dictadura en el currículo, y no un análisis minucioso de cada posible ámbito que se esboza.

¹³⁷ Moyano, Cristina, "La historia política en el bicentenario: entre la historia del presente y la historia conceptual. Reflexiones sobre la nueva historia política". *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 15, núm. 1, 2011, pp. 228-229

¹³⁸ Cardoso, Ciro y Pérez, Héctor, *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social.* Barcelona, Editorial Crítica, 1986, p. 213

sociedad, aquí nos referimos en particular al estudio de las estructuras y relaciones sociales, de los sectores y colectivos (las clases, grupos, categorías socio-profesionales, etc.), además de sus movimientos y luchas¹³⁹.

• Sistematizar la información recogida y la calificación dada según la 'Tabla de ejemplo 3. Sistematización de información'.

Tabla de ejemplo 3. Sistematización de información			
Nivel	Unidad		
Objetivo de aprendizaje			
Copia íntegra del OA			
Indicador de evaluación			Ámbito principal
Copia íntegra del indicador de e	valuación		Calificación según ámbito(s) que priman

En un segundo momento, se aborda el tratamiento de los derechos humanos durante la Dictadura. Para ello se toman en cuenta los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación del programa curricular a ello referidos, que ya están contemplados. Pero en consecución de una visión más completa, se integra la revisión del texto del estudiante ministerial de la asignatura del siguiente modo:

- Identificar en el texto de estudio de los alumnos aquellos contenidos, recursos y actividades que tratan o invitan a profundizar el tema de la supresión de los derechos constitucionales, las violaciones a los derechos humanos, y la necesidad de su defensa y valoración.
- Sistematizar la información recogida según la 'Tabla de ejemplo 4. Sistematización de la información'.

Tabla de ejemplo 4. Sistematización de la información					
Nivel		Unidad	Título de la unidad según el texto (no el programa de estudio)		
		Lección	Título de la lección (siguiendo la estructura del texto, cada		
			unidad se divide en lecciones)		
		Contenido	Título del contenido específico (cada lección a su vez, se divide		
			en una serie de puntos numerados que abordan un tema)		
Contenidos			Recursos	Actividades	
Subdivisiones del contenido		ntenido	Título y/o breve explicación de los	Breve explicación de las	
temático			recursos (numerados) asociados al	actividades asociadas al	
			contenido temático	contenido temático y sus	
				recursos	

¹³⁹ Ibid., pp. 289-293

_

Por último, un tercer momento es el análisis de la información recogida, con una discusión sobre si las problemáticas que se asocian a la educación sobre la Dictadura se reflejan en los documentos ministeriales oficiales actuales.

2.2.3.2. Búsqueda y selección de fuentes

El punto de partida para poder construir estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación histórica y ciudadana de los estudiantes en nuestro caso, es la búsqueda y selección de fuentes primarias producidas por niños o, en su defecto, protagonizadas por ellos en el contexto de la Dictadura (1973-1989). En el caso de las memorias de infancia, nos enfrentamos a testimonios donde la niñez ha terminado y la rememoración de la misma está inevitablemente mediada por la adultez actual¹⁴⁰, por lo cual, si bien pueden incluirse, es preferible que primen las fuentes creadas contemporáneamente al contexto dictatorial, también porque utilizar fuentes primarias en el aula es incluir materiales sobre los que el Estado no ha actuado – como en el currículo o los textos escolares –, por lo que se facilita "producir conocimientos que pongan en crisis las versiones ritualizadas del pasado y enriquecer el campo temático"¹⁴¹. Tampoco historiadores o investigadores han actuado sobre ellas, con lo que se evita el peligro de estudiar las palabras de los niños de modo subordinado a otros objetivos o agendas¹⁴².

La búsqueda y selección se lleva a cabo principalmente en el Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, que cuenta con un archivo y exposición al respecto, con variados formatos – escritos, pictóricos y audiovisuales –, siempre beneficiosos para trabajar en aulas inherentemente diversas en sus estudiantes. A esto se suman archivos virtuales u otras obras que recojan fuentes de niños, como lo hace el libro de Patricia Castillo. En cualquier caso – sin olvidar que este proceso es en miras de la creación de una secuencia didáctica aplicable en aula – la selección no debe ser de un número abrumador de fuentes, aunque si las suficientes para ilustrar experiencias diversas de los niños que vivieron la Dictadura y vieron transgredidos sus derechos. También la diversidad de edad y género de los niños productores o protagonistas de las fuentes, y los formatos variados (cartas, diarios, videos, poemas, dibujos, etc.), son aspectos a tomar en cuenta, así como – siempre que sea posible – incluir casos donde sus nombres sean conocidos y no sólo testimonios anónimos, para hacer más cercana la historia y ayudar a promover la empatía histórica.

2.2.3.2.1. Análisis y clasificación de las fuentes

Para facilitar su posterior uso para la propuesta didáctica, es que sumamos como paso la creación de categorías que permitan agrupar fuente en las cuales los niños sean víctimas,

¹⁴⁰ Rojas, "Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía, p. 25

¹⁴¹ Pereyra, Historia ¿para qué?, p. 24

¹⁴² Sosenski, "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia". p. 45

testigos y actores de situaciones similares. Por ejemplo, una categoría que se vislumbra a partir de la lectura de *Infancia/Dictadura*. *Testigos y actores* (1973-1990) de Patricia Castillo, es la de fuentes producidas por niños en el exilio. Estas categorías son necesariamente flexibles y se superponen entre ellas, pero lo importante es que permiten organizar la información para hacerla comprensible y evidenciar la heterogeneidad de los niños y sus experiencias, para luego facilitar su utilización en la planificación de la secuencia didáctica a proponer y el material pedagógico a crear, pues cada grupo de fuentes se destinará a un grupo colaborativo de estudiantes.

No definimos ahora las categorías, pues se requiere de la revisión de fuentes como paso previo. Para la clara visualización de los resultados del proceso de análisis y ordenamiento, se seguirá el formato de la siguiente 'Tabla de ejemplo 5. Sistematización del análisis y categorización de las fuentes'.

Tabla de ejemplo 5. Sistematización del análisis y categorización de las fuentes								
Número	Fuente	Formato	Descripción	Categoría(s)	Anonimato			
1 (Para fácil identificación)		Puede ser uno más, según la fuente sea escrita, pictórica o audiovisual.	Breve descripción del contenido de la fuente	Una o más según corresponda	Si o no, según los niños productores y protagonistas posean nombre conocido.			
2		•••	•••	•••				

2.2.3.3. Creación de una propuesta didáctica

La creación de la propuesta didáctica implica numerosos elementos en articulación para elaborar eficientes oportunidades de aprendizaje para los alumnos. En incorporación de ellos, se siguen las siguientes directrices:

- Definición del curso o nivel de aplicación de la propuesta
- Explicación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales
- Explicación de las estrategias de aprendizaje a implementar
- Generación de esquemas globales de la propuesta didáctica
- Planificación de la propuesta por sesiones pedagógicas, acorde a las matrices de planificación (Tabla de ejemplo 6. Matriz de planificación global de los aprendizajes; Tabla de ejemplo 7. Matriz de planificación de los aprendizajes por sesión) usadas por la autora de este estudio durante las prácticas profesionales de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Del mismo modo que aquella matriz se presenta minuciosa y completa en sus exigencias (objetivo, contenidos, estrategias y evaluación), se incorpora la revisión de literatura especializada didáctica, histórica, psicológica e integración coherente de los datos que se hayan obtenido hasta el momento para elaborarla

• Explicación y fundamentación de las actividades de aprendizaje, material pedagógico y plan de evaluación incluidos en la planificación.

Tabla de ejemplo 6. Matriz de planificación global de los aprendizajes						
Tuota de ejempto of Manifest de planificación grobal de los apronalizajes						
CURSO	SESIONES					
UNIDAD						
CURRICULAR						
SUBUNIDAD						
OBJETIVO						
GENERAL						

Tabla de ejemplo 7. Matriz de planificación de los aprendizajes por sesión							
SESIÓN				TIEMPO PEDAGÓGICO			
UNIDAD DE APRENDIZAJE A							
IMPLEMENTAR							
CONTENIDOS		CONCEPTUAL	LES	PROCEDIMENT	TALES	ACTITUDINALES .	
OBJETIVO DE CLASE							
HABILIDAD DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO							
MOMENTOS CLASE	ESTRATEGIA DIDÁCTICA (fases)	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		EVALUACIÓN			
Inicio (minutos)						Intencionalidad Tipo	
Desarrollo (minutos)		RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE		Modalidad Actividad			
Cierre (minutos)						Instrumentos de evaluación	

2.2.3.4. Juicio de expertos

Por último, dado que la secuencia didáctica construida no tiene la oportunidad de aplicarse para detectar falencias o hacer modificaciones, la opción que surge para validarla es el 'juicio de expertos', definido como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones"¹⁴³. Es por ello, que las planificaciones, materiales e instrumentos de evaluación pasan por la revisión y retroalimentación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, fundamentándose no sólo en teoría, sino que en la experiencia de quienes se dedican a la educación.

Para la ejecución del juicio de experto, se toma como base la propuesta de Cuervo y Escobar, siendo los pasos a seguir los siguientes:

- Definir el objetivo o finalidad del juicio de experto, para luego comunicar aquello con claridad a los expertos.
- Seleccionar a los jueces que posean experiencia basada en evidencia (grados de estudio, experiencia, publicaciones), reputación de la comunidad, disponibilidad y disposición, imparcialidad y adaptabilidad. El número de jueces varía en sus recomendaciones – entre 2 a 20 – por lo que depende de la disponibilidad de los expertos¹⁴⁴.
- Explicar y contextualizar los materiales e instrumentos a evaluar a los expertos.
- Diseñar plantillas para el juicio, teniendo como categorías sugeridas la suficiencia, la claridad, la coherencia y la relevancia¹⁴⁵.
- Analizar los resultados.
- Elaborar conclusiones y propuestas de mejora.

¹⁴³ Cuervo, Ángela y Escobar, Jazmine, "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". *Avances en Medición*, núm. 6, 2008, p. 29

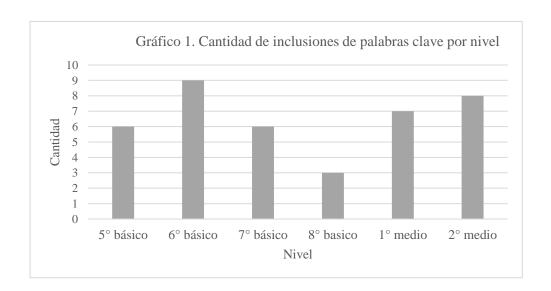
¹⁴⁴ Ibid., p. 31

¹⁴⁵ Ibid., p. 35

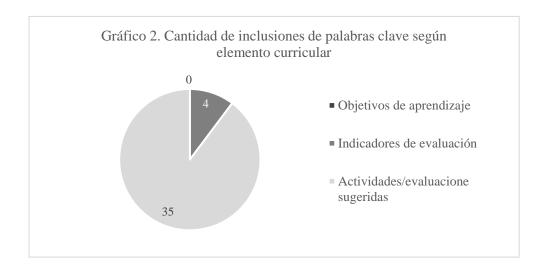
CAPÍTULO 3 ANÁLISIS CURRICULAR

3.1. Presencia/ausencia de los niños – como actor social e histórico – en el currículo: resumen y discusión de resultados

Para el análisis de la inclusión de los niños en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la revisión de los programas de estudio de 5° básico a 2° medio arrojó 39 elementos – objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación y actividades o evaluaciones sugeridas – con inclusión de las palabras claves niño, niña, niños, niñez, infancia, infantil. La información en extenso se encuentra sistematizada en las tablas del Anexo A. La distribución por nivel escolar de ese total lo recoge el Gráfico 1, en el cual se observa que todos los niveles exponen elementos curriculares con algún tipo de inclusión de los niños en la historia, siendo el programa de 6° año básico el poseedor de una mayor cantidad de casos (9) y el de 8° año básico el con menor cantidad (3). La moda fue de 6 elementos, y la media de 6,5 elementos con inclusiones de palabras clave. Para poner estos datos en perspectiva, tomemos el nivel con mayor cantidad de inclusiones: en 6° año básico el programa de estudios tiene un total de 391 elementos analizados (25 objetivos de aprendizaje, 188 indicadores de evaluación y 178 actividades y evaluaciones sugeridas), de ellos sólo 9 (o un 2,3%) incluían a los niños en su formulación. Con ello, podemos concluir que la inclusión de los niños en los programas es más bien marginal.



Ahora bien, aun con la manifiesta marginalidad de la presencia de los niños en las unidades de enseñanza de los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, podemos afirmar al menos que cada nivel posee alguna noción de ellos en la enseñanza propuesta de la historia, y si bien no hay una cantidad importante, la calidad de las inclusiones podría ser destacada. Caractericémoslas entonces, primero según el elemento en que ocurre la inclusión, y segundo según el tipo de inclusión (protagonista, subsidiaria o anecdótica). El Gráfico 2 exhibe que 4 de las inclusiones se dieron en indicadores de evaluación y 35 en actividades o evaluaciones sugeridas; ninguna estuvo en los objetivos de aprendizaje de las unidades de los programas. ¿Qué implica esto? Los objetivos de aprendizaje son, valga la redundancia, los aprendizajes terminales y esenciales de la disciplina, esperados para el desarrollo integral de los estudiantes, para que comprendan su entorno y puedan participar activa, responsable y críticamente en él¹⁴⁶, por lo tanto, de su ausencia en nuestro análisis se infiere que la historia de los niños no es considerada necesaria – al menos desde la perspectiva de las autoridades educativas que avalan los documentos oficiales – para lo que se espera de los alumnos. Esto es especialmente interesante en lo referente a la participación: se espera educar personas activas en la sociedad, pero la selección cultural del currículo excluye de la historia la participación de personas como ellos – niños –, lo que bien podría estar transmitiendo el equivocado mensaje de que "su participación como niños no es posible ni deseable" 147. El mensaje se refuerza al notar que las inclusiones aparecen en indicadores de evaluación, y sobre todo actividades sugeridas, siendo ambas referentes o guías, que pueden ser modificadas, complementadas e ignoradas por los docentes¹⁴⁸.

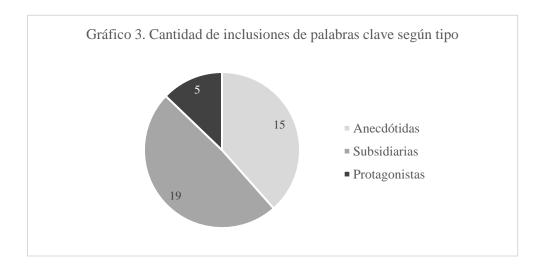


¹⁴⁶ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*, p. 10

¹⁴⁷ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 135

¹⁴⁸ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*, p. 30

Refiriéndonos al tipo de inclusión ahora, el Gráfico 3 exhibe que sólo 5 de ellas fueron en calidad de protagonista, mientras 15 fueron anecdóticas y 19 subsidiarias. Expresado de otra forma, en una minoría de los casos (12,82%) los niños o la infancia se posicionan con un papel principal en el estudio histórico, siendo imprescindibles para el cumplimiento de la actividad o indicador. La mayoría en cambio, son inclusiones poco relevantes (38,46%) o al servicio de otros sujetos o problemáticas históricas (48,71%).



Sobre las inclusiones anecdóticas no profundizaremos, pues según su misma definición son intrascendentes en el marco del indicador, actividad o evaluación en la que se presentan y, de hecho, si se retirase la palabra clave, el contenido seguiría teniendo sentido sin mayores contratiempos, por lo que a su respecto sólo agregaremos la idea que de "si sólo se incluyen anécdotas de los niños en la historia, éstos contenidos pueden volverse superfluos y estar lejos de promover un pensamiento crítico" El modo en que se presentan las inclusiones subsidiarias y protagonistas resulta por otro lado, más interesante. Comencemos por las subsidiarias. En ellas, los niños e infancia toman un rol secundario, probatorio de ciertas cuestiones históricas o supeditadas a otros sujetos protagónicos, así su presencia se utiliza para estudiar la educación y escolarización en distintas épocas o el surgimiento de la clase media, para comprobar los roles de género en la sociedad medieval y la división del trabajo con la Revolución Industrial, y para la comprensión de otros sujetos históricos – colectivos en estos casos – como los pueblos indígenas u organizaciones feministas. Además, esta subsidiariedad se asocia en variadas ocasiones con una posición no sólo secundaria, sino que tomando – los niños – roles de víctima con necesidad de protección, entiéndase maltrato

¹⁴⁹ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 138

y explotación en tiempos de esclavitud y encomienda, la Cuestión Social, la vida precaria en conventillos, la pobreza y distintos conflictos sociales en los que salen damnificados.

Las inclusiones de los niños o la infancia de tipo protagonista no difieren en gran medida de la caracterización previa, cambiando su posición a una central, pero aún como sujetos de protección y en calidad de víctimas, ligados en un caso a los sacrificios incaicos y en otro al trabajo infantil. Incluso en una actividad que trata de la lectura de la Declaración de los Derechos de los Niños, las preguntas subsiguientes se enfocan en detectar las vulnerabilidades específicas de la niñez. Las otras dos inclusiones son para conocer la vida cotidiana en el contexto de la Colonia (tomando en cuenta aspectos como juegos, vestimenta, educación).

Con la información presentada, podemos afirmar que el currículo es adultocéntrico. La presencia de los niños no es sólo marginal, sino que además carece de una reivindicación como sujetos de derecho y actores sociales, quedando en cambio retratados como sujetos de protección y víctimas pasivas. El foco del currículo no está en conocer y comprender a los niños en su historicidad, pues su tratamiento es superficial, tangencial y encarnan una función meramente receptora de la cultura adulta, por ello no atienden la diversidad de experiencias infantiles ni "promueven la reflexión sobre cómo los niños han sido excluidos, oprimidos, castigados o controlados por los adultos y cómo han respondido a ello, elementos que resultarían claves para desarrollar un sentido crítico hacia el pasado y el presente" Esto se ve reforzado con que las fuentes y material que se propone en las actividades son externas a los niños. Se ven escritos de autores adultos o instituciones, también leyes y gráficos, que incorporan a los niños, pero obviando sus palabras y experiencias, construyéndose 'desde fuera' la poca historia que de ellos se incorpora, tendiendo más a ser de la infancia que de los niños.

La exclusión general e inclusión marginal de la historia de los niños en los documentos oficiales educacionales no son fenómenos nuevos. Recordemos que tradicionalmente la historia (historiografía e historia escolar) ha tenido como protagonistas a los grupos de hombres adultos que dominan las esferas políticas y económicas de las sociedades, pues ellos eran estimados como los actores decisivos, y con ello se dejaba de lado a todos los 'otros', a los grupos subalternos, a la mayoría de las mujeres, a los indígenas, minorías étnicas o sexuales, a los niños y niñas, y a un largo etcétera, cuya presencia "por lo general aparecen como un anexo o complemento de «la Historia oficial»"¹⁵¹ que los relega a la invisibilidad, subordinación y trivialidad. No obstante, aun no siendo el foco del análisis, se aprecia que a ciertos grupos – como las mujeres – se les ha empezado a apreciar como sujetos históricos en acción, organización, construcción de demandas y cuestionamiento de

¹⁵⁰ Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 141

¹⁵¹ Pagès y Villalón, "¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria", p. 130

roles de género, lo que demuestra que se pueden integrar a la educación nuevos paradigmas sobre quiénes 'hacen historia'.

Sin desmérito de lo anterior, en lo referente a la historia de los niños el paradigma no ha cambiado (aun), y esto acarrea consecuencias. Rememorando el concepto de currículo oculto, debemos reparar en que el currículo transmite más que lo que dice explícitamente, y la selección cultural – que contempla también la exclusión de contenidos – envía un mensaje culturalmente dominante: que el rol de los niños en la sociedad y la historia se acota a ser víctimas o sujetos en vías de formación (incompletos)¹⁵²; que su participación y acción – la 'agencia' en los términos de Barton – no es posible; que están definidos por la sumisión, inferioridad y debilidad hasta su adultez; y que las autoridades – educativas, gubernamentales – no sancionan como válida la enseñanza de la historia de los niños en relación a los objetivos que la sociedad requiere de los estudiantes¹⁵³. Más aún, este análisis de la presencia de la historia de los niños en la historia enseñada, acarrea la pérdida de todas las potencialidades explicadas anteriormente (punto 2.1.2.2), como el favorecimiento de la motivación y la empatía, desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, y la autovaloración de ellos mismos como niños ciudadanos al ver ejemplos históricos de gente como ellos siendo sujetos de derechos y actores sociales.

Hasta ahora, hemos revisado la presencia curricular de los niños del pasado, pero inevitablemente, los resultados tienen implicancias en los niños del presente – los alumnos – , y dado que el objetivo de este trabajo es crear una propuesta didáctica que posicione a los niños como sujetos protagonistas en un doble sentido: como actores históricos del pasado y como actores sociales del presente para fortalecer un compromiso con una ciudadanía participativa en democracia en su condición de niños, y no sólo en el futuro como adultos, es que se torna necesario cuestionar que paradigma de niños pretende promover el currículo a través de la formación ciudadana que propone. Para ello, se analizaron las bases curriculares de 1° básico a 6° básico (primer ciclo) y las de 7° básico a 2° medio (segundo ciclo), tanto en las secciones curriculares comunes o generales - Objetivos Generales, Principios Valóricos, Orientaciones sobre el aprendizaje, Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT) -, como en las propias de nuestra asignatura - énfasis de la propuesta, habilidades, ejes y actitudes –, identificando si es que existían nociones de una formación ciudadana actualizada, según 10 ideas síntesis fijadas con anterioridad. Con esos datos – sistematizados en detalle en la Tabla 11, Anexo B -, podemos luego entrar a discutir que tipo de ciudadanía promueven.

¹⁵² Sosenski, "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?", p. 137

¹⁵³ Mejía, Marco, "El currículo como selección cultural". *Congreso Centroamericano de Educación Católica*, Panamá, 1998, p. 1

La Tabla 3 exhibe que sólo una de las ideas síntesis – 'transparencia y rendición de cuentas' - no se presenta en ninguna de las 8 secciones analizadas. De las demás, la con menos frecuencia es 'desarrollo sustentable y conciencia ecológica', que aun así aparece en la mitad de las secciones (4). En el otro extremo, la 'educación para los derechos humanos' es incorporada en todas las secciones (8). Esto muestra que, en líneas generales, las bases curriculares nacionales aspiran a una formación ciudadana actual que no sólo se acota al conocimiento de las instituciones, sus procesos y la formación de identidad nacional, sino que incluye problemáticas contemporáneas y las actitudes necesarias para enfrentarlas, lo que es coherente con la Ley General de Educación (2009) que estipula que la educación "se enmarca en el respecto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad"¹⁵⁴. Así, la noción de derechos, deberes y ciudadanía activa está presente desde el marco de regulación legal nacional y el currículo, de hecho, la idea síntesis particular de "participación activa en la sociedad" aparece en 7 de las 8 secciones analizadas, pero sólo con los datos de la Tabla 3 no queda claro si se aspira a una ciudadanía activa del presente, o es una formación para el futuro adulto, por lo tanto, hay que adentrarse en la información recopilada.

Tabla 3. Frecuencia de ideas síntesis				
Cantidad de secciones curriculares analizadas	8			
Idea síntesis	Frecuencia			
Identidad y pertenencia a una sociedad común	7			
Participación activa en la sociedad	7			
Responsabilidad democrática (derechos y deberes)	6			
Educación para los derechos humanos	8			
Resolución (pacífica) de conflictos	5			
Transparencia y rendición de cuentas	0			
Desarrollo sustentable y conciencia ecológica	4			
Valoración de la diversidad y pluralismo	5			
Búsqueda de la equidad e igualdad	6			
Conocimiento de la institucionalidad y procesos democráticos	5			

 $^{^{154}}$ Ley General de Educación, 2009, en Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico, p. 28

La valoración de la participación activa y del ejercicio de los derechos y deberes que sientan las sociedades democráticas, se incorporan dentro de los Objetivos Generales de las bases curriculares de ambos ciclos, y son ideas que se reiteran continuamente. Los principios valóricos impulsan un desarrollo de los estudiantes como sujetos de derecho, y las actitudes de nuestra asignatura una ciudadanía de participación y compromisos activos. Las Orientaciones sobre el aprendizaje, agregan además elementos que se vinculan directamente con los artículos de la Convención de los Derechos del Niños, como que la educación debe propiciar la comunicación y expresión de los estudiantes, además de formarlos para la investigación y manejo de información, cuestión en la que se insiste en las habilidades de la asignatura – pensamiento crítico y comunicación – y los OAT, que declaran la importancia de que los estudiantes puedan expresar y comunicar de modo coherente lo que sienten y lo que piensan. Todo los anterior se refuerza en el hecho de que uno de los énfasis de la propuesta de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es justamente el desarrollo de competencias ciudadanas, que supone otorgar a los alumnos las herramientas para participar en sociedad, y para conocer, ejercer y proteger sus derechos.

Si bien se podría inferir que se está apelando a que lo anterior se de en el presente de los estudiantes, no hay seguridad de aquello, pero el panorama parece esclarecerse en otros pasajes que hacen precisiones explícitas: los OAT plantean que la participación de los estudiantes se debe promover por medio de actividades y proyectos que tengan lugar en sus familias, escuelas y comunidades; para el desarrollo de competencias ciudadanas se propone el aprendizaje por medio de la acción y la predisposición a la participación; y la visión que se presenta de la formación del pensamiento histórico deja claro el reconocimiento de los estudiantes – que inherentemente son también niños y adolescentes – como ciudadanos activos, pues "son los estudiantes, en tanto personas y ciudadanos, quienes participan en el devenir histórico de la sociedad" Por otro lado, se puede asumir que en las ocasiones que aparecen ideas relacionadas con la conciencia ecológica, como la protección y conservación del medio ambiente, y con la equidad de derechos, como la defensa de su igualdad, conlleva necesariamente una demanda de acción.

Otra cuestión que resulta iluminadora es que en los OAT del primer ciclo, y en las actitudes a desarrollar de ambos ciclos, se plantea el respeto y defensa de la igualdad de los derechos esenciales de las personas sin discriminación, y entre las diversas características que se mencionan que no deben ser causal de discriminación – como género, etnia, condición física o situación económica – está también la edad, lo que sólo viene a apoyar la premisa de que en el conocimiento, ejercicio y defensa de sus derechos, los niños deben ejercer la ciudadanía que les corresponde.

Entrelazando la información obtenida, podemos concluir lo siguiente: si el currículo sigue el principio lógico de fijar los propósitos educacionales que deben atender las escuelas,

¹⁵⁵ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico, p. 139

y luego organizar experiencias educacionales para lograr aquello 156, podríamos decir que si bien se pretende la formación de los niños - estudiantes - como ciudadanos activos en el presente, no se reputa la historia de los niños en los programas educativos como una experiencia válida para lograr aquello, y esa exclusión envía mensajes contraproducentes al fomento de aquella formación deseada. Se transmite una valoración de la democracia, de la participación, de la expresión como derecho, pero en los contenidos que se proponen no se aprecia a los niños como participativos, con cuestiones que expresar, ni como parte integral de la democracia; no se invita a tomar ejemplos del pasado que reflejen personas como ellos con un rol activo. La participación infantil y el estudio de la historia no se asocian para su reivindicación como actor social y sujeto de derecho, lo que podemos calificar como una deficiencia del sistema educativo, que tiene el deber de "distribuir equitativamente los conocimientos y actitudes requeridas para que dicha participación democrática se haga efectiva"157.

3.2. La Dictadura (1973-1989) en el currículo: resumen y resultados

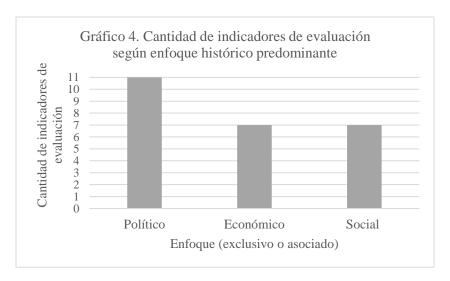
El objetivo general de este trabajo no es sólo formular una propuesta didáctica que posicione a los niños como protagonistas, sino que ese protagonismo - en su vertiente histórica – se produzca en el contexto específico de la Dictadura chilena que tomó lugar desde 1973 hasta 1989. Es por esto que se consideró necesario analizar la propuesta curricular en torno a este periodo de la historia reciente. Así, tomamos dos grandes problemas que se conectan ya sea con la presencia/ausencia de los niños en la historia, ya sea con su reconocimiento como sujetos de derecho: primero, que ámbito de estudio (o enfoque histórico) predomina en la propuesta, pues como ya se ha exhibido con anterioridad, cuando existe privilegio de los ámbitos políticos y económicos es más difícil reconocer o dar protagonismo a la actuación infantil, a diferencia de enfoques más sociales 158; y segundo, cómo se aborda la supresión de derechos constitucionales y violación de los Derechos Humanos, pues con ello se puede conectar el ámbito ciudadano, donde los estudiantes puedan reconocerse a sí mismos como sujetos de derechos.

¹⁵⁶ Mejía, "El currículo como selección cultural", p. 5

¹⁵⁷ Vallejos, Natalia. "Supuestos y Marcos Conceptuales de Formación Ciudadana que Subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la Enseñanza Básica Chilena". Education Policy Analysis Archives/Archivo Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, 2016, p. 3

¹⁵⁸ Esto no quiere decir que no se pueda posicionar a los niños como actores políticos y económicos, sino que como se han dado tradicionalmente estos enfoques - el político de las grandes gestas, grandes hombres, y cuestiones de Estado; el económico preocupado de las estructuras y sistemas – facilita la exclusión de los niños.

Para el análisis del primer problema, se revisaron los objetivos de aprendizaje, e indicadores de evaluación a ellos ligados, de la Unidad 3 del programa de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 2° medio – que, entre otros, aborda la Dictadura –, calificándolos según el enfoque predominante en su formulación, pudiendo este ser político, económico o social. La Tabla 12 (Anexo C) muestra que, en los 16 indicadores examinados, los tres posibles enfoques sugeridos tienen lugar. Tal como muestra el Gráfico 4, el enfoque preponderante es el político, con 11 indicadores presentándolo – en forma exclusiva o asociada¹⁵⁹ –, mientras el económico y social se exhiben en 7 indicadores cada uno, con lo que se entiende que ningún enfoque se presenta sólo de modo excepcional, al menos para el tratamiento de la Dictadura.

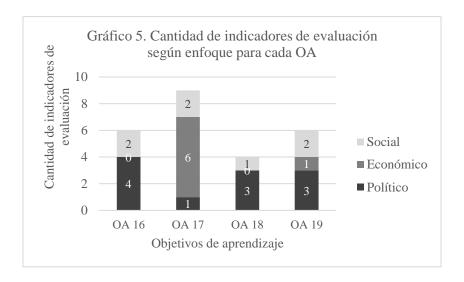


Por otro lado, como se constata en el Gráfico 5, en los objetivos de aprendizaje se tiende a destacar un enfoque más que otros, por ejemplo, para el OA 17 – que trata de la caracterización del modelo económico neoliberal – los indicadores son principalmente económicos (6 indicadores), pero se asocia con el enfoque social al apelar a describir el impacto del modelo en la vida cotidiana de las personas, y con el político cuando se refiere a la Constitución. En el mismo gráfico se ve además que el enfoque social en particular no posee mayor frecuencia en ninguno de los objetivos de aprendizaje, y la Tabla 12 por su parte expone que su presencia en los indicadores es siempre de modo asociada, es decir, acompañado de lo político o lo económico, y nunca de forma exclusiva¹⁶⁰. Esto se puede leer como que el enfoque social es subsidiario o auxiliar a los tradicionales, y que no se le da la preponderancia necesaria y, por lo tanto, se mantendrían conclusiones de investigaciones de currículo anteriores, donde existe un privilegio en la enseñanza de la historia política y económica, a la que a veces se liga la social, donde la gente común aparece sólo para procesos

¹⁵⁹ Entiéndase por 'asociado', que en el mismo indicador se presenta más de un enfoque.

¹⁶⁰ Con esta información se entiende que si bien el enfoque social y económico son cuantitativamente similares (con 7 indicadores presentándolos), son cualitativamente diferentes, pues el segundo tiene primacía en un objetivo y exclusividad en indicadores.

eleccionarios o manifestaciones¹⁶¹. Pero hay un problema para aceptar – al menos de modo total – esa conclusión: el aspecto social si bien es notorio en la articulación de demandas y movimientos sociales (manifestaciones), como se observa en el OA 18 y OA 19, se diversifica cuando se integran otras nociones, como la de víctimas y defensores de los derechos humanos en el OA 16, o la atención en la vida cotidiana de las personas que plantea el OA 17. Así, una segunda lectura – más alentadora – es que hay un encauzamiento positivo a una historia más integradora y total, para la que es necesaria la interrelación de lo social, lo político, lo económico, lo cultural, etc., más que la parcialidad de dedicarse sólo a uno de ellos y por separado¹⁶². Siempre podemos aspirar a una historia escolar que se construya de forma más diversa en sus enfoques e inclusiva en sus temáticas, y si bien los indicadores de evaluación vistos de forma aislada no siempre generan esas interrelaciones, la (sub)unidad programática que trata la Dictadura si muestra una tendencia a ello.



Pasando ahora al segundo problema – sobre la profundidad con que se aborda la supresión de derechos constitucionales, violación de los Derechos Humanos y/o la lucha por su defensa durante la Dictadura chilena – además de la identificación de los objetivos programáticos al respecto, se acudió al *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2º medio*, libro de estudios ministerial, en el cual se determinaron los elementos – contenidos, recursos y actividades – referidos al problema.

Se comprueba en el programa de estudios para 2° año medio, que existe en la Unidad 3 un objetivo de aprendizaje específico que hace eco de aquello. Como se aprecia en la Tabla 12, el OA 16 formula que los estudiantes deben lograr "explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa

¹⁶¹ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia?(...), p. 80

¹⁶² Duart, Diana y Van Hauvart, Carlos, "Enseñar la historia social: desafíos y prácticas". *III Jornadas Nacionales de Historia Social* (Córdoba), 2011, p. 4

de las víctimas"¹⁶³, y sus subsecuentes indicadores de evaluación profundizan en ello, incluyendo el desarrollo en los estudiantes de una valoración por la democracia y los derechos humanos, explorando las acciones y organismos del Estado como sus transgresores, y de ciertas instituciones como sus garantes. El último indicador escapa de la lógica centrada en instituciones y se focaliza en las personas, en particular, en las "víctimas de las de violaciones a los derechos humanos... valorando la igualdad de derechos esenciales de todas las personas"¹⁶⁴.

En lo correspondiente al texto de estudios, la Tabla 13 (Anexo D) sintetiza los hallazgos. Los contenidos, recursos y actividades en relación a la supresión y violación de derechos se ubican en la cuarta unidad, específicamente en la Lección 2 que la caracteriza la Dictadura militar chilena. La primera característica que le adjudica es la supresión del Estado de derecho, con lo que toca la concentración del poder, el estado de sitio, y la restricción de las libertades públicas e intervención de instituciones. En general la visión del contenido es dada desde la perspectiva de las instituciones, desde las acciones e ideas del Estado, más que una profundización en el impacto que aquello tenía en las personas. Esto se reafirma al revisar los recursos – en la segunda columna de la Tabla 13 – cuyas fuentes son la Biblioteca del Congreso Nacional, la junta militar, Televisión Nacional de Chile, fotografías de militares y las palabras de un historiador sobre la instauración de la Dictadura; encima, una actividad – en la tercera columna de la misma tabla – interroga aquellos recursos, y la otra apunta a mecanismos jurídicos actuales. Continuando con la segunda característica que el texto de estudio menciona, tenemos la violación sistemática de los derechos humanos, cuyo contenido nuevamente está dirigido al estudio de lo institucional, ahora sobre las acciones y organismos de represión de la Dictadura militar, pero se integran además contenidos de colectivos de carácter religioso, civil y agrupaciones sociales. En coherencia, los recursos son más variados; algunos se centran en cuestiones del Estado, sus poderes y dirigentes, otros en las experiencias de las personas y los grupos que conforman. Un ejemplo de esto último son las fuentes secundarias que hablan de la Vicaría de la Solidaridad y relatan casos de violaciones a los derechos humanos, y una fuente primaria que rescata un dibujo de un detenido político en la isla Dawson. Las actividades apuntan a las consecuencias y justificación de las violaciones a los derechos humanos, el actuar de grupos de defensa, y a una reflexión sobre la contribución al perdón y reconciliación que pueden tener los alumnos.

¿Qué podemos derivar de esta información? La primera afirmación que hay que realizar es que efectivamente el tema de la supresión y violación de derechos es incluido en el material revisado, y esto es valorable sobre todo en comparación a currículos previos, pues tal como mostró Sixtina Pinochet en su investigación, las programaciones curriculares de 2002 y 2009 a pesar de querer promover el respeto por la democracia y los derechos humanos, evitaban temáticas que mostraran conflictos del Estado con la sociedad o las violaciones de

¹⁶³ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio, p. 194

¹⁶⁴ Ibidem.

los derechos humanos, invitando a los docentes a no profundizar por ser cuestiones no resueltas en nuestra sociedad¹⁶⁵. El programa actual en cambio, refleja una educación que ha sido conmovida por las experiencias pasadas e intenta aprender de ellas, entendiendo a la escuela como un espacio privilegiado de transmisión de la memoria e historia¹⁶⁶.

No obstante lo anterior, no es sólo la presencia de los temas en lo que hay que poner atención, sino en su tratamiento. Como fuimos exponiendo en los párrafos pasados, pareciera que el foco está más en el estudio de las instituciones – en particular del Estado y como éste accionó en el período -, que en cómo ellas afectan a la población y los distintos grupos y actores sociales que la componen, es decir, la mirada es 'desde arriba'. Por ejemplo, el texto habla de que el Estado restringió las libertades públicas, como lo son los derechos de circulación, reunión y libertad de expresión, pero no ahonda en el efecto que tuvo para la vida cotidiana de las personas la eliminación de estos derechos o las implicancias de la censura. Sirve como otra ilustración el OA 16, que aborda el estudio de las violaciones de los derechos humanos y represión, poniendo su énfasis nuevamente en el Estado sus acciones, y agentes institucionalizados, y luego en las agrupaciones civiles y religiosas que lucharon por justicia, aunque en su último indicador sí se focaliza en las victimas. Vale destacar que resulta curioso que, para evidenciar las violaciones de los derechos humanos, el Recurso 56 del texto de estudios utilice sólo una fuente y secundaria, perdiendo la oportunidad de dar voz a los testimonios de las personas protagonistas de las vejaciones, o de incluir experiencias diversas. Las unidades que abordan estos contenidos tienen un importante hincapié en los aspectos valóricos de la defensa de la democracia, los derechos constitucionales y humanos, así como el perdón y la reconciliación, pero no parece explorarse en profundidad quiénes tienen que perdonar, y por qué, desde sus propias vivencias.

El tratamiento de la Dictadura del modo señalado no es incorrecto, pero quizá si es un tanto parcial. Que existan elementos que se dejan de lado se pueden explicar por la alta concentración de contenidos que tiene el currículo de nuestra asignatura, pero también porque se valoran más ciertos enfoques y perspectivas. Se podría argumentar que más que los hechos en sí y los mecanismos de violación, lo que importan son las "concepciones ideológicas que sustentan el terrorismo de Estado"¹⁶⁷, pero ante ello hay que subrayar lo siguiente: la valoración de la democracia y de los derechos humanos se enriquece desde el estudio de sus violaciones y supresiones, pues muestra de modo concreto lo que sucede cuando no hay garantía ni defensa activa de ellos. Como recomienda el Instituto Nacional de Derechos Humanos, "ponerle rostro a las víctimas de la violencia y terrorismo de Estado es una apuesta educativa que tiene sus fundamentos en los aprendizajes sobre los procesos de garantía de no

¹⁶⁵ Pinochet, Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? (...), p. 80

¹⁶⁶ Raggio, Sandra, "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". *Revista Clio & Asociados*, vol. 5, 2004, p. 1

¹⁶⁷ Zaffaroni, Emma, "Las violaciones a los Derechos Humanos en la historia enseñada: ¿derecho, deber, compromiso o simplemente contenido?". *Xª Jornadas Interescuela / Departamento de Historia, Universidad Nacional de Rosario*, 2005, p. 8

repetición de situaciones análogas vividas en la historia contemporánea"¹⁶⁸. Si bien estos crímenes fueron masivos y sistemáticos, siendo sumamente relevantes las ideas y acciones del aparato estatal que las lleva a cabo, y los datos estadísticos que develen su alcance, el quedarse sólo con esa visión "pone en tensión un elemento básico de la perspectiva de derechos humanos: en virtud de la dignidad de toda persona, las violaciones no son aceptables aunque su número sea muy pequeño, dado el valor que tiene cada persona"¹⁶⁹. Estudiar casos reales de cómo vivieron hombres, mujeres, niños y niñas con nombre, hace menos abstracta la historia¹⁷⁰, y estudiarlo a través de sus propios testimonio no sólo promueve la empatía, sino que es una actividad en sí reivindicadora, de verdad y reparación, y que refleja el impacto social de las dictaduras, de la supresión del Estado de derecho, del terrorismo de Estado y la violación de los derechos humanos – a lo que se puede agregar la transgresión de los derechos de los niños¹⁷¹ –, motivando así a todos los estudiantes a evitar su repetición¹⁷², pues el acto de reminiscencia es un acto de resistencia¹⁷³.

_

¹⁶⁸ Instituto Nacional de Derechos Humanos. "Carpeta Didáctica Los Niños Prohibidos". *Serie Recordar y Conversar para un Nunca Más*. Recuperado el 11/12/2019 de http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/465, p. 5 ¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ Zaffaroni, "Las violaciones a los Derechos Humanos en la historia enseñada: ¿derecho, deber, compromiso o simplemente contenido?", p. 12

¹⁷¹ Nótese lo siguiente. La Convención sobre los Derechos del Niño en que sustenta su caracterización como sujetos de derecho, es de 1989, con lo que la dictadura chilena pareciera quedar fuera de su marco temporal, pero existen previas declaraciones que fueron la antesala de la convención de la ONU, como la de Ginebra en 1924 y la de las Naciones Unidas en 1959.

¹⁷² Instituto Nacional de Derechos Humanos, "Carpeta Didáctica Los Niños Prohibidos", p. 5

¹⁷³ Raggio, "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula", p. 1

CAPÍTULO 4 SELECCIÓN, ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE FUENTES PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El proceso de búsqueda y selección resultó en un conjunto de 44 fuentes de las que los niños son productores o protagonistas. Su análisis, descripción y categorización queda plasmado en extenso la Tabla 14 (Anexo E), pero a modo de resumen vale decir que todas fueron primarias – producidas entre 1973 y 1989 –, exceptuando una memoria de infancia (fuente 5). Además, presentan diversidad de formatos, siendo 2 audiovisuales (documentales), 16 escritas (cartas, poemas, diarios de vida, entrevistas transcritas, entre otros), 23 pictóricas (fotografías y dibujos), y 3 combinan el formato escrito con el pictórico. Respecto al anonimato de los niños productores o protagonistas, tenemos que 16 casos son anónimos, mientras que en 28 de las fuentes conocemos al menos el nombre del niño o niña que la produce o protagoniza, pudiendo a veces incluir su apellido y edad. Las edades de los niños que son mencionadas explícitamente, van desde los 5 a los 14 años, pero esta información debe considerarse flexible, pues se puede estimar que niños más pequeños estuvieron involucrados en fuentes – sobre todo las fotográficas –, y a su vez otras fueron coproducidas por adolescentes.

En el marco de la propuesta didáctica estas fuentes toman sentido e inteligibilidad; por ahora podemos decir que resultan adecuadas para promover el estudio de experiencias diversas relativas a la historia de los niños durante la Dictadura y la situación de sus derechos como humanos y como niños. Aquella diversidad la organizamos en cinco categorías que conforman grupos de fuentes que se utilizan para la secuencia didáctica, destinándose a los equipos colaborativos de estudiantes. En ellas se muestran a los niños como sujetos reales y complejos, con sus propios pensamientos y emociones, encarnando una triple identidad de víctimas, pero también de testigos y de actores. Las pasamos a definir y contextualizar, dando ciertos ejemplos de fuentes para ilustrarlas.

La primera categoría se refiere a los niños con familiares víctimas de la violencia y represión de Estado (perseguidos, ejecutados, prisioneros políticos, detenidos desaparecidos). Este grupo se compone – como se observa en la Tabla 14 – de la fuente 1 a la fuente 13, sumándose las fuentes 43¹⁷⁴ y 44¹⁷⁵. Estas dos últimas son las fuentes audiovisuales correspondientes a *Los niños prohibidos* (1986) y *Piececitos de niño* (1986) respectivamente, y se reiteran en las otras categorías, pero seleccionando distintos extractos según el grupo¹⁷⁶. Los documentos reunidos son producidos y protagonizados por aquellos niños cuyos padres o seres queridos sufrieron la persecución y represión política que se inició

¹⁷⁴ Extracto: minutos 27:41 a 27:52, 28:03 al 29:00 y 30:41 al 30:57

¹⁷⁵ Extracto: minutos 04:20 a 06:09 y 07:20 a 07:53

¹⁷⁶ Lo numeroso de las fuentes hace posible distribuirlas entre dos grupos colaborativos de estudiantes en la secuencia didáctica.

con el golpe de Estado contra las personas simpatizantes y parte de partidos políticos de izquierda, o integrantes de distintas organizaciones sociales percibidas como peligrosas u opositoras a la Dictadura. Hablamos de violencia de Estado pues sus perpetradores fueron las fuerzas policiales y armadas, y los organismos del Estado creados exclusivamente con esos propósitos, como la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) creada en 1974, y su reemplazo en 1977, la Central Nacional de Informaciones (CNI), que además integró a civiles a sus funciones 177.

Este grupo de fuentes muestra de modo concreto la violencia represiva dictatorial, junto con las opiniones y emociones que los niños formulan hacia ella, aludiendo en distintos modos a los encarcelamientos, detenciones, tortura y ejecuciones que vivieron sus familiares. La fuente 2, por ejemplo, es una carta que escribe una niña de 12 años, a su padre que se encuentra en clandestinidad; en ella expresa la pena que le produce estar separada de él y el miedo que siente ante un Chile lleno de oscuridad por causa del 'tirano', pero a pesar de todo asegura que se mantendrá fuerte. Más anecdótico, menciona incluso que ha comido sabrosas sopaipillas en su nombre. La cotidianidad, sentimientos de miedo y tristeza, y opinión crítica hacia el gobierno se hacen presentes en esta carta. Por otro lado, la fuente 3, muestra la acción en búsqueda de verdad y justicia que protagonizan los niños hijos de los campesinos detenidos desaparecidos en Lonquén, llevando a cabo una huelga de hambre para recuperar los cuerpos de sus padres.

En líneas generales, frente a estas situaciones, los niños debieron soportar la incertidumbre de cuándo volverían a ver a sus familiares, la búsqueda incesante al no encontrarlos, y la sensación de injusticia y dolor por sus muertes. Muchas veces lidiaron con ansiedad, depresión, miedo e incluso dificultades escolares y de socialización¹⁷⁸. Destacar aquí que la preocupación de las agrupaciones de familiares de presos, ejecutados y detenidos desaparecidos respecto al bienestar y desarrollo de la infancia fue tal, que propiciaron en 1979 el surgimiento de la Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia (PIDEE), organización preocupada por el bienestar, salud física, mental, y educación de la niñez afectada por la represión sobre sus padres, y que les prestó atención y tratamiento para su recuperación¹⁷⁹. Varias de las fuentes de esta y otras categorías provienen del fondo documental del PIDEE, que dio espacio a los niños para expresarse.

La segunda categoría recoge fuentes de niños en relación al exilio político. Según informa la Tabla 14 aquí se agrupan desde la fuente 14 a la fuente 20, y un extracto de la fuente 43¹⁸⁰. Para comprender esta categoría hay que tener presente que desde septiembre de

¹⁷⁷ Biblioteca Nacional De Chile, "Violación a los derechos humanos", *Augusto Pinochet Ugarte (1915-2006)*. Memoria Chilena. Recuperado el 03/01/2020 de http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92415.html

¹⁷⁸ Presentación de la Fundación de Protección a la Infancia dañada por los Estados de Emergencia, Santiago, 1985. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000030 (Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia), colección 000037, ítem 000001, pp. 1-10.

¹⁷⁹ Rojas, Jorge. Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2018. Santiago, JUNJI, 2010, p. 699-700.

¹⁸⁰ Extracto: minutos 27:50 a 28:03 y 29:00 a 29:25

1973 muchas personas, por sus ideologías y proyectos políticos divergentes al de la Dictadura, sufrieron persecución política por parte de la Junta Militar y debieron salir del país al exilio. A unos se les expulsó y prohibió estar en territorio nacional, y otros voluntariamente se marcharon, incluso clandestinamente, para proteger su integridad, acogiéndose al asilo de las embajadas chilenas en el extranjero, o a la protección de organismos internacionales¹⁸¹. No se pueden establecer cifras seguras, pero las estimaciones de distintas organizaciones de derechos humanos calculan que fueron al menos entre 200 y 250 mil las personas exiliadas y dispersas por más de 70 países del mundo¹⁸². Entre ellos, hubo muchos niños que con sus familias se vieron obligados a partir, o que tuvieron que separarse de sus padres y seres queridos exiliados.

En las fuentes se denota que para aquellos que partieron no sólo implicó un nuevo lugar en el que vivir, sino que un nuevo idioma y cultura a la que adaptarse, proceso difícil que fue acompañado de sentimiento de añoranza y recuerdo respecto al hogar dejado atrás, a la vez que desarraigo (sentimiento de no pertenecer a ningún lugar)¹⁸³. Para los niños que se desunieron de sus padres por el exilio, se vislumbra la tristeza y enojo por la separación, a la vez que la incertidumbre y esperanza del reencuentro. Los documentos develan diversas opiniones, emociones y acciones. Por ejemplo, el extracto de la fuente 43 muestra a un niño de unos 9 años que habla de su papá que partió al exilio, expresando al respecto que "por muy malo que sea alguien, no veo por qué hay que echarlo del país. Pero en todo caso mi papá no era malo". Su testimonio da cuenta del disenso respecto al actuar de la Dictadura. La fuente 14, por su parte, trata de una carta de una niña en el exilio – Margarita, de 13 años –, que desde Dinamarca escribe a los niños en Chile, y expone la dualidad de, por un lado, la difícil adaptación a un nuevo contexto en el cual debió aprender el idioma danés y fue molestada por su pelo negro y piel morena, y por otro, la mantención de un vínculo con el país que dejó, al explicar que no se olvida de los niños chilenos y que está estudiando mucho para ser útil a Chile en el futuro.

La tercera categoría agrupa las fuentes producidas o protagonizadas por niños en situación de pobreza y precariedad. Como se ve en la Tabla 14 se compone de la fuente 21 a la fuente 26, y fuente 43, que se divide en dos extractos¹⁸⁴. Las fuentes aluden a los niños que vivieron la pobreza, entendida como la situación de infraconsumo, precariedad de vivienda, malas condiciones sanitarias y de acceso a servicios, desnutrición y bajos niveles educacionales¹⁸⁵. No obstante la pobreza es un fenómeno que ha afectado a los niños desde mucho antes de la Dictadura, tomó en ese período características especiales.

¹⁸¹ Instituto Nacional de los Derechos Humanos. Informe anual 2016: Situación de los derechos humanos en Chile, 2016,

pp. 278-279. Recuperado el 11/02/2020 de http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/99 lbid., p. 279

¹⁸³ Ibid., p. 281

¹⁸⁴ Extracto pobreza habitacional: minutos 2:20 a 2:50, 14:04 a 14:26, 15:50 a 16:05, 16:26 a 16:36, 17:21 a 17:32, 18:56 a 19:13. Extracto trabajo infantil: minutos 21:56 a 22:58.

¹⁸⁵ Fundación para la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia. "Defensa de los derechos del niño: antecedentes históricos desde la perspectiva de Chile". *Serie estudios y experiencias 1*. Santiago, PIDEE, 1991, p. 29.

Hay que tomar en cuenta que en Dictadura se implementó el modelo económico neoliberal, dejando atrás el modelo desarrollista de alto gasto fiscal social. Esto implicó el paso a una economía de libre mercado, la privatización de empresas y servicios, el desmantelamiento de la industria nacional y la reducción el gasto público, que a su vez provocó el despido masivo de obreros y funcionarios públicos ¹⁸⁶. La baja del gasto público mermó beneficios sociales para la infancia, como programas de nutrición infantil y asistencia escolar ¹⁸⁷, y otros para las familias vulnerables, como el de viviendas sociales ¹⁸⁸. Así, la Dictadura no sólo se conecta con el cese de derechos políticos, sino que con cuestiones sociales y cotidianas, como la cesantía, el hambre y la precariedad de la vivienda de un sector de la población, que contrasta con el exceso de bienes de un segmento privilegiado ¹⁸⁹ en una época marcada por el aumento de la desigualdad ¹⁹⁰. Luego, cuando en 1982 estalló la crisis económica en Chile, se profundizó la pobreza y se hizo más difícil para las familias mejorar sus precarias condiciones de vida, dadas las rápidas consecuencias sociales de la crisis, que acarreó reducción de los salarios, quiebras, aumento del desempleo – que llegó al 23,7% – y mayor baja del gasto fiscal ¹⁹¹.

Pero las fuentes no sólo muestran la precariedad de las condiciones de vida de los niños, sino sus pensamientos y sentimientos sobre la situación de sus familias, además de las estrategias de sobrevivencia y paliación de la pobreza. Para el problema de acceso a la vivienda, por ejemplo, se reactivó el proceso de tomas y formación de campamentos en poblaciones, que eran ocupaciones ilegales de terrenos por grupos de pobladores organizados ya realizadas desde la década de 1950, pero que habían experimentado represión y exterminio desde el golpe de Estado de 1973 al ser consideradas cunas de simpatizantes de izquierda¹⁹². Con la crisis económica se reanudan masivamente, pues constituían una mejora a las condiciones de vida aún si mantenían la precariedad en el material de la vivienda – que se aprecia en la fuente 24 – y en el acceso a servicios como agua, alcantarillado, luz, salud y educación¹⁹³. Por otro lado, frente a la cesantía y bajos ingresos de las familias, el gobierno implementó programas como el de Empleo Mínimo (PEM) y el de Ocupación para Jefes de Hogar (POJH), pero fueron ineficaces al ser empleos sin protección social, a corto plazo, y con remuneraciones bajas e insuficientes para canastas familiares mínimas de

-

¹⁸⁶ Pinto, Julio y Salazar, Gabriel, *Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores*. Santiago, LOM, 2002, pp. 49-51

¹⁸⁷ Fundación para la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia. "Defensa de los derechos del niño: antecedentes históricos desde la perspectiva de Chile", pp. 27-28

¹⁸⁸ Rosenmann, Igor; Valencia, Marco y Olguín, Raúl, "La ciudad invisible: tomas de terreno en Santiago de Chile 1973.1985. Un escrito revisado". *Revista Diseño Urbano & Paisaje*, núm. 31, 2016, p. 30

¹⁸⁹ Castillo y González, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)", p. 912

¹⁹⁰ Pinto y Salazar, Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores, p. 52

¹⁹¹ Rojas, Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2018, p. 711

¹⁹² Rosenmann, Valencia y Olguín, "La ciudad invisible: tomas de terreno en Santiago de Chile 1973.1985. Un escrito revisado", p. 36

¹⁹³ Ibid., p. 34

alimentación 194, por lo que se recurrió al trabajo infantil, informal y con bajas ganancias. Los niños eran carretoneros en ferias libres, cantantes de plazas, vendedores ambulantes o cartoneros¹⁹⁵, lo que conllevaba en ocasiones la inasistencia o abandono escolar¹⁹⁶. La fuente 22, por ejemplo, recoge los deseos de niñas de que sus padres y todos los pobres tengan trabajo para no pasar hambre. El niño protagonista del segundo extracto de la fuente 43, cuenta su ajustada rutina de ir al colegio hasta las 13 hrs., y de ahí trabajar hasta las 21 hrs. en las calles de Santiago cantando y vendiendo tarjetas, para sólo entonces realizar sus tareas del colegio. Acota además que cuando su hermana pequeña, aún bebé, crezca, también su mamá la mandará a trabajar.

Como cuarta categoría se reúnen las fuentes en que los niños llaman o participan en la manifestación, protesta u organización social¹⁹⁷. Según se aprecia en la Tabla 14, aquí se congregan la fuente 3, fuente 9, fuente 13, fuente 25, y luego desde la fuente 33 a un extracto de la 43¹⁹⁸. Esta categoría es la más evidente en mostrar la acción de los niños durante la Dictadura, ejerciendo o demandando sus derechos mediante el llamamiento y la participación social en distintas formas. Una de esas formas es la integración de los niños en huelgas y concentraciones de las agrupaciones de familiares de ejecutados, presos políticos y detenidos desaparecidos, en las que exigían verdad y justicia para sus padres u otros familiares, como se aprecia en la fuente 3 o en la fuente 13, ambas con niños que protestaron de modo colectivo para conseguir la justicia o libertad para sus padres. Otra forma fue la actividad en el ciclo de protestas nacionales críticas a la Dictadura que se generó de 1983 a 1986 a raíz de los efectos sociales de la crisis económica ya mencionada, en conjunto con el rearme de la oposición política y la reprobación internacional al gobierno militar por la violación a los derechos humanos¹⁹⁹. Las fuentes muestran a niños participando en distintos frentes de esta movilización, como el movimiento de pobladores en el que junto a sus familias luchaban por acceder a la vivienda y mejorar sus precarias condiciones de vida a través de las tomas de terreno y protestas por trabajo, salud, cultura y democracia²⁰⁰, o el movimiento estudiantil, que no sólo incluyó la presencia de estudiantes universitarios, sino que comprendió a escolares desde los 12 años²⁰¹. Así, la infancia tuvo presencia en marchas, cacerolazos, barricadas, paros y tomas, e incluso en enfrentamientos y pedradas con fuerzas policiales, las que actuaban con fuerte represión²⁰². Vale aclarar que la acción no se da sólo en forma de

¹⁹⁴ Sepúlveda, Matías. "Del trabajo protegido al trabajo subsidiario. Intervención, libre mercado y la situación de los trabajadores del PEM y POJH, 1974-1984. En Collier, Simon (Ed.), Seminario Simon Collier 2014, Santiago, RIL, 2015, pp. 213-214 ¹⁹⁵ Rojas, *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2018*, p. 711

¹⁹⁶ Fundación para la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia, "Defensa de los derechos del niño: antecedentes históricos desde la perspectiva de Chile", p. 29

¹⁹⁷ Al igual que en la primera categoría, el número de fuentes hace posible distribuirlas entre dos grupos colaborativos de estudiantes en la secuencia didáctica.

¹⁹⁸ Extracto: minutos 7:48 a 10:25

¹⁹⁹ Rojas, Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2018, p. 711

²⁰⁰ Rosenmann, Valencia y Olguín, "La ciudad invisible: tomas de terreno en Santiago de Chile 1973.1985. Un escrito

²⁰¹ Weibel, Mauricio, *Los niños de la rebelión*. Santiago, Aguilar, 2017, nota del autor.

²⁰² Rojas, Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2018, p. 712

crítica hacia el gobierno y lucha social, sino que también a través de la formación de organizaciones comunitarias, muchas veces relacionadas con la Iglesia, y que permitieron a los niños crear lazos e instancias recreativas y educativas²⁰³. La fuente 33, por ejemplo, es una carta de los niños y adolescentes de OCARIN (Organización de Cultura y Arte Infantil) que escriben sobre la necesidad de soñar y expresarse ante la precariedad de la vida de muchos niños, para lo que piden cooperación para adaptar una vieja casa a un palacio popular de arte infantil juvenil.

En la quinta y última categoría se han agrupado las fuentes que reúnen las opiniones y experiencias directas de los niños con la violencia de Estado y sus agentes perpetradores. Esta categoría contiene las fuentes desde la 27 hasta la 32, más la fuente 43 dividida en dos extractos – el primero que recoge experiencias de los niños²⁰⁴, y el segundo que muestra sus opiniones²⁰⁵ –, y otro de la fuente 44²⁰⁶.

El entendimiento de esta categoría requiere reparar en que la violencia de Estado fue atestiguada y vivenciada de modo cotidiano por miles de niños influidos por un contexto dictatorial que marcó la convivencia nacional del general de la población, y quizás aún más la de los sectores populares, que por su percibida simpatía con el pensamiento de izquierda y la Unidad Popular, padeció un clima de constantes allanamientos, enfrentamientos con fuerzas policiales y armadas, balaceras, patrullajes, ostentación intimidante de militares armados, o bajas de altura de helicópteros²⁰⁷. Al respecto, la fuente 28 trata del diario de vida de una niña, en el que relata su experiencia con un allanamiento, expresando el miedo que le produjo el ver a los militares armados y a su madre deshaciéndose de documentos que podían ser comprometedores. Por otro lado, las manifestaciones en sus distintas formas a las que nos referimos en la categoría anterior, y que conllevaron el involucramiento de los niños, activaron la represión policial y armada masiva e indiscriminada, expresada en vigilancia policial en las poblaciones, detenciones y golpizas que afectaron la integridad psicológica y física de miles de niños²⁰⁸, cuestión que ellos mismos narran y atestiguan en detalle en las fuentes 43 y 44. La vivencia de la violencia cotidianamente hizo además que los niños formaran sus propias opiniones respecto a la situación del país y la situación de niños que sufrían niños como ellos, ya sea desde perspectivas críticas o esperanzadoras.

Por último, hay que advertir que existen fuentes que reflejan un cierto maniqueísmo infantil, una narrativa de los buenos contra los malos, como la fuente 31 que consiste en un dibujo de un agente del Estado – carabinero o militar – con colmillos ensangrentados, hecho por un niño de 7 años. Pero esto no les resta importancia, primero porque refleja

²⁰³ Angelcos, Nicolás y Pérez, Miguel, "De la 'desaparición' a la reemergencia: continuidades y rupturas del movimiento de pobladores en Chile". *Latin American Research Review*, vol. 52, núm. 1, 2017, p. 98

²⁰⁴ Extracto: minutos 7:48 a 8:15 y 8:54 a 10:35

²⁰⁵ Extracto: minutos 11:30 a 11:55, 12:13 a 12:23, 12:49 a 13:30 y 23:21 a 24:00

²⁰⁶ Extracto: minutos 00:03 a 00:30, 01:49 a 02:12 y 12:24 a 13:55

²⁰⁷ Fundación para la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia, "Defensa de los derechos del niño: antecedentes históricos desde la perspectiva de Chile", p. 27
208 Ibidem.

efectivamente el pensamiento y emociones de algunos niños – que son lo que queremos estudiar luego en el aula –, y segundo porque esta retórica es común a los discursos de la época y no un defecto infantil: quienes apoyaban o formaban parte de los círculos de poder de la Dictadura, utilizaron las imágenes del 'perverso' comunismo internacional para legitimar su brutalidad, posicionándose como los salvadores de la patria²⁰⁹.

-

²⁰⁹ Castillo y González, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)", p. 914

CAPÍTULO 5 PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta consiste en la construcción de una secuencia didáctica, es decir, en la organización de los contenidos a trabajar – conceptuales, procedimentales y actitudinales – de forma progresiva y lineal, con coherencia y constancia interna, en vista de un objetivo global, para la cual los diferentes tipos de contenidos se equilibran y nutren unos a otros²¹⁰, estructurándose en procesos de enseñanza-aprendizaje que comprenden estrategias, actividades, evaluación y materiales pedagógicos. Además, la secuencia didáctica debe formularse acorde a los estudiantes a los que se destinan, en afinidad a su nivel madurativo, conocimientos y experiencias previas²¹¹.

En el caso del presente trabajo, la propuesta no se acota a grupo curso concreto con características propias, por lo que nos guiaremos por aspectos generales que están dados por los diseños curriculares vigentes, que posicionan los contenidos a abordar en los programas de estudio de 2° año medio. Según esos mismos programas podemos suponer los conocimientos previos que poseen los estudiantes al momento de enfrentarse a la unidad dentro de la que esta propuesta sitúa, y el hecho de que se dirija a un 2° año medio nos indica que debemos pensar en estudiantes que están entre los 15 y 16 años, pudiendo por diversas circunstancias ser mayores. Desde la perspectiva que ya hemos definido (punto 2.1.1) como la más adecuada para el planteamiento de esta investigación, o sea, la del derecho internacional y la Convención de los Derechos del Niño a la que suscribe Chile, estos estudiantes son niños, que estudiarán a niños de otro contexto histórico. Y si bien desde el punto de vista del desarrollo y madurez física y psicosocial están más bien en el límite etario máximo (13 a 15 años) del inicio de la pubertad y adolescencia, ello implica que no hace mucho vivieron la niñez, y han acumulado experiencias que se relacionan con el ser niños, lo que es favorecedor para los procesos de identificación y empatía.

Con los anteriores planteamientos en cuenta, pasamos ahora a desarrollar los distintos elementos de la secuencia didáctica, comenzando con una exposición de las habilidades y contenidos junto con sus consideraciones teóricas, y una explicación las estrategias a utilizar. Luego se incluye un esquema global de la secuencia didáctica, antes de ahondar en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido, con matrices de planificación por sesión que se explican, justifican y acompañan de material pedagógico propio.

²¹⁰ Gallegos, José, "La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales". *Revista de Educación*, núm. 315, 1998, p. 293-294

²¹¹ Ibid., p. 294

5.1. Visión general y consideraciones teóricas de habilidad y contenidos

5.1.1. Habilidad del pensamiento histórico

La secuencia se centrará en el desarrollo de la empatía histórica que, en palabras de Santisteban, "hace referencia a la capacidad de imaginar 'cómo era' o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado"²¹². Es decir, pretendemos acercar a los alumnos a un entendimiento respecto a cómo los niños del pasado actuaron, pensaron y sintieron en el contexto de la Dictadura chilena y en relación a la transgresión y/o defensa de sus derechos. Recalcar aquí que se trata de un acercamiento, y no de un entendimiento total de aquellos agentes históricos, y eso no es en ningún caso – como bien señalan Seixas y Morton – una 'mala' historia, "después de todo, es imposible conocer con absoluta certeza qué es lo que piensan otras personas, incluso en el presente. El acto de reconocer las limitaciones de lo que podemos saber acerca del pasado es una señal de un pensamiento histórico saludable"²¹³. Además, contamos con la ventaja de que ante menores distancias en espacio, tiempo y estatus, la empatía histórica se ve facilitada²¹⁴, y el contenido conceptual propuesto comparte el espacio – Chile – con los estudiantes, con un tiempo histórico reciente, y un estatus similar en calidad de niños.

La empatía histórica se caracteriza por ser una habilidad de dimensión dual, que involucra tanto el entendimiento cognitivo de la toma de perspectiva, como la vinculación afectiva con el sujeto o situación de estudio²¹⁵. La toma de perspectiva, como ejercicio intelectual de entendimiento de las acciones y visiones de los sujetos del pasado, debe imprescindiblemente antecederse de procesos de contextualización para que tenga valor histórico²¹⁶, sólo entonces los estudiantes pueden formar explicaciones que eviten anacronismos y presentismos²¹⁷. Esto no implica eludir la creación de paralelos entre el pasado y el presente o establecer conexiones con las vivencias propias de los estudiantes, de hecho, "para inferir como las personas pensaron y sintieron, debemos inescapablemente asumir ciertos grados de similitudes entre ellos y nosotros... aún sí, cada vez que asumimos esas similitudes, nos arriesgamos a imponer ideas y emociones propias de nuestro tiempo"²¹⁸. He allí la importancia de la contextualización, que hace comprensible el pasado, diferenciándolo del presente, pero permitiendo conectarlo con él, e incluso con la vida cotidiana e identidad de los estudiantes, facultando un mejor desenvolvimiento en su vida

²¹² Santisteban, Antoni. "La formación en competencias del pensamiento histórico". Clío & Asociados, núm. 14, 2010, p. 13

²¹³ "After all, it is impossible to know for absolute certain what other people are thinking, even in the present. The act oh acknowledging the limitations to what we can know about the past is a sign of healthy historical thinking". Seixas, Peter y Morton, Rom. *The bix six. Historical thinking concepts*. Toronto, Nelson Education, 2013, p. 143

²¹⁴ Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 46

²¹⁵ Ibid., pp. 41-42

²¹⁶ Santisteban, "La formación en competencias del pensamiento histórico", p. 14.

²¹⁷ Seixas y Morton, The bix six. Historical thinking concepts, p. 145

²¹⁸ "To infer how people thought and felt, we must inescapably assume some measure of commonality between them and us... yet, every time we assume such commonalities, we risk imposing ideas and emotions distinctive to our times". Seixas y Morton, *The bix six. Historical thinking concepts*, p. 144

práctica²¹⁹. De este modo, la secuencia didáctica debe posicionarse estratégicamente dentro del ordenamiento curricular propuesto de los contenidos y objetivos de la unidad, para que no se ejecute en el vacío, sino valiéndose del conocimiento previo respecto del contexto histórico dictatorial, sobre el cual profundizar o ampliar lo que específicamente competa a nuestras metas.

Levstik), "permite a los estudiantes ver figuras históricas como seres humanos que enfrentaron experiencias muy humanas y conduce a una comprensión más rica que la sólo la toma de perspectiva"²²⁰. Barton y Levstik definen distintos tipos de vinculación o preocupación afectiva (*caring*) en el marco de la empatía, entre ellas las que estimamos más congruentes con la secuencia didáctica son, primero, la preocupación sobre 'que' ciertos eventos hayan ocurrido (*caring that*) – en nuestro caso la suspensión y violación de derechos humanos y de los niños –, lo que conecta con respuestas morales y valores como la justicia²²¹. Y segundo, el afecto o preocupación 'para' (*caring to*), que supone "cambiar nuestras creencias o comportamientos en el presente basados en lo que hemos aprendido del estudio del pasado"²²², y le da a la empatía histórica una potencial cualidad ciudadana.

Para exhibir empatía, los alumnos deben enfocarse en los sujetos de estudio y lo que sentían, y alternadamente en ellos mismos, y las experiencias que les detonaron sentimientos similares²²³. Eso encarna a la vez la oportunidad y la dificultad de esta habilidad, más inclusive a luz de los contenidos conceptuales y los materiales (fuentes y testimonios) incorporados en la propuesta didáctica, pues en muchas ocasiones comprometen emociones como el dolor, sufrimiento y miedo, además de que existe la posibilidad de motivar una identificación de la historia personal, familiar o comunitaria de los estudiantes con los sujetos y situaciones de estudio ya que, como plantea la psicóloga y socióloga Silvia Bleichmar, aún si los estudiantes no vivieron la época dictatorial de modo directo, la violencia ejercida por el Estado en Dictadura deja "un sedimento que sigue actuando y se articula con la construcción de subjetividades"²²⁴, es decir, los traumatismos se heredan y siguen manifestando en una sociedad actual que aún se ve conflictuada por su pasado.

-

²¹⁹ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares*. 7° a 2° medio, p. 176

²²⁰ "The process of forming affective connections to the past enables students to view historical figures as human beings who faced very human experiences and leads to a richer understanding than perspective taking alone". Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 43

²²¹ Barton, Keith y Levstik, Linda. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey, Lawence Erlbaum Associates, 2008, p. 229

²²² "Change our beliefs or behaviors in the present based on what we have learned from our study of the past". Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*, p. 229
²²³ Ibidem.

²²⁴ Bleichman, Silvia, 2006, en Lopez, Graciela. "Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades". *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 138, 2002, p. 19.

Frente a lo anterior, una guía que nos da ciertas claves teóricas y prácticas de cómo abordar esta dimensión es la noción de inteligencia emocional²²⁵. Desde un punto de vista neurocientífico, una emoción es la reacción conductual subjetiva producida a partir de la valoración – cómo afecta nuestro bienestar – de información que pueden ser externa o interna (como los recuerdos), actual o pasada, real o imaginaria, consciente o inconsciente²²⁶, y se experimentan/expresan con diferencias individuales según las vivencias personales y el medio social de cada persona²²⁷. Como explica Mar Romera, Licenciada en Pedagogía y Especialista en Inteligencia emocional, "no hay emociones buenas o malas, todas son necesarias para la supervivencia del ser humano; conocerlas, elegirlas y poder regularlas es lo que nos hace libres y fuertes"228. Según la psicóloga y experta en educación emocional Begoña Ibarrola, la inteligencia emocional se refiere, justamente, a ese conocimiento y regulación, además de su expresión, tolerancia – en especial a emociones negativas – y comprensión de lo que sienten los demás²²⁹ y debe educarse desde las primeras etapas escolares²³⁰, pues es un aporte al eficiente razonamiento, comunicación, interacción social, motivación e incluso rendimiento académico²³¹. En vista de ello, para un positivo manejo de las emociones en la secuencia didáctica - que faciliten aprender -, se sugiere partir de experiencias propias de los alumnos, y permitir la expresión de las emociones (nombrarlas, explicarlas y compartirlas), sin culpas, represión o burlas; también propiciar momentos expresivos por medio de la oralidad o corporalidad (como la dramaturgia o dibujo)²³², posibilitar la socialización emocional por medio de modalidades de aprendizaje cooperativas²³³, y crear actividades que involucren intencionalidad en los alumnos, como el deseo de producir impacto o accionar en su medio²³⁴.

Por último, cabe preguntarse, para qué nivel escolar es adecuada la empatía histórica como contenido procedimental, o sea, factible de desarrollar en los alumnos. Endacott y Brooks mencionan que incluso en niveles que en Chile corresponden al primer ciclo básico (hasta los diez u once años aproximadamente) los estudiantes son capaces de tomar las perspectivas de otros²³⁵. Santisteban, Barton y Levstik también mencionan la posibilidad de

2

²²⁵ Aclaramos que NO se pretende un estudio profundo de como entrelazar la asignatura de historia con la educación de las emociones, ese no es el foco de este trabajo. Pero si un entendimiento general y consideración de ciertos lineamientos pueden ayudarnos a trabajar con la dimensión afectiva de modo más efectivo e informado.

²²⁶ Bisquerra, Rafael. "Educación emocional e interioridad". En López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid, Wolters Kluwer, 2014, p. 223-225

Es decir, en el aula frente a un mismo estímulo, un alumno puede responder con apatía y otro con interés, uno con enojo y otro con tristeza. Ibarrola, Begoña, *Aprendizaje emocionante. Neurociencia en el aula.* SM, p. 139

²²⁸ Fundación GEU, "En Portada. Entrevista a Mar Romera". *Creando educación para todos. Una revista de educación para educadores*, núm. 5, 2018, p. 3

²²⁹ Ibarrola, *Aprendizaje emocionante. Neurociencia en el aula*, p. 184

²³⁰ Ibid., p. 196

²³¹ Ibid., p. 141-142

²³² Ibid., p. 200

²³³ Fundación GEU, "En Portada. Entrevista a Mar Romera", p. 4

²³⁴ Ibarrola, Aprendizaje emocionante. Neurociencia en el aula, p. 171

²³⁵ Mencionan investigaciones como las de Davis (2001) y Dulberg (2002). Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 46

trabajarla en primaria y secundaria²³⁶. Pero en todos los casos se reconocen las limitaciones de esas conclusiones ante la falta de un universo de estudios y casos lo suficientemente vastos para que sean categóricos. Por eso, apoyémonos en el propio desarrollo psicológico y cognitivo de los estudiantes: Jean Piaget, que investigó sobre el reconocimiento espacial (o físico) de la toma de perspectiva, encontró que ya desde los siete años se empieza a formar la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva de otros²³⁷, a través de un proceso de 'descentración', por medio del cual los niños pasan de un pensamiento más egocéntrico y unidimensional, a uno multidimensional, que se va alcanzando de modo más íntegro típicamente al comienzo del desarrollo del pensamiento formal, alrededor de los diez a doce años de edad²³⁸. Si bien la teoría de Piaget era sobre las relaciones espaciales y no la toma de perspectivas sociales, hay paralelos entre los dos dominios: en las interacciones sociales y relaciones de reciprocidad, el movimiento del egocentrismo hacia procesos de descentración es necesario, y los niños de entre seis y once años, aproximadamente, están llevando a cabo aquel proceso²³⁹. Esto nos permite afirmar, con cierto grado de seguridad, que para 2° año medio la empatía histórica es una habilidad posible, y que, además, la secuencia didáctica sería adaptable al segundo ciclo básico (5° a 8° básico).

5.1.2. Contenido conceptual

La secuencia didáctica se ubica en la Unidad 3 del programa de estudios ministerial de 2° medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, titulada "Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile" y aborda en particular el contenido curricular de la violación de los derechos humanos de 1973 a 1989 en Chile. Ahora bien, a ello le damos el giro especial de dedicarnos a la experiencia de los niños en la Dictadura, integrando la noción de la vulneración a los derechos de los niños, lo que actualmente, según comprobamos, no se incorporan de modo significativo en los programas de la asignatura.

A la luz de la lectura de *Teaching History. Developing as a reflective secondary teacher* (2014) de Ian Phillips, afirmamos que tanto el contexto histórico de la Dictadura – que constituye parte del pasado reciente, por lo demás –, como los sujetos específicos en torno a los que estamos articulando la propuesta didáctica, implican que atendemos a lo que se denomina un tema controversial y emocionalmente difícil, ya sea a nivel individual (estudiantes) o colectivo (sociedad), en el cual los estudiantes se exponen a la brutalidad, inhumanidad e injusticia de eventos pasados, que pueden resonar con problemas del presente²⁴¹, pudiendo involucrar temas de derechos civiles, políticos y humanos²⁴². De hecho,

²³⁶ Santisteban, "La formación en competencias del pensamiento histórico", p. 14

²³⁷ Dulberg, Nancy, "Engaging in History: empathy and perspective-taking in children's historical thinking". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2002, p. 9

²³⁸ Ibid., p. 10

²³⁹ Ibid., p. 11

²⁴⁰ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Programa de Estudio Segundo Medio*. Santiago, 2016, p. 190

²⁴¹ Phillips, Ian, Teaching History. Developing as a reflective secondary teacher, Londres, SAGE Publications, 2014, p. 220

²⁴² Ibid., p. 185

el terrorismo de Estado y las violaciones a los derechos humanos en América Latina – lo que incluye por supuesto a la Dictadura chilena – se pondera como el tema más controversial del currículo de la asignatura de Historia, según un estudio del 2015, que encuestó a más de 1.200 estudiantes chilenos secundarios²⁴³, lo que – según explican los autores – se debe a que "se trata de acontecimientos que los estudiantes y/o sus familias, directa o indirectamente, han vivenciado; desatan emociones (porque afectan la vida de personas y producen sufrimientos), y los ciudadanos se posicionan ante ellos. Son temas presentes en el debate político, en los medios de comunicación, y también analizados en el mundo académico"²⁴⁴.

En lo anterior reside la relevancia y desafío de nuestros contenidos conceptuales: muchas veces implican problemas no resueltos en la sociedad, se vinculan con experiencia de los estudiantes o sus círculos – como es plausible en el caso de la Dictadura –, o de no tratarse correctamente se pueden reforzar ópticas negativas – como que los niños son sólo testigos pasivos de la historia -. Más allá de toda reticencia ante estos asuntos, hay que admitir que la historia es tanto sobre los grandes logros humanos, como de sus momentos de profunda barbarie²⁴⁵, por lo que no debemos evitar (shrink from) la controversia o temas emocionalmente difíciles, sino que alzarlos como fortalezas de la asignatura²⁴⁶. Quitar los afectos, esperanzas y miedos del estudio histórico menoscaba la experiencia humana y su entendimiento más pleno²⁴⁷. Se debe superar la noción de que la historia es un estudio 'desapasionado', pues uno de los atractivos es justamente su capacidad de generar un compromiso intelectual y emotivo, al que los estudiantes unan sus propias preocupaciones, valores e identidad personal, haciendo a la historia relevante, interesante y motivante²⁴⁸, y haciendo el estudio histórico más íntegro y más consciente, después de todo, en historia "el aprendizaje en el aula no está compartimentado; más bien lo emocional y lo cognitivo son interactivos", 249.

Los temas controversiales y emocionalmente difíciles requieren de una sopesada planificación pues, aunque necesarios, no dejan de ser complejos de tratar en el aula. Así, si bien con en el proseguir de la explicación y fundamentación de la secuencia, la planificación tomará forma y sentido, podemos mostrar ciertas directrices teóricas que dirigen las decisiones didácticas. Carretero y Borrelli, que discuten cómo enseñar pasados conflictivos,

²⁴³ La muestra del estudio consistió en 1.210 estudiantes chilenos de enseñanza secundaria de 97 establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago. El tema de la violación de los Derechos Humanos fue caracterizado como controversial por un 66,4% de los alumnos encuestados. Los dos temas que le siguieron como los más controversiales fueron la disminución y destrucción de la población indígena (65,1%) y el genocidio judío (58,9%). Toledo, María; Magendzo, Abraham; Gutiérrez, Virna; Iglesias, Ricardo y López-Facal, Ramón. "Enseñanza de 'temas controversiales' en el curso de

historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos". *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, 2015, p. 123. ²⁴⁴ Ibid., p. 127

²⁴⁵ Phillips, *Teaching History*. *Developing as a reflective secondary teacher*, p. 222

²⁴⁶ Ibid., p. 216

²⁴⁷ Ibid., p. 224

²⁴⁸ Ibid., p. 226

²⁴⁹ "In the history classroom learning is not compartmentalized; rather the emotional and cognitive are interactive". Phillips, *Teaching History. Developing as a reflective secondary teacher*, p. 226

recomiendan ser cuidadosos con explicaciones maquineas, de héroes y villanos²⁵⁰, y Phillips evitar recurrir a una enseñanza del *shock*, que es contraproducente, sin tener un efecto duradero en el aprendizaje, y corriendo el peligro de caer en la deshumanización, el voyerismo o la predicación, más que en un real conocimiento histórico²⁵¹. Sería mejor, en cambio, estudiar personas reales, en situaciones cotidianas con las que los alumnos se puedan identificar o relacionar²⁵²; también promover la comprensión empática y aceptar el rol social de la historia vinculándola con el presente y rol ciudadano²⁵³. Por su parte, Rivera y Mondaca, que exploran la enseñanza de la historia reciente en Chile, aconsejan actividades de aprendizaje lúdicas (dramaturgia, exposiciones, música, pintura, murales, etc.) y activas o participativas "que inviten a formular una nueva propuesta del tema"²⁵⁴.

5.1.3. Contenido procedimental

El contenido procedimental, que se define en estrecha correspondencia a la habilidad de pensamiento histórico a desarrollar, es la explicación empática. Según recoge el Doctor en Historia Jesús Domínguez, mientras las explicaciones causales se centran en identificar las causas – políticas, socioeconómicas, ideológicas, naturales – de situaciones o hechos históricos, las explicaciones empáticas buscan identificar y analizar los "comportamientos, decisiones, acciones o reacciones de los seres humanos que intervienen en esos hechos" ²⁵⁵. En nuestro caso ello se traduce en los pensamientos, sentimientos y acciones de los niños del pasado en torno a la Dictadura, la violencia de Estado y la vulneración de los derechos fundamentales de las personas.

No reiteraremos las consideraciones teóricas en torno a la empatía histórica ya desarrolladas. En cambio, aquí nos centramos en lo específico de las explicaciones empáticas como procedimiento. Tomando como referencia a Domínguez, quien revisó distintas interpretaciones sobre la empatía en la explicación histórica, este contenido procedimental consta de cuatro piezas esenciales: primero explicar (identificar y analizar) desde la perspectiva historiográfica actual la situación de estudio, es decir, las circunstancias políticas, económicas y/o sociales del hecho pasado. Segundo, explicar (identificar y analizar) por empatía el hecho del pasado, entiéndase por ello, desde la perspectiva de los agentes históricos – individuales o colectivos – de estudio. Tercero, enlazar las ideas de esos agentes con su contexto histórico y formas de vida de su época. Cuarto, y último, comparar las ideas

²⁵⁰ Carretero, Mario, y Borrelli, Marcelo, "Memorias recientes y pasados en conflictos: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela". *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 2, 2008, p. 205

²⁵¹ Por ejemplo, Phillips explica que es poco efectivo e incluso dañino enseñar sobre el Holocausto a través del sobreuso de fotografías de pilas de cuerpos desnudos, que incitan al morbo y refuerza la idea de los judíos sólo como víctimas, anónimas por lo demás, y no como personas que vivieron, soñaron, pensaron, sintieron. Phillips, *Teaching History. Developing as a reflective secondary teacher*, pp. 224-226

²⁵² Ibid., p. 225

²⁵³ Ibid., p. 230

²⁵⁴ Rivera, Patricio y Mondaca, Carlos, "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". *Estudios Pedagógicos XXXIX*, núm. 1, 2013, p. 400

²⁵⁵ Domínguez, Jesús. Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona, Graó, 2015, p. 141

del pasado con las ideas del presente acerca del hecho o situación de estudio²⁵⁶. Todas estas toman forma de preguntas sobre fuentes históricas, cuyas respuestas deben estar fundamentadas en evidencia y poseen niveles de logro, pero a ellos se hace referencia en el desarrollo del plan de evaluación (punto 5.4.1.5). Estas preguntas se integran en la estrategia de aprendizaje consistente en el modelo para promover la empatía histórica de Endacott y Brooks²⁵⁷, y el estudio de caso cooperativo (punto 5.2).

5.1.4. Contenido actitudinal

La actitud propuesta a desarrollar con la secuencia didáctica es la valoración, defensa y promoción activa de los derechos humanos y derechos del niño. Esto conlleva una ciudadanía activa de los alumnos en su calidad de niños, y no sólo como futuros adultos, lo que se coordina con nuestro objetivo general (punto 1.3.1); con la caracterización ciudadana de los estudiantes en las bases curriculares gubernamentales (punto 3.1), en las que se aspira al conocimiento, respeto y defensa de los derechos fundamentales, y la participación ciudadana activa orientada al bien común²⁵⁸; y con los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos²⁵⁹.

El reconocimiento de los derechos de los niños admite que ellos también tienen las habilidades de actuar y hablar por si mismos respecto a las cuestiones que afectan su vida y las de sus comunidades²⁶⁰, lo que además viene a reforzar las democracias, pues una sociedad es "democrática en la medida que sus ciudadanos participan"²⁶¹, y esa participación se expresa en modos más diversos que la influencia directa en decisiones políticogubernamentales, como a través de organizaciones y acciones de prevención o promoción de ideas. Allí la escuela tiene algo que aportar²⁶², pues ella – teniendo en cuenta que el contenido actitudinal señalado se articula con un contenido conceptual que posiciona como sujeto histórico protagonista a los niños tradicionalmente marginados de la historia, y con un reciente período dictatorial – tiene la tarea de ser "un núcleo de la colectividad para reciudadanizar al país, entendiendo por esto dar identidad, pertenencia y protagonismo a todos los que han quedado fuera de la historia" 263.

La asignatura de Historia en particular, en una óptica democrática, alienta a la deliberación, razonamiento y valoración crítica del pasado basado en evidencia, junto con una visión expandida de la humanidad al estudiar personas más allá de los confines de nuestro

²⁵⁶ Ibid., p. 164

²⁵⁷ El modelo de Endacott y Brooks es más amplio que el procedimiento de las explicaciones empáticas. Además, reconoce la dimensión afectiva de la empatía, a la que Domínguez hace escueta referencia. Así, la estrategia integra este procedimiento, pero no se agota en él.

²⁵⁸ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares*. 7° a 2° medio, pp. 176-179

²⁵⁹ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico, p. 20

²⁶⁰ Hart, Roger, "La participación auténtica de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica". *Ensayos Innocenti*, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, núm. 4, p. 4
²⁶¹ Ibidem.

²⁶² Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*, p. 31

²⁶³ Bleichmar, 2006, p. 58 en López, Graciela. "Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades", p. 21

presente²⁶⁴. Esto se conecta también con la empatía histórica, pues ello constituye una forma de enseñar a construir una identidad democrática y actitudes de tolerancia²⁶⁵, ya que permite una "apreciación por la complejidad de las situaciones enfrentadas por las personas en el pasado y la necesidad de actuar por el bien de otros. Los ejercicios de empatía histórica invitan a los estudiantes a formar juicios morales sobre el pasado... que los ayude a enfrentar problemas éticos del presente"²⁶⁶, con la convicción de evitar que 'males' similares ocurran o se perpetúen, al ayudar a desarrollar conciencia y sentido de responsabilidad respecto a lo que los rodea. En este sentido, es provechoso que los alumnos estudien temas que los hagan reflexionar acerca de problemas en torno a la justicia, como la Dictadura y violación a los derechos humanos – los temas controversiales –, no sólo por una cuestión reivindicatoria del pasado, sino porque en su vinculación con el presente, crea deliberaciones en torno a cómo favorecer el bien común en él²⁶⁷, denunciar la injustica, y alza la posibilidad de compromiso con la lucha por "construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios"²⁶⁸.

Sobre cómo manejar este contenido, la educación ciudadana y para los derechos humanos no tiene un método único y distintivo de trabajo, por lo que puede valerse de las mismas estrategias que utilicemos para el conocimiento histórico²⁶⁹, lo que resulta totalmente coherente en nuestro caso donde ambos contenidos están profundamente intrincados. Así, resulta fructífero usar casos de estudio que planteen problemas reales – con evidencia –, aprovecharlos para explorar sus derechos y deberes, y para forjar compromisos con la propia realidad social de los alumnos²⁷⁰. Las actividades deben utilizar métodos menos autoritarios y más democráticos, que les den a los estudiantes niveles de "autonomía, responsabilidad y diálogo..., que promuevan experiencias colectivas en marcos de respeto, y habilidades de "reflexión, discusión, investigación y crítica"²⁷¹. Aunque las actividades sean iniciadas por adultos (profesores), deben permitir a los niños tomar sus propias decisiones para una participación auténtica²⁷², que no sólo se enfoque en el conocimiento de sus derechos, sino en su promoción por medio de acciones²⁷³.

_

²⁶⁴ Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*, p. 36-37

²⁶⁵ Sáiz, Jorge, "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO". *Clío*, núm. 39, 2013, p. 1

²⁶⁶ "Historical empathy can ultimately promote a dispositional appreciation for the complexity of situations faced by people in the past and the need to act for the good of others. Exercises in historical empathy invite students to form moral judgments about the past when teachers expect students to learn something from the past that helps them face the ethical issues of today". Barton y Levstik, 2011, en Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 45

²⁶⁷ Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*, pp. 38-39

²⁶⁸ Magendzo, Abraham y Pavéz, Jorge. *Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial.* México D.F., Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2015, p. 101

²⁶⁹ Phillips, Teaching History. Developing as a reflective secondary teacher, p. 218

 ²⁷⁰ Cabezudo, Alicia, "Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo". *Educação*, vol. 36, núm. 1, 2013, p. 47
 ²⁷¹ Ibid., pp. 46-48

²⁷² Hart, "La participación auténtica de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica", p. 15

²⁷³ Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, *Desafíos de la Formación Ciudadana en la Era Digital: Estado del Arte*, p.

5.2. Estrategia de aprendizaje

Con estrategia de aprendizaje nos referimos al "sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre si mediante unos esquemas organizativos característicos... cada estrategia de enseñanza quedará definida por los tipos de actividades que incluye y por el esquema organizativo que regula las relaciones entre las actividades [interrelaciones]"²⁷⁴. Este sistema en nuestro caso se compone de la articulación de dos esquemas; primero el modelo para promover la empatía histórica de Endacott y Brooks, y segundo el estudio de casos en grupos colaborativos. En líneas generales, los grupos cooperativos tendrán la tarea de analizar con empatía histórica un grupo de fuentes producidas o protagonizadas por niños en el contexto de la Dictadura, que vieron puestos en entredicho sus derechos tanto en su calidad universal de humanos, como en su condición particular de niños. Cada grupo tendrá a cargo las fuentes de una de las categorías definidas previamente (punto 4).

A la empatía histórica ya nos hemos referido ampliamente, y las fases de su estrategia se expondrán más adelante. Por ahora, hay que resaltar que el trabajo con casos concretos (fuentes primarias) y que posibilite la discusión grupal, son sugeridos para lograr su desarrollo dual, en sus dimensiones cognitiva y afectiva, por lo que el estudio de caso en grupos cooperativos es congruente.

El estudio de casos es una estrategia sumamente flexible, con la que se puede abordar cualquier tema y, particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, permite trabajar problemas históricos concretos (describirlos, analizarlos e interpretarlos), explicarlos históricamente – y en nuestro caso, empáticamente –, y desde ellos construir visiones generales y conceptos sociales que tienen sentido aún en el presente²⁷⁵. Entonces nuestro tema es la historia de los niños en Dictadura, significándolos como sujetos históricos y actores sociales, y el problema es la transgresión de sus derechos, que bajo otras condiciones se mantiene aún en la actualidad. La clasificación del estudio sería verdadero, integrado, cerrado y múltiple. Verdadero porque toma casos reales; integrado porque se articula con el currículo, siendo coherente con los aprendizajes de la unidad y los objetivos del programa de estudio para 2° medio; cerrado porque las actividades requeridas se resuelven con los mismos materiales dados por el profesor; y múltiple porque los recursos se presentan variados en formatos²⁷⁶.

El estudio de caso se puede realizar de modo individual o grupal y, como ya adelantamos, para nuestra secuencia será en grupos cooperativos. En palabras simples, "la

²⁷⁴ García, Juan, "¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación". *Investigación en la Escuela*, núm. 25, 1995, p. 6

²⁷⁵ Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, 2001, pp. 54-55

²⁷⁶ Ibid., pp. 56-57

cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes"²⁷⁷, para lo que necesita de interdependencia positiva entre los alumnos del grupo, dirigidos a un objetivo común, entendiendo que su logro o fracaso depende del esfuerzo de todos los miembros, que además de trabajar conscientes de su responsabilidad individual, deben respaldarse y alentarse los unos a los otros²⁷⁸. Esto es consistente con las bases curriculares que apuestan porque la educación genere oportunidades para que los alumnos adquieran competencias que les permitan relacionarse interpersonalmente con respeto, empatía y colaboración, pudiendo resolver conflictos y tomar decisiones conjuntas²⁷⁹.

Los grupos cooperativos son beneficiosos en los procesos de enseñanza-aprendizaje pues mejoran el rendimiento, la productividad, la motivación y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en los alumnos; fortalecen la convivencia positiva e incluso la salud mental de los estudiantes, a través del aumento de su autoestima, la sensación de integración y promoción de lazos sociales²⁸⁰. La estrategia encarna una forma reconfortante de educar²⁸¹, en la que los estudiantes aprenden sobre el contenido, sobre sí mismos, y sobre los demás²⁸², de modo activo e inmersos en la diversidad de opiniones, conocimientos y habilidades de sus compañeros²⁸³. Este rol activo que toman los estudiantes, el formato que permite la discusión y socialización cognitiva y emocional con otros, y el uso de casos reales que se implican en el estudio de caso en grupos cooperativos, son todos coincidentes con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la secuencia.

Respecto a la formación de los grupos, aunque se han sugerido que 4 o 5 alumnos es un número adecuado, no existe dimensión ideal. La cantidad depende del trabajo a realizar, de los materiales y del tiempo disponible²⁸⁴. Con 5 categorías de fuentes y 7 conjuntos de fuentes disponibles para nuestra propuesta didáctica, los grupos cooperativos podrían ser de 4 integrantes en cursos de 30 alumnos, de 5 en cursos de 35, y de 6 en cursos de 40 estudiantes, lo que está dentro de márgenes aceptables. En cuanto a cómo llevar a cabo la distribución, el azar y la elección de los mismos alumnos son opciones, pero en consecución de un "equilibrio en el orden de calificaciones, género y grupos étnicos"²⁸⁵, es preferible la injerencia del docente, por ejemplo, al tomar como base los deseos de los alumnos sobre con

²⁷⁷ Johnson, David, Johnson, Roger y Holubec, Edythe, *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia, Association For Supervision and Curriculum Development, 1994, p. 5

²⁷⁸ Johnson, Johnson y Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, pp. 7-9

²⁷⁹ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares*. 7° a 2° medio. Santiago, 2016, pp. 19-20

²⁸⁰ Ibid., p. 10

²⁸¹ Eggen, Paul y Kauchak, Donald, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005, p. 385

²⁸² Ibid., p. 413

²⁸³ Silberman, Mel. *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires, Editorial Troquel, 2006, p. 114

¹ Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 386

²⁸⁵ Ibidem.

quien quieren trabajar, y a partir de ellos adaptar los equipos para asegurar el equilibrio y diversidad interna.

El modelo para el desarrollo de la empatía histórica de Endacott y Brooks, y el estudio de caso en grupos cooperativos – cuya estructura se compuso a partir de Pimienta²⁸⁶ y su proposición sobre el estudio de caso, por un lado, y de la investigación en grupos cooperativos de Eggen y Kauchak²⁸⁷, por otro – poseen distintas etapas, pero comparativamente resultan bastante compatibles como se aprecia en la Tabla 4, por lo que las fases de la secuencia didáctica se planifican en su conjunción.

Tabla 4. Fases comparadas de las estrategias didácticas

Modelo para el desarrollo de la empatía histórica | Estudio

1. Introducción

Etapa breve en comparación con las siguientes, pero importante en su propósito "de establecer la escena y proporcionar una lente a través de la cual los estudiantes investigarán las fuentes" 288. Es necesario explicar el contexto histórico o enfatizar rasgos y elementos importantes de él para las fuentes mediante preguntas o actividades. También – sobre todo si ya hay un manejo anterior del contexto – la empatía histórica se puede introducir "haciendo que los estudiantes reflexionen sobre experiencias previas que hayan tenido que puedan conectarse con el contenido que se va a explorar" 289. Finalmente se recomienda que el profesor comparta con los estudiantes que se espera de ellos el desarrollo de la empatía histórica, explicándola 290.

Estudio de caso colaborativo

1. Preparación

Primero se organizan de los grupos de estudiantes – formados o adaptados por el profesor – y se dispone el orden del aula para el trabajo en equipos. Luego se reparten e identifican los temas correspondientes a cada equipo, intentando que coincida con el interés de los alumnos. Además, es beneficioso llevar a cabo una actividad de consolidación para generar sentido de cohesión, solidaridad y un clima de confianza dentro de los equipos²⁹¹.

En síntesis: la fase 1 consiste en la organización de los grupos colaborativos y explicación de las tareas a realizar. La actividad de consolidación puede vincularse a los procesos de contextualización histórica o unión con la propia experiencia previa de los estudiantes, para conectar con las fuentes que van a estudiar.

²⁸⁶ Las fases que propone son 1. Preparación, 2. Recepción y análisis, 3. Interacción, 4. Evaluación, 5. Confrontación. Pimienta, Julio. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México, Pearson, 2012, p. 138

²⁸⁷ Las fases de este modelo son 1. Organización de grupos e identificación de temas, 2. Planificación grupal, 3. Implementación de la investigación, 4. Análisis de resultados y preparación de informes, 5. Presentación de informes. Esto se modifica para integrarse con el estudio de caso y simplificar el proceso de investigación a uno de análisis, pues actividades de recolección y selección de la información, o formación de hipótesis han sido eliminados. Eggen y Kauchak, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, p. 416

²⁸⁸ "...of setting the scene and providing a lens through which the students will investigate the source material". Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 46

²⁸⁹ "...by having students reflect on prior experiences they have had that might connect to the content to be explored". Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 47

²⁹⁰ Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 28

²⁹¹ Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 417

2. Investigación

Esta etapa consiste en permitir a los estudiantes explorar el contexto histórico en profundidad, y sobre todo los pensamientos, sentimientos y acciones de las figuras históricas en aquel. Aquí se busca que los alumnos desarrollen las explicaciones por empatía descritas en base a Domínguez, promoviendo la comprensión dual cognitivaafectiva propuesta por Endacott y Brooks. Esto se puede hacer de variadas formas, pero el análisis de fuentes primarias es lo primordial²⁹², para lo que es esencial que se hagan las preguntas adecuadas a las fuentes, es decir, adaptadas a su contenido, conectadas con el contexto, que promuevan la comprensión dual cognitiva-afectiva de perspectivas de los sujetos de estudio, que den lugar a las inferencias, y que se faculte la discusión con otros²⁹³.

2. Recepción y planificación

Se presenta a los equipos cooperativos el material para trabajar, y estos deliberan y negocian las tareas y roles de cada integrante. Como todo el grupo está analizando el mismo tema, deben decidir cómo repartir las tareas y compartir los conocimientos relacionados²⁹⁴. Se pueden dar sugerencias de roles, pero que ellos deben tomar decisiones finales. Como ejemplo de distribución de roles tenemos: coordinadores (deben conocer las tareas de cada integrante y comprobar que las estén realizando); portavoces (encargado de plantear dudas al profesor y presente las tareas); secretarios (toma notas y sintetiza las ideas del equipo); y controladores de ambiente (vigila el tiempo, el avance, la emisión ruido y el orden de los materiales)²⁹⁵.

3. Análisis

Los alumnos estudian el caso correspondiente a su equipo ante el constante monitoreo del profesor, y plasman los resultados – explicación histórica – en un informe de progreso²⁹⁶.

En síntesis: la fase 2 se centra en la planificación del trabajo en equipo y el análisis de fuentes en los términos y con los roles que hayan definido los mismos alumnos. El análisis debe estar facilitado por preguntas acorde a los objetivos de la propuesta didáctica, y plasmarse en informes de progreso u otro instrumento que permita el monitoreo del trabajo de los alumnos por parte del profesor.

3. Exposición y comunicación

Los estudiantes deben utilizar y sintetizar su conocimiento y empatía, exponiéndolos en instancias formales²⁹⁷, creando sus propias conclusiones, argumentadas y basadas en evidencia, a través de diversas formas, como la escritura, *role-playing*, poemas biográficos, etc.

4. Evaluación o creación de un informe

Los estudiantes presentan los resultados del estudio de caso para diseminar sus aprendizajes. La forma en que esto se haga depende del profesor, que puede utilizar formatos escritos, orales, murales o demostraciones²⁹⁸.

En síntesis: la fase 3 consta de la presentación de los resultados del análisis y trabajo con las fuentes, a través de la actividad que el profesor disponga.

²⁹² Ibidem.

²⁹³ Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 50

²⁹⁴ Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 417

²⁹⁵ Romero, Gesvin, *Aprendizaje Cooperativo*. *Principales Roles dentro del Grupo*. *Infografía*. Recuperado el 04/02/2020 de https://gesvin.wordpress.com/2018/07/18/aprendizaje-cooperativo-principales-roles-dentro-del-grupo-infografia/

²⁹⁶ Al cambiarse la investigación grupal, por un estudio de casos grupal consistente en análisis de fuentes, se simplifica la fase, pues etapas como la recolección y selección de fuente, o la construcción de hipótesis, ya no son necesarias. Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 417 ²⁹⁷ Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 52

²⁹⁸ Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 418

4	D 0	
/1	Ret	lexiór

Por último, se pretende hacer el aprendizaje significativo, al guiar a los estudiantes "a través del proceso de usar su comprensión del pasado para informar sus pensamientos, emociones y acciones en el presente" para lo que es útil encontrar situaciones similares en el presente, canalizando sus opiniones del pasado a un nuevo contexto, e invitándolos a realizar juicios morales y disposición a actuar por el bien de los demás.

5. Confrontación

Confrontar el caso con otra situación, real y presente³⁰⁰

En síntesis: la fase 4 trata de una reflexión que permita unir el estudio de caso con situaciones similares del presente, juzgándolas dentro de su contexto en un ejercicio de empatía.

5.3. Visión global secuencia didáctica

Esquema 1. Visión global de la secuencia didáctica



Como se ha mencionado con anterioridad, la propuesta está pensada para realizarse concorde a la Unidad 3 "Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile"³⁰¹, fijada por el programa de estudios de nuestra asignatura para 2° medio, y más en particular, se acota a la subunidad de la Dictadura militar, por lo que no consideramos los procesos del plebiscito y transición hacia la democracia³⁰². Consta de 4 sesiones de

²⁹⁹ "...through the process of using their understanding of the past to inform their thoughts, emotions, and actions in the present". Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 53

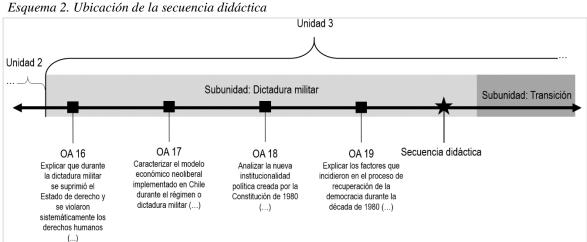
³⁰¹ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*, p. 190

³⁰⁰ Pimienta, Julio. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. México, Pearson, 2012, p. 138

³⁰² Esto es válido también para el proceso de selección de fuentes. Si bien el marco temporal fijado es de 1973 a 1989, se tuvo el cuidado de no incluir fuentes en relación a las campañas del plebiscito, que podrían usarse para la subunidad de transición.

aprendizaje de 90 minutos, y tiene como objetivo general de aprendizaje de los alumnos, el comprender cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial, frente a las vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo y ejercicio de la empatía histórica mediante el estudio de casos, para favorecer la valoración, defensa y promoción activa de los derechos humanos y de los niños. El Esquema 1 muestra la estructura global de la secuencia para el logro de aquel objetivo, integrando la progresión de las fases estratégicas, con las actividades, recursos y evaluaciones correspondientes a cada una.

5.3.1. Ubicación programática para la aplicación de la secuencia didáctica



La propuesta toma una ubicación ideal específica según la progresión de objetivos curricular. Como bien se observa en el Esquema 2, aquella ubicación es al final de la subunidad de la Dictadura militar, previo al paso a la siguiente con el OA 20^{303} , pero luego de que los alumnos hayan abordado aprendizajes como la supresión del Estado de derecho y represión política (OA 16), la imposición del modelo económico neoliberal (OA 17) y la crisis económica y ciclo de protestas nacionales desatadas con la década de 1980 (OA 19), todos elementos que se relacionan con el contenido de las fuentes seleccionadas, en la diversidad de casos (o categorías) que componen (punto 4). Esta disposición se justifica en la necesaria contextualización que requiere la estrategia de desarrollo de la empatía histórica y el contenido procedimental de explicaciones por empatía; el hecho de que la propuesta no se encuentre aislada, sino que articulada con el resto de los contendidos curriculares, da la oportunidad de posicionarla en el lugar que sea más provechoso según las necesidades internas de la secuencia, y según los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en los que

³⁰³ Previo en específico al OA 20, que trata de "analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico- militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los derechos humanos mediante diversas políticas de reparación". Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*, p. 196

podrán valerse de sus conocimientos previos inmediatos para facilitar la comprensión de las fuentes de estudio, al ya estar al tanto del contexto en que se produjeron.

Alternativamente, por cuestiones de tiempo, organización y preferencia personal del docente, la secuencia podría realizarse en la Unidad 4 "Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad"³⁰⁴, última para 2° año medio. Se sobrentiende que su énfasis no está en la formación histórica, sino que en la ciudadana, lo que implicaría que el acento de la secuencia debería ponerse en el contenido valórico, pero fuera de ello, es sumamente congruente con las expectativas de la unidad. En particular, el OA 22, trata de analizar el concepto de derechos humanos, sus características y "los derechos vinculados a los grupos de especial protección"³⁰⁵, lo que se amplía con los indicadores de evaluación, que invitan a identificar situaciones concretas de ejercicio o vulneración de aquellos y el rol de las instituciones en ello, analizando críticamente casos de grupos como los niños, detectando desafíos pendientes. La unidad, que explicita como conocimientos previos a la Dictadura en sus aspectos políticos, económicos y sociales – incluyendo la supresión del Estado de derecho y la vulneración de los derechos fundamentales –, pretende que los alumnos puedan levantar investigaciones de temáticas de la historia reciente y trabajar grupalmente³⁰⁶. En suma, aquí se presenta una opción plausible de aplicación de la propuesta formulada.

5.4. Planificación secuencia didáctica por sesiones

La planificación de la secuencia didáctica, que integra objetivos, estrategia, actividades de enseñanza-aprendizaje, recursos y plan de evaluación, se expone con detalle en las matrices de planificación, adjuntadas en el Anexo F, que comprende una matriz de planificación general (Tabla 15), y otras cuatro correspondientes a cada sesión de clases (Tabla 16 a 19).

A continuación, se explica y fundamenta la planificación de la propuesta generada, específicamente las actividades de aprendizaje de los estudiantes, el material o recursos, y el plan de evaluación, ya que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (punto 5.1), junto con las estrategias utilizadas (punto 5.2), ya han sido ilustradas en profundidad.

5.4.1. Explicación y fundamentación de la planificación 5.4.1.1. Sesión 1

La primera sesión (Tabla 16) de la secuencia didáctica tiene como objetivo de aprendizaje que los estudiantes comprendan y expliquen cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del estudio de caso con fuentes producidas o

 $^{^{304}}$ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. $Historia,\ Geografía\ y\ Ciencias\ Sociales.\ Programa\ de\ Estudio\ Segundo\ Medio,\ p.\ 242$

³⁰⁵ Ibid., p. 246

³⁰⁶ Ibidem.

protagonizadas por niños, promoviendo con ello el desarrollo y ejercicio de la empatía histórica, lo que se ajusta a la primera parte del objetivo general.

El inicio de la clase planificado – coincidente con la fase de introducción y preparación de la estrategia didáctica – es bastante extenso, pero merece la pena la inversión de tiempo, para que luego las actividades del desarrollo, de esta y las siguientes sesiones, se lleven a cabo de la mejor manera. Aquí se produce la formación de los equipos (grupos cooperativos) de aprendizaje, que el profesor debe haber conformado con anterioridad, tomando de base las pretensiones de los alumnos, pero adaptándolas para cumplir con los parámetros expuestos en la explicación de la estrategia (punto 5.2) que versan sobre la diversidad interna del grupo. Con los equipos formados, se entrega el material a utilizar durante toda la secuencia didáctica: el 'cuadernillo de trabajo: los niños de la Dictadura' (Anexo G), que posee siete versiones, una para cada estudio de caso, que incluyen fuentes – producidas o protagonizadas por niños durante la Dictadura – diferenciadas según la categorización llevada a cabo previamente en la investigación (punto 4). Las versiones del cuadernillo son asignadas al azar a cada equipo – para evitar el solapamiento de elecciones de los equipos – y entregadas física o virtualmente, según lo permitan las condiciones del establecimiento y curso.

La presentación – con correlato en el cuadernillo – consta de la explicación del objetivo de la secuencia y sesión, y la 'Actividad inicial: ver, pensar, preguntarse', como rutina de pensamiento³⁰⁷ exploratoria que ayuda a los estudiantes a prever los elementos clave con los que se estará trabajando (los niños, el contexto de Dictadura, la vulneración de los derechos, y el contraste con el presente) a través de la observación de dos fotografías. Posteriormente en la introducción presenta los conceptos clave con los que se estará trabajando: los derechos humanos y los derechos de los niños, estos últimos según la Convención de 1989 que es válida hoy, y según la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, contemporánea a la Dictadura. Es necesario hacer ciertas precisiones del material didáctico. El cuadernillo posee en una definición y explicación de los conceptos clave, además de resúmenes de los artículos estipulados en las distintas declaraciones de las Naciones Unidas al respecto. Dependiendo del manejo conceptual previo de los alumnos, esta parte podrá ser más o menos extensa, pero en cualquier caso no se pretende una lectura de todo lo que se compendia en el cuadernillo, sino dar las nociones generales de lo que son los derechos humanos y del niño, aportando recursos (como las declaraciones) que servirán luego en la fase de planificación e investigación. Si se incluyen las definiciones de estos conceptos en el cuadernillo, es porque sirven de respaldo para el alumnado, al que volver para resolver dudas o aclarar ideas.

Luego, la secuencia enuncia dos actividades que preparan a los alumnos para el trabajo cooperativo y para análisis de fuentes en desarrollo de la empatía histórica. Primero

³⁰⁷ Ritchhart, Ron; Chrurch, Mark y Morrison, Karin, *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Buenos Aires, Paidós, 2014, p. 97

la 'Actividad de consolidación: conociendo a mi equipo' – incluida en la sección introductoria del cuadernillo –, que responde por un lado a la necesidad que plantean Eggen y Kauchak de generar cohesión, solidaridad y confianza dentro de los equipos³⁰⁸, lo que se relaciona con climas de socialización emocional positivos³⁰⁹, y por otro a la recomendación de nuestros referentes para el desarrollo de la empatía histórica, Endacott y Brooks, sobre diseñar una introducción que permita que los estudiantes reflexionen sobre sus propias experiencias y opiniones respecto al presente, en relación al contenido que se va a aprender³¹⁰. En el cuadernillo se sugiere a continuación de las indicaciones, que el equipo utilice la rutina de pensamiento 'protocolo de la foco-reflexión', como propuesta para guiar las discusiones y reflexiones grupales de modo que todos puedan hablar³¹¹, y en miras de que la utilicen en las demás actividades. Segundo, la 'Actividad de preparación: ensayando la empatía histórica', se fundamenta nuevamente en la propuesta de Endacott y Brooks que manifiestan que es beneficioso que los alumnos conozcan de antemano las expectativas que se tienen sobre su aprendizaje de la empatía histórica³¹², por lo que el profesor no sólo explica en que consiste tal habilidad, sino que crea una instancia de modelización y práctica guiada.

Pasando ahora al desarrollo de la sesión, esta se caracteriza por la fase 2 de la estrategia: planificación e investigación (o análisis, en nuestro caso) y se centra en el análisis de fuentes del estudio de caso, que ya ha sido ensayado. La 'Parte 2: estudio de caso' del cuadernillo es la que es diferente para cada grupo dependiendo del caso/categoría asignado, asociado a un color particular. En esa sección, antes de las fuentes de estudio, se dedica un par de párrafos a 'consideraciones previas' que sirven de contextualización más específica y explicación desde perspectiva histórica³¹³ del caso/categoría al que pertenecen las fuentes, lo que profundiza el conocimiento previo por parte de los estudiantes del contexto dictatorial, que asumimos, ya poseen dada la ubicación de la secuencia (punto 5.3.1).

Subsiguiente, está la 'Actividad: análisis empático', de la cual se pretende realizar – al menos en parte – los dos primeros pasos, por una cuestión de tiempo, dejando para las siguientes sesiones los otros tres. Aquí son los mismos alumnos del equipo los que deben planear como repartir las tareas y socializar los conocimientos³¹⁴, pues no hay roles fijos en el estudio de caso o investigación (análisis) grupal cooperativo, pero aun así se dan recomendaciones como parte de las instrucciones de la actividad. Volviendo a los dos primeros pasos de la actividad, ellos consisten en un análisis formal de cada fuente – que

_

³⁰⁸ Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 417

³⁰⁹ Fundación GEU, "En Portada. Entrevista a Mar Romera", p. 4

³¹⁰ Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 47

³¹¹ Ritchhart, Chrurch, Morrison, Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes, p. 213

³¹² Ibid., p. 28

³¹³ Esto hace la estrategia más expedita y permite a los estudiantes enfocarse en las explicaciones empáticas más que la explicación histórica de la situación. El hecho de que esta última esté dada y no se genere mediante preguntas a los estudiantes, da lugar a que pongan más atención en analizar las perspectivas pasadas y relacionarlas con el contexto.

³¹⁴ Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 417

hemos llamado 'externo' – y un análisis del contenido – 'interno' –. Es este último el que se conecta con el desarrollo de la empatía histórica y la creación de explicaciones empáticas, pues se compone de preguntas que apuntan al reconocimiento de los pensamientos, emociones y acciones de los niños estudiados en relación a la vulneración de sus derechos humanos y de los niños, entendidas siempre dentro de un contexto histórico particular, y con la instrucción de explicitar las evidencias para sus respuestas.

Las preguntas reconocen la importancia de promover la comprensión dual cognitivaafectiva para la empatía³¹⁵, como apoyo se agrega una 'guía de emociones' en el cuadernillo
de trabajo cuando ellas apuntan al aspecto emotivo de las fuentes. Es una sencilla fila de
'emoticonos' o íconos que figuran la expresión facial de ciertas emociones – más uno que se
encuentra en blanco, en caso de que los alumnos quieran agregar otra respuesta afectiva –,
pero que puede ayudar a los equipos a identificarlas y nombrarlas, cuestión necesaria cuando
se trabaja con ellas³¹⁶. El cuadernillo también aporta las 'Orientaciones para el análisis de
fuentes', que son indicaciones para analizar efectivamente una fuente dependiendo de su
formato, sea escrito, pictórico³¹⁷ o audiovisual³¹⁸, puesto que los tres están presentes en la
selección de fuentes para cada equipo, y es preferible no asumir que conocen los
procedimientos con anterioridad.

El cierre de la sesión trata de tres preguntas individuales que apuntan a la percepción de los mismos estudiantes de sus dificultades y facilidades en torno al trabajo. A partir de las respuestas, el profesor, debe dar las retroalimentaciones futuras. Más sobre este cierre, que hace las veces de autoevaluación, se ve en la fundamentación del plan de evaluación (punto 5.4.1.5).

5.4.1.2. Sesión 2

La segunda sesión (Tabla 17) de la secuencia didáctica mantiene en gran parte el objetivo de la primera, pero sumando de modo explícito el contenido actitudinal respecto de la valoración de los derechos humanos y de los niños. Se espera que los alumnos expliquen cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo de la empatía histórica en un estudio de caso, para valorar la necesidad de defensa y promoción de los derechos humanos y de los niños.

³¹⁵ Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 50

³¹⁶ Ibarrola, *Aprendizaje emocionante. Neurociencia en el aula*, p. 200

³¹⁷ Las orientaciones para las fuentes pictóricas se basan en la teoría del uso de los dibujos infantiles como fuentes históricas de Juri Meda, y el uso didáctico de documentos fotográficos de Maite Arqué i Betran. La articulación de ambos artículos, llevó a la Meda, Juri, "Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas". *Rev. Bras. Hist. Educ., Maringá-PR*, vol. 14, núm. 3, 2014, pp. 139-165 y Arqué i Betran, Maite, "Las fuentes documentales fotográficas en la didáctica de las ciencias sociales". *Primeras jornadas: imagen, cultura y tecnología*, 2002, pp. 275-283 318 Las orientaciones para las fuentes audiovisuales se nutren de la adaptación de la de fuentes pictóricas, más el artículo de Nilda Bermúdez, que plantea lineamiento para usar videos como material didáctico. Bermúdez, Nilda, "El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, 2008, pp. 101-123.

El inicio de la sesión consta de la socialización del objetivo de aprendizaje de la clase, y de las retroalimentaciones y sugerencias dadas por el profesor en base a las preguntas de cierre de la sesión 1. El foco de la sesión está puesto en el momento de desarrollo, que continúa con la 'Actividad: análisis empático', terminando sus primeros dos pasos de ser necesario, y abarcando los otros tres, que son una discusión grupal, una reflexión grupal, y una síntesis de las respuestas e ideas generadas en el proceso de análisis, para la cual en el cuadernillo se adjunta la 'ficha de síntesis de actividad de análisis empático', que da un ejemplo y guía de cómo organizar la síntesis.

La discusión grupal se constituye de dos preguntas. La primera apunta a relacionar el caso de estudio correspondiente al equipo con el contexto nacional (general) de la época, y las circunstancias particulares acorde a la categoría de fuentes descritas en las consideraciones previas de los cuadernillos. La segunda trata de construir correspondencias entre las fuentes estudiadas y los derechos de los niños, explicando en qué situación se encuentran: ¿están siendo vulnerados? ¿defendidos o luchando por su respeto? Así, la discusión grupal se significa como el medio para una comprensión más profunda de las fuentes, y fomenta la preocupación empática en miras del bien común; es el *caring that* explicado por Barton (punto 5.1.1) que dispone a realizar juicios morales alzando valores como la justicia y el respeto por los derechos humanos y de los niños³¹⁹, y se ajusta al desarrollo de nuestro contenido actitudinal.

La reflexión grupal por su parte, tiene una fundamentación múltiple. Esta consta de dos preguntas iguales para todos los grupos cooperativos. Una los insta a identificar las emociones y sentimientos que les provocaron las fuentes analizadas, cuestionándose por qué creen que se sintieron así. En el cuadernillo se vuelve a adjuntar una guía de emociones con las mismas características que la anteriormente descrita. La otra pregunta pide hacer conexiones con situaciones análogas de niños en el presente. Como se arguye desde la habilidad de pensamiento histórico, para exhibir empatía, los alumnos deben enfocarse en los sujetos de estudio y lo que sentían, y alternadamente en ellos mismos y experiencias que les detonaron sentimientos similares³²⁰, y un modo cuidadoso de hacerlo es generar momentos en los que puedan, libremente y sin culpa, expresar sus emociones³²¹. Desde el contenido actitudinal, la reflexión releva el rol social de la historia al vincularla con situaciones y problemas presentes³²², con la que los alumnos se pueden identificar³²³.

Respecto a la ficha de síntesis, esta cumple durante la sesión 2 la función del informe de progreso propuesto por Eggen y Kauchak³²⁴. La tutoría de cada equipo con el profesor

³¹⁹ Barton, Keith y Levstik, Linda. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey, Lawence Erlbaum Associates, 2008 p. 229

³²⁰ Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*, p. 229

³²¹ Ibarrola, Aprendizaje emocionante. Neurociencia en el aula, p. 200

³²² Phillips, Teaching History. Developing as a reflective secondary teacher, p. 230

³²³ Ibid., p. 225

³²⁴ Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, p. 417

planificada para esta sesión, tiene como objetivo la revisión del avance en la actividad a través de la ficha, que se evaluará con calificación como producto de la secuencia didáctica. Esta evaluación formativa se aborda en detalle en la explicación y fundamentación del plan de evaluación (punto 5.4.1.5)

El cierre de la sesión es un 'cabildo abierto', estrategia de aprendizaje activo para grupos numerosos, que funciona a modo de discusión abierta, donde cada alumno orador designa al siguiente para compartir sus ideas³²⁵. El cabildo se genera en torno a la pregunta '¿pensaban todos los niños de la época de la Dictadura igual? ¿por qué?', luego de ver un extracto del documental *Los niños prohibidos* (1986) (fuente 43, Tabla 14, Anexo E) en el que hablan niños que no fueron afectados por la violencia de Estado en las formas evidentes y directas incluidas en el cuadernillo, y por lo tanto poseen opiniones y experiencias divergentes de las que el curso ha venido estudiando. Se decidió introducir esta actividad pues, si bien la secuencia didáctica está centrada en las experiencias de los niños en Dictadura en relación a la vulneración de sus derechos, no está de más diversificar la visión de la infancia hacia experiencias disímiles que eviten generalizaciones erradas.

5.4.1.3. Sesión 3

La planificación de la sesión 3 (Tabla 18) pone como objetivo que los estudiantes expliquen y comuniquen cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo de la empatía histórica en un estudio de caso, en valoración de la necesidad de acción para la defensa y promoción de los derechos humanos y de los niños. En comparación con los objetivos de las sesiones 1 y 2, se agrega comunicación de los aprendizajes.

Al inicio de la sesión el profesor da a conocer el objetivo de aprendizaje, rememora la clase pasada, y ayuda a los equipos a retomar su trabajo al hacerlos compartir con el curso su estudio de caso con la fuente que les haya llamado más la atención. Con ello se pasa al desarrollo de la sesión, en el cual se deben finalizar los puntos 3, 4 y 5 de la 'Actividad: análisis empático', completando la ficha de síntesis que es el apoyo fundamental para la tercera fase de la secuencia: exposición y comunicación mediante la creación de un informe, informe que toma forma de afiche, y está planificado para las sesiones 3 y 4.

La 'Actividad: confección de un afiche' propone a los equipos imaginarse como una organización de defensa y promoción de los derechos de los niños – en específico los niños de su caso – en el contexto de la Dictadura. Junto con las instrucciones, el cuadernillo contiene ejemplos para ilustrar mejor sus pasos y elementos necesarios de incluir. La confección y consecuente exposición del afiche – actividad evaluada y calificada – se fundamenta en la coherencia con el contenido conceptual, ya que para los temas controversiales se aconsejaban actividades de aprendizaje lúdicas, activas y participativas,

_

³²⁵ Silberman, *Aprendizaje activo.101 estrategias para enseñar cualquier tema*, p. 101

donde se formule una propuesta con lo aprendido³²⁶. También se vincula con las actitudes de valoración de la participación ciudadana, pues pasa de centrarse en el contenido de los derechos de los niños, a su promoción por medio de acciones y decisiones propias de los alumnos en la confección de su trabajo³²⁷, mostrando a los estudiantes que su participación en sociedad se puede ejercer de diversos modos, como a través de organizaciones y acciones de prevención o promoción de ideas con valores de justicia³²⁸ asociados a los derechos humanos y de los niños. Respecto a la empatía histórica, la actividad promueve la preocupación (caring that) de los alumnos sobre la vulneración a los derechos humanos y de los niños, tomando las propias experiencias, pensamientos y sentimientos estudiados en las fuentes como evidencia en el afiche, apreciando entonces la perspectiva de la infancia para comprender los problemas en sociedad y buscar soluciones. Por último, el afiche se fundamenta en una razón práctica: es una opción bastante viable para todo contexto escolar, sin importar recursos o infraestructura. Si bien realizar afiches o murales digitales aparece como una opción atractiva que involucra las tecnologías para el aprendizaje, ello requeriría una sala de computación funcional y conexión a internet, lo que no poseen todas las escuelas. El papel kraft y los plumones son materiales más tradicionales, pero también más accesibles, dando la oportunidad a todos los alumnos de aprender y mostrar lo aprendido.

El cierre de la sesión tiene un sentido coevaluativo y formativo para la confección del afiche, que se explica en profundidad dentro del plan de evaluación (punto 5.4.1.5). Adelantamos que se trata de una rutina de pensamiento – 'los puntos de la brújula' – que permite exponer problemas y preocupaciones a los equipos, a la vez que buscar soluciones en conjunto.

5.4.1.4. Sesión 4

La última sesión (Tabla 19) tiene como objetivo de aprendizaje que los alumnos puedan comunicar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los niños del pasado, en relación a la vulneración de sus derechos en la Dictadura (1973-1989), mediante la confección y exposición de un afiche, en valoración y defensa activa de los derechos de los niños. Si bien se contempla en la clase la finalización de la confección del afiche, el centro de la sesión está en la exposición de ellos ante el curso.

El inicio de la planificación mantiene una breve rememoración de la clase anterior, y la explicación del objetivo de la clase. La actividad de inicio es la rutina de pensamiento 'antes pensaba, ahora pienso', que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus nuevas comprensiones, ideas o creencias³²⁹, y los impulsa a tomar conciencia de las diferencias en

³²⁶ Rivera, Patricio y Mondaca, Carlos, "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". *Estudios Pedagógicos XXXIX*, núm. 1, 2013, p. 400

³²⁷ Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Desafíos de la Formación Ciudadana en la Era Digital: Estado del Arte, p. 51

³²⁸ Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*, p. 31

³²⁹ Ritchhart, Chrurch, y Morrison, Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes, p. 223

su pensamiento entre el punto de partida de la secuencia didáctica y el final. En este caso particular, la rutina gira en torno a la importancia atribuida al rol de los niños en la historia y sociedad.

El desarrollo planificado continúa con la fase de comunicación y exposición de resultados mediante la creación del afiche, acabando de confeccionarlo, y exponiendo los de cada equipo al curso. Dado su formato, idealmente deben distribuirse en las paredes y pizarra del aula, para que todos los alumnos y el profesor puedan circular y observarlos atentamente. Se notará en la planificación que, acompañando al proceso de observación, se ha dado la tarea a los equipos de dejar mensajes en los afiches de sus compañeros, ya sea con preguntas, comentando lo que perciben como positivo o negativo (del contenido histórico del afiche, recogido en la información textual y evidencia, no de su calidad técnica), o creando analogías con el presente. Esta es una adaptación de una de las estrategias para el aprendizaje activo de recogidas por Mel Silberman, llamada 'equipos de oyentes', cuyo objetivo es mantener la concentración durante las disertaciones³³⁰. Aquí se utiliza para potenciar una observación significativa que permita a los alumnos informarse sobre las diversas experiencias de los niños en la Dictadura en cuanto a la vulneración de sus derechos.

Finalmente el cierre, además de la coevaluación que se explicará en el punto siguiente, consiste en la fase de reflexión del modelo de desarrollo de la empatía histórica y confrontación del estudio de caso que, según lo descrito con anterioridad (Tabla 4, punto 5.2), implica para los alumnos la unión de sus aprendizajes con el presente, canalizándolos a un nuevo contexto, contemplando sus pensamiento, emociones y acciones posibles en el presente para hacer juicios morales y velar por el bienestar de los demás. Por ello, se propone generar la reflexión a través de la 'Actividad: un afiche para el presente', en la que los equipos discuten sobre cómo adaptarían su afiche si fuera hecho para el contexto actual y las transgresiones del hoy a los derechos de los niños. Esto hace eco de la preocupación 'para' (caring to) que plantea Barton (punto 5.1.1), donde une la empatía histórica con la búsqueda del bien común, pues la actividad requiere reconfigurar nuestra visión de los problemas del presente a partir de lo aprendido del estudio del pasado³³¹. Debiese ser una actividad expedita en el sentido que los equipos pueden valerse tanto de la 'Actividad: análisis empático' realizada con anterioridad, como de las analogías sugeridas por los otros equipos en la exposición de afiches, para hallar situaciones contemporáneas, no habiendo necesidad de hacer nuevas búsquedas. Las preguntas para fomentar la reflexión se generan con atención a lo cognitivo, emotivo y contextual de la empatía histórica, pero también apunta a la adaptabilidad de medios y soportes para masificar el afiche, en tiempos donde la tecnología abre otras puertas de viralización de la información.

330 Silberman, Aprendizaje activo.101 estrategias para enseñar cualquier tema, p. 86

³³¹ Barton y Levstik, 2011, en Endacott y Brooks, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy", p. 45

5.4.1.5. Plan de evaluación

Como plantean Johnson y Johnson para el contexto cooperativo, la evaluación es un continuo que acompaña a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje³³², por lo que la propuesta didáctica posee evaluaciones y retroalimentación constantes, en distintas modalidades (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación), y con carácter diagnóstico, formativo y sumativo. Para explicar el plan de evaluación, seguiremos la división que entrega Sanmartí en su obra *Ideas clave. Evaluar para Aprender*: evaluación inicial, evaluación durante el proceso de aprendizaje y evaluación final.

La evaluación inicial y diagnóstica se compone de breves actividades incluidas en la planificación de la sesión 1 (Tabla 16), en la fase de introducción y preparación. Apuntan, según expresa Sanmartí, a comprobar como profesor las estructuras de acogida de los alumnos³³³. La planificación plantea que el profesor, por medio del monitoreo y la percepción cualitativa, genere lineamientos generales sobre los aspectos que pueden transformarse en obstáculos para el aprendizaje.

La primera estructura a observar son los hábitos o actitudes de los estudiantes, en nuestro caso en el marco del trabajo cooperativo, a través de la 'Actividad de consolidación: conociendo a mi equipo', con la que se podrá sopesar las dinámicas con las que interactúan los equipos, por ejemplo ¿son respetuosos entre ellos? ¿tienen toda la oportunidad de hablar? ¿son capaces de llegar a acuerdos? La segunda estructura son las estrategias de razonamiento previo al desarrollo de la empatía histórica, donde el profesor debe identificar las dificultades de los alumnos para responder a las preguntas de la 'Actividad de preparación: ensayando la empatía histórica', para luego guiarlos correctamente y subsanarlas.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje tiene un carácter formativo y regulador, con orientación a "ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento" detectando obstáculos o dificultades, para subsecuentemente proponer formas de superarlas Exceptuando la sesión final, todas tienen instancias de evaluación formativa. El cierre de la sesión 1 (Tabla 16) consiste en la pregunta individual '¿qué ha sido fácil? ¿qué ha sido difícil? ¿qué ha sido entretenido?', que sirve como un ejercicio de autoevaluación y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, con las facilidades y obstáculos que implica. Esta toma de conciencia se asocia con el inicio de la sesión 2 (Tabla 17), en el cual el docente responde con los comentarios y recomendaciones pertinentes para que los alumnos afronten exitosamente las dificultades.

Las otras dos instancias evaluativas son el antecedente formativo de las evaluaciones sumativas (calificativas) que conforman la evaluación final. Tenemos primero las tutorías del

³³² Johnson, David y Johnson, Roger, *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo.* España, SM, 2014, p. 16

³³³ Sanmartí, Neus. Ideas clave. Evaluar para Aprender. Madrig, Graó, 2008, pp. 33-34

³³⁴ Ibid., p. 21

³³⁵ Ibid., p. 32

profesor con cada grupo durante la fase de investigación de la sesión 2 (Tabla 17), para revisar las fichas de síntesis de la 'Actividad: análisis empático'. Dado que el trabajo en grupos cooperativos da autonomía a los estudiantes, es imprescindible la regulación y retroalimentación constante de parte del docente, quien no debe tener temor a evidenciar los errores cometidos por los estudiantes, pues es útil y necesario; lo errores no son negativos, pero si deben detectarse, comprenderse y regularse³³⁶. El foco es entonces la retroalimentación de la ficha y, por tanto, de la calidad de las respuestas y constatación del desarrollo de la empatía histórica, en base a los criterios de la rúbrica de evaluación (Anexo H). El profesor aquí debe comunicarse con los alumnos, detectando fortalezas, problemas, y buscando soluciones o acciones de mejoría.

La otra instancia formativa de la evaluación final es la actividad de cierre de la sesión 3 (Tabla 18), que consiste en la rutina de pensamiento 'los puntos de la brújula'³³⁷. En ésta es el grupo, y no los estudiantes de modo individual, el que debe reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje respecto a la actividad de confección del afiche – parte de la fase de exposición y comunicación del estudio de caso –, para luego compartir con el curso aquello que los entusiasma (el este de la brújula), los preocupa (el oeste de la brújula) y necesitan (el norte de la brújula). El mismo curso debe ayudarlos a completar el sur de la brújula: sugerencias para solucionar problemas y cubrir necesidades. Esta interacción de los equipos con el curso completo se significa como una coevaluación formativa, pues se "crea un sistema de apoyo social entre compañeros en actividades de corrección y enriquecimiento" al intercambiar impresiones constructivas.

Antes de pasar a la explicación y fundamentación de la evaluación final, vale agregar que, sumándose a la evaluación del proceso descrita, se debe tener en cuenta un monitoreo y retroalimentación más informal, pero constante. El profesor en todo momento debe estar atento al proceso de aprendizaje de los alumnos, identificando las fortalezas y falencias de sus tareas, y creando las oportunidades de mejora. También entre los compañeros del mismo grupo cooperativo se generan roles de supervisar las actividades del equipo, constatar los avances y aportes individuales, de animarse mutuamente y corregirse los unos a otros³³⁹, por ejemplo, al organizar la división del trabajo y socialización de los aprendizajes, para lo que se sugieren roles a los equipos como coordinadores, portavoces, secretarios y controladores de ambiente.

Pasando ahora a la evaluación final, esta tiene un carácter sumativo, y consta de una parte heteroevaluada por el profesor, y otra coevaluada por los integrantes del grupo cooperativo. Su finalidad es comprobar que ha aprendido efectivamente el alumno y que no

³³⁶ Ibid., pp. 44-45

³³⁷ Ritchhart, Chrurch y Morrison, *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*, p. 144

³³⁸ Johnson y Johnson, La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo, p. 129

³³⁹ Ibidem.

ha acabado de interiorizar, y va acompañada en nuestro caso de una función calificadora³⁴⁰. Se construye desde tres aristas: el proceso de análisis de fuentes del estudio de caso que tiene como producto la ficha de síntesis; el proceso de confección y exposición del afiche, que utiliza y comunica la información recogida en el análisis previo; y la coevaluación del grupo cooperativo. Como sugiere la teoría, en todos los casos los alumnos conocen lo que se espera de ellos y los criterios de evaluación³⁴¹, pudiendo plantear sus dudas al respecto antes de las entregas sumativas, como se aprecia en los 'paso 0' de la 'Actividad: análisis empático' (Tabla 16) y de la 'Actividad: confección de un afiche' (Tabla 18).

La ficha de síntesis – de la que ya explicamos la evaluación formativa – se acompaña de una rubrica de heteroevaluación (Tabla 20, Anexo H) que posee dos secciones, siendo la primera la referida al proceso analítico del estudio de caso y las explicaciones empáticas, equivaliendo a un 35% de la calificación. Consta de cuatro niveles de logro (no logrado, medianamente logrado, logrado y totalmente logrado) para seis criterios de evaluación que abordan los elementos sugeridos por Eggen y Kauchak para el trabajo grupal cooperativo: el proceso de análisis, la comprensión del contenido y la calidad del trabajo grupal³⁴². Es fundamental el criterio de explicación empática que apunta a la comprobación de si hubo un desarrollo de la empatía histórica en base a la comprensión de las acciones, pensamientos y sentimientos de los niños productores o protagonistas de las fuentes, evidenciando conexiones significativas con el contexto de Dictadura y la vulneración de los derechos humanos y derechos de los niños. En la rúbrica los niveles de logro para este criterio se definieron a partir de los niveles clave de explicación empática fijados por Domínguez a partir del consenso de diversos autores que exploraron el tema³⁴³. Destacar, por otro lado, el criterio de responsabilidad, que valora la integración de las retroalimentaciones hechas durante etapas formativas.

La confección del afiche – que también posee una etapa formativa ya explicada – utiliza la misma rúbrica ya mencionada, pero en su segunda sección, referida a la comunicación y exposición de la información, y representa un 35% de la calificación. Se evalúa por medio de seis criterios, con los cuatro niveles de logro ya mencionados. Aquí no se agregan criterios sobre el proceso de análisis, pues la construcción del afiche toma como cimiento el análisis previo ya evaluado en la ficha de síntesis. En cambio evalúa que la información y aprendizajes anteriores se traduzcan de modo sintético, efectivo, creativo y con evidencias – los testimonios y experiencias de los niños estudiados – en el afiche, respetando la organización indicada (Tabla 18). Se suma un criterio de exposición e

³⁴⁰ Sanmartí, *Ideas clave. Evaluar para Aprender*, p. 35

³⁴¹ Ibid., p. 83

³⁴² Eggen y Kauchak, Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, pp. 420-421

³⁴³ Los niveles son 5: 1) nivel de incomprensión; 2) explicación estereotipada; 3) explicación desde la perspectiva del presente; 3) explicación desde la perspectiva histórica; y 5) explicación contextualizada con referencia a las formas de vida. Ellos fueron reacomodados en cuatro niveles de logro. Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, p. 162.

interacción, que versa sobre la participación en la exposición de los afiches no sólo comentando y respondiendo preguntas sobre el propio del grupo, sino que sobre examinar con atención el de los otros equipos, reconociendo la diversidad de experiencias de los niños en Dictadura.

La coevaluación, por último, apunta a valorar la calidad del trabajo grupal, considerando la interdependencia positiva entre los miembros del equipo, y la responsabilidad individual, ambos elementos clave para una real cooperación³⁴⁴, y que se traducen en los cuatro indicadores de evaluación de la pauta de coevaluación (Tabla 21, Anexo I), que son aplicados a cada alumno compañero de equipo de quien evalúa, dando un puntaje de 1 (nunca o pocas veces se observó lo propuesto en el indicador) a 4 (siempre se observó lo propuesto en el indicador). Esta coevaluación equivale a un 30% de la calificación. Respecto a ella podemos decir que es quizás la herramienta más adecuada para ponderar el aprendizaje por medio de grupos cooperativos, ya que intrínsecamente conllevan la implicación profunda de los alumnos en el aprendizaje de sus compañeros, que se supervisan, se comprometen con metas comunes, y sopesan sus contribuciones para el éxito del equipo, por lo que la coevaluación "puede ser más completa, precisa y útil que cualquier otra fuente"³⁴⁵, con lo que por otro lado se viene a diversificar la tradicional fuente de información que es el profesor.

Por último, si se desea, podría alternativamente agregársele a la pauta de coevaluación una columna más, de autoevaluación, donde el estudiante se valore su propio desempeño bajo los mismos estándares y en relación a la actuación de los demás³⁴⁶.

³⁴⁴ Johnson, Johnson y Holubec, El aprendizaje cooperativo en el aula, pp. 7-9

³⁴⁵ Johnson y Johnson, La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Como mejorar la evaluación individual a través del *grupo*, p. 126 ³⁴⁶ Ibid., pp. 152-153

CAPÍTULO 6 JUICIO DE EXPERTOS

La secuencia didáctica construida, al no poder aplicarse de un modo práctico para develar sus fortalezas y debilidades sobre las cuales hacer modificaciones, se ha sometido a un juicio de expertos, cuyo objetivo fue obtener opiniones informadas de personas con trayectoria como profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que pueden dar valoraciones significativas sobre la propuesta, permitiéndonos validarla en su formulación y aplicabilidad.

El juicio de expertos se llevó a cabo por medio de un formulario virtual, enviado a los expertos junto con el material a valorar. El formulario – que se replica de modo íntegro en la Tabla 22 (Anexo J) – comunicó tanto el objetivo general de la investigación, como la finalidad del juicio, y su desarrollo consta de dos partes. La primera parte trató de que los expertos valoraran con un puntaje asociado a cuatro niveles (1 = no logrado; 2 = medianamente logrado; 3 = logrado; 4 = totalmente logrado) los diversos elementos de la secuencia didáctica, bajo los criterios recomendados por Cuervo y Escobar – suficiencia, claridad, coherencia y relevancia³⁴⁷ –, definidos específicamente para cada elemento (Tabla 22), los cuales son: las planificaciones de las sesiones (Tabla 15 a Tabla 15, Anexo F), el material pedagógico (cuadernillo de trabajo, Anexo G), la actividad análisis empático (Tabla 16 y Tabla 17, Anexo F), la actividad confección de un afiche (Tabla 18 y Tabla 19, Anexo F), la rúbrica de heteroevaluación (Tabla 20, Anexo H), y la pauta de coevaluación (Tabla 21, Anexo I). Vale añadir que las explicaciones y fundamentaciones que acompañan a todos estos elementos (punto 5) también fueron enviados a los profesores expertos. La segunda parte del juicio eran dos preguntas de respuesta breve, referidas a la visión global de la secuencia: ¿qué aspectos o elementos de la secuencia didáctica cree Ud. que sobresalen en su meta de promover el aprendizaje de los estudiantes?, y ¿qué aspectos o elementos de la secuencia didáctica cree Ud. que deberían mejorarse o incluirse para promover de modo más efectivo el aprendizaje de los estudiantes?

Los expertos fueron tres profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con años de experiencia en el área, y actualmente ejerciendo como profesores, ya sea en educación secundaria y/o en educación superior. Sus especificaciones se pueden revisar en la Tabla 23 (Anexo K), al igual que sus respuestas.

6.1. Resultados parte 1: valoración de los elementos de la secuencia didáctica

Comenzando con la planificación de las sesiones de la secuencia didáctica, ésta fue valorada por los expertos con el nivel de logro máximo (4, o totalmente logrado) para todos los criterios de evaluación, como muestra la Tabla 23. Sin desmérito de ello, la Experta 1

³⁴⁷ Cuervo y Escobar, "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", p. 35.

expone cierta preocupación por el tiempo para llevarla a cabo, mencionando que no tiene la certeza de poder cubrir todas las actividades. El Experto 2 menciona que la planificación en su aplicación presenta "grandes oportunidades para que los y las estudiantes pueden empatizar tanto con el período de estudio, así como también en el desarrollo de valores cívicos". El Experto 3, por su parte, aconseja hacer explícita en las matrices de la planificación la vinculación de la secuencia didáctica con los objetivos de aprendizaje curriculares, pues si bien se mencionan en la fundamentación, si un profesor quisiera usar la planificación, debería poder ubicarse sin necesidad de otras explicaciones.

El cuadernillo de trabajo fue valorado por la Experta 1 con un puntaje de 4 para los criterios de coherencia, relevancia y claridad, en tanto al de suficiencia le concede un 3 de puntaje, estimando que faltó incluir un ejemplo concreto de afiche para la 'Actividad. Confección de un afiche', más allá de las instrucciones y ejemplos descriptivos. Los otros dos expertos otorgaron el puntaje máximo para cada criterio, observando además el Experto 2 que puede ser además un excelente material para la asignatura de Educación Ciudadana.

Continuando, fueron dos las actividades de aprendizaje valoradas de modo particular – y no sólo dentro de la planificación de las sesiones –, por ser las centrales de la secuencia didáctica: la 'Actividad. Análisis empático' y la 'Actividad. Confección de un afiche'. Todos los expertos juzgan que la primera posee un nivel de logro total (4) en todos los criterios. Para la segunda, el Experto 2 y el Experto 3 mantienen su puntaje máximo, y la Experta 1 – en concordancia a lo apuntado para el cuadernillo de trabajo – reitera la necesidad de un ejemplo de afiche, dando un puntaje de 3, o logrado, en el criterio de suficiencia, atribuyendo a los demás criterios un nivel totalmente logrado (4). Vale acotar que, en las observaciones, el Experto 2 plantea que las actividades podrían complementarse con debates y foros de discusión.

Respecto a los instrumentos de evaluación, la rúbrica de heteroevaluación para el Experto 2 se mantiene totalmente lograda en su suficiencia, coherencia, relevancia y claridad, mientras que para la Experta 1 la claridad está lograda (3) al no entender por qué dentro de los criterios de la rúbrica, el de reflexión "no tiene totalmente logrado" en sus niveles. El Experto 3 valora el criterio de relevancia con un totalmente logrado (4), y los otros tres criterios los ubica en un nivel logrado (3), recomendando en las observaciones que, para evitar confusiones con el apartado de reflexión en la rúbrica, el nivel "no logrado" se podría desagregar en dos.

La pauta de coevaluación cuenta con la asignación del puntaje más alto en todos sus criterios para la Experta 1 y el Experto 2. El Experto 3 sólo disiente en el criterio de claridad, al que le da 3 puntos, expresando que se debiese especificar cada nivel de logro de la pauta, para dejar más claro a los estudiantes lo que están evaluando de sus pares, lo que dejaría la pauta con un formato más bien de rúbrica.

Finalmente, en promedio para la secuencia didáctica, tenemos un puntaje de 3,9, es decir, con una clara tendencia a nivel de logro 4 o totalmente logrado. Separando el puntaje por criterio, los resultados serían un 3,83 en suficiencia, 3,94 en coherencia, 4 en relevancia, y 3,83 en claridad, manteniendo la tendencia.

6.2. Resultados parte 2: visión global de la secuencia didáctica

Como se lee en la Tabla 23, las fortalezas de la secuencia – o aspectos que sobresalen en su meta de promover el aprendizaje de los estudiantes – destacadas por los expertos son, para la Experta 1 "el uso de fuentes primarias para promover la empatía histórica". En la misma línea el Experto 2 recalca la diversidad de fuentes seleccionadas, que "permiten a los estudiantes recrear y empatizar con la realidad vivida por los niños durante el período de dictadura", y también subraya el aporte que implica la categorización hecha de las diferentes experiencias y realidades de los niños, pues permite un análisis más diverso y permite alcanzar los objetivos planteados. Por último, el Experto 3, subraya que "considerar la empatía como eje central, además de dar protagonismo a las voces de los niños, niñas y adolescentes en la historia nacional, son elementos innovadores y enriquecen las propuestas", destacando además que la secuencia tome como punto de partida fuentes abundantes, y desde ellas desarrolle con un trabajo más completo "dos habilidades claves de la historia escolar: análisis de fuentes y comunicación".

Ahora, sobre los elementos que deberían mejorarse o incluirse para promover de modo más efectivo el aprendizaje de los estudiantes, el Experto 2 menciona que sería interesante contrastar las fuentes incluidas, con otras provenientes de niños que vivieron otras realidades durante el período, aunque sin olvidar el contexto de violaciones a los derechos humanos. Más que una mejora, el Experto 2 apunta a una ampliación del material didáctico, que podría ser beneficiosa. La Experta 1 y el Experto 2, en tanto, no agregan mayor información, pues lo mejorable lo han expresado en las observaciones de la parte 1 del juicio.

6.3. Consideraciones generales y propuestas de mejora

A partir del juicio de expertos, podemos afirmar que la secuencia didáctica es aplicable en su estado actual, como demuestran los niveles de logro obtenidos y la ausencia de debilidades insondables. Pero ciertamente es mejorable y perfeccionable, como se infiere de la valoración de los expertos que dirigen nuestra atención a estas cuestiones: el tiempo para llevar a cabo la secuencia, la conexión explícita con los objetivos curriculares en las matrices, la falta de un ejemplo concreto de afiche para ilustrar a los alumnos el producto a construir, y las acotaciones respecto los instrumentos de evaluación.

El problema del tiempo detenta gran importancia, y como profesores se debe tener el cuidado de no sobrecargar las clases, y la flexibilidad necesaria en la planificación para adaptarse a los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Así, surgen algunas alternativas en caso de que la secuencia – ante contextos diversos – no se pueda aplicar como está diseñada. Se puede, por ejemplo, sumar una sesión dependiendo del avance percibido, o en su defecto – y

como ya se ha propuesto anteriormente (punto 5.3.1) — por cuestiones de tiempo u organización, trasladarse a la Unidad 4 "Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad" última para 2° año medio, lo que puede dar más holgura al docente. Pero, si ante la premura del avance curricular y de cubrir todos los objetivo y contenidos programáticos, es imposible sumar una sesión, se puede modificar la secuencia de modo coherente, haciéndola más breve: se elimina la 'Actividad. Confección de un afiche', dejando la ficha de síntesis como el producto de síntesis a compartir con el curso, y en consecuencia la última actividad que es el cierre de la secuencia, se mantendría sólo en sus puntos 1, 2 y 5, quedando como un cierre reflexivo y de unión con el presente, pero sin referencias al afiche. La parte eliminada, alternativamente, podría aún realizarse más tarde, dentro de la Unidad 4 que tiene su eje en la formación ciudadana, que toma como antecedente los aprendizajes históricos de la subunidad de la Dictadura militar, y que posee objetivos relacionados con los derechos de los grupos especiales de protección, como los niños³⁴⁹.

La inclusión explícita de la vinculación con los objetivos curriculares y la falta de un ejemplo de afiche son fácilmente abordables, pues sólo requieren agregarse en la matriz de planificación general de la secuencia didáctica (Tabla 15, Anexo F) y el cuadernillo de trabajo (Anexo G), respectivamente. No se sumó un ejemplo acompañando a las instrucciones de la 'Actividad. Confección de un afiche' en el cuadernillo de trabajo, pues este ya contiene uno: en la introducción del cuadernillo, cuando se abordan los derechos de los niños vigentes en época de Dictadura, se adjunta un afiche de la Declaración de los Derechos del Niño con viñetas de Mafalda, que fue encargado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) al historietista Quino, en conmemoración del Año Internacional del Niño en 1979 (Anexo G). Por lo tanto, en las instrucciones de la actividad en cuestión, se puede explicitar que para ver un ejemplo se dirijan a tal afiche, o sumar otro especial para aquella. En cualquier caso, no presenta mayores dificultades.

Por último, hay acotaciones respecto a los dos instrumentos de evaluación. Acerca de la pauta de coevaluación (Tabla 21, Anexo I) el Experto 3 menciona la definición de cada nivel de logro, al estilo de las rúbricas. Tal tarea puede realizarse, aunque en vista de que todos los expertos dieron puntajes altos (dos de ellos máximos), la pauta parece ser eficiente en el modo en que se encuentra para una coevaluación. Cualquier duda que surgiere, puede resolverla el profesor en el momento. Respecto a la rúbrica (Tabla 20, Anexo H), se genera la duda de la Experta 1 y sugerencia del Experto 3, sobre el criterio de evaluación "reflexión" en relación a la 'Actividad. Análisis empático'. Se alude a que éste sólo tiene tres niveles de logro y no cuatro como los demás criterios. La Experta 1 interpretó esto como que la reflexión no puede acceder a un nivel totalmente logrado, pero aquello es un error, puesto que más bien implica que 4 puntos para el caso de la reflexión representan el nivel totalmente logrado

³⁴⁸ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*, p. 242

³⁴⁹ Otra opción es trabajar con menos fuentes por equipo cooperativo de estudiantes, aunque no decantamos por ello, pues se pierde parte de la riqueza y diversidad que contiene cada conjunto de documentos

– y no 6 puntos, como en los demás criterios –. Esta decisión consciente se tomó porque pareció la más adecuada para la actividad de reflexión, que se incluyó como un espacio concreto y seguro para la expresión de las emociones de los estudiantes – cuestión necesaria cuando se trabaja con su dimensión afectiva y temas emocionalmente difíciles –, y un espacio seguro sólo se logra si los alumnos no temen ser juzgados respecto a lo que sienten. Por lo tanto, se estructuraron los niveles de logro descartando el juzgar el contenido de las emociones expresadas por los estudiantes, y en cambio valorando el puro acto reflexivo, y para ello tres niveles de logro fueron suficientes. Aun así, para evitar confusiones y como propone el Experto 3, se podría desagregar el nivel de logro "no logrado" en dos, manteniéndose con el nivel de logro más bajo el que no se realice la reflexión, pero traspasando al nivel "medianamente logrado" que se creasen paralelos con el presente incoherentes e incomprensibles.

CAPÍTULO 7 CONCLUSIONES

El presente trabajo de título se realizó con el objetivo general de explorar y analizar la situación curricular actual respecto a la historia de la infancia, por un lado, y crear una propuesta didáctica que posicione a los niños como sujetos protagonistas, por otro. Su primera parte se complementó con los objetivos específicos de analizar tanto la presencia – en cantidad y calidad – de los niños y su historia, como el tratamiento de la Dictadura (1973-1989), en los documentos curriculares oficiales para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estos objetivos fueron efectivamente abordados y logrados durante el 'Capítulo 3. Análisis curricular' (punto 3).

Respecto a lo anterior, en un primer momento, se revisó la presencia de los niños como sujetos históricos en los programas de estudio de nuestra asignatura, desde 5° año básico hasta 2° año medio, llegando a la conclusión de que el currículo es marcadamente adultocéntrico, que existe una exclusión general de la infancia, que la presencia de los niños es marginal, y su calidad no es protagónica. Esto pues, los objetivos de aprendizaje no incluyen a los niños y su particular historia, los indicadores de evaluación sólo raramente, y la mayoría de las veces la presencia está en las actividades sugeridas, que – como indica su nombre – son recomendaciones que pueden ser modificadas e ignoradas por los docentes. Se advirtió que el rol que toman los niños es anecdótico – breve y poco relevante – y subsidiario – papel secundario, probatorio de ciertas cuestiones históricas o supeditadas a otros sujetos protagónicos –, sólo mínimamente protagonista, donde incluso si toman una posición central, es en forma de sujetos de protección y en calidad de víctimas, con experiencias poco diversas, y siendo estudiados por fuentes producidas por terceros adultos e institucionales. Con ello se pudo inferir que las autoridades – educativas, gubernamentales – no sancionan como válida la enseñanza de la historia de los niños en relación a los objetivos que la sociedad requiere de los estudiantes, lo que conlleva al desaprovechamiento de todas sus potencialidades, como el favorecimiento de la motivación y la empatía, desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, y la autovaloración de los mismos alumnos como niños ciudadanos al ver ejemplos históricos de gente como ellos siendo sujetos de derechos y actores sociales.

El análisis curricular, en un segundo momento, consistió en develar el paradigma de niños que promueve el currículo desde su óptica ciudadana, respecto a su contemplación como sujetos participantes y actores sociales en el presente. Esto ya que el objetivo general de la investigación apuntaba a un protagonismo de los niños en el pasado, pero asimismo en el presente como ciudadanos. Del escrutinio de las bases curriculares para los dos ciclos educacionales, se extrajo la idea de que la formación ciudadana propuesta no se acota al conocimiento de instituciones, procesos y formación de identidad nacional, en cambio incluye problemáticas contemporáneas y las actitudes necesarias para enfrentarlas, como la

educación para los derechos humanos, el respeto y valoración de la diversidad, y el conocimiento y práctica de derechos y deberes para una ciudadanía activa. Se agregan elementos que se vinculan además con la Declaración de los Derechos del Niño de 1989, como el derecho a la expresión, comunicación y manejo de información. También se concluyó que este paradigma apunta a una ciudadanía del presente, y no sólo del futuro adulto de los estudiantes, pues se les estima explícitamente como participantes del devenir histórico en su calidad de personas y estudiantes.

Con esta información fue posible comprobar una parte de la hipótesis: que existe una ausencia y falta de protagonismo de la historia de los niños en la educación actual, con un currículo que falla en reconocerlos como sujetos históricos, y que además es necesario construir propuestas didácticas propias para subvertir aquello. Pues si bien el currículo – a partir del cual se organizan las experiencias educacionales en las escuelas – pretende la formación de niños/estudiantes como ciudadanos activos del presente, no aprecia la historia de los niños como una experiencia válida para lograr aquello, siendo su exclusión contraproducente para esa formación deseada: en los contenidos históricos no se sitúa a los niños como participativos e integrales de la democracia, no se ven ejemplos de personas como los alumnos con un rol histórico y social activo. Con esto, reafirmamos la necesidad de crear material pedagógico propio.

El análisis curricular continuó con el estudio del tratamiento del contenido de la Dictadura, dado que es en ese contexto histórico sobre el cual luego se construiría la secuencia didáctica. En específico, se reveló la conexión de la propuesta curricular de ese período – presente en el programa de estudio y texto del estudiante ministerial para 2° año medio – con los problemas de la historia escolar que devenían en la exclusión de la historia de los niños: la primacía de una historia de enfoque tradicional – político y económico – sobre uno social, lo que hace más difícil encontrar la acción infantil; y la profundidad y perspectiva con la que se aborda el tema de la vulneración a los derechos fundamentales, pues los niños fueron víctimas, testigos y actores a su respecto. Los resultados indicaron que existe una cierta preponderancia en los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación de la historia política, pero la económica y social sí están presentes. Y aunque el enfoque social siempre aparece acompañando a uno de los otros dos, y nunca de forma exclusiva, hay un encausamiento positivo a su integración, lo que indica la existencia de una ventana de oportunidad para una historia escolar más diversa en sus temas y protagonistas.

En cuanto al tratamiento de las vulneraciones a los derechos humanos en Dictadura, estas sí se abordan. De hecho, un objetivo de aprendizaje apunta a su reconocimiento y explicación, y el texto del estudiante posee lecciones del mismo contenido. Pero, aunque incluido en el material revisado, el foco está más en el estudio de las instituciones, sobre todo del Estado, y como él accionó en el período afectando a la población y los distintos grupos y actores sociales que la componen, es decir, tiene una mirada 'desde arriba'. Las unidades que

abordan estos contenidos tienen un importante hincapié en los aspectos valóricos de la defensa de la democracia, los derechos constitucionales y humanos, así como el perdón y la reconciliación, pero no parece explorarse en profundidad quiénes tienen que perdonar, y por qué, desde sus propias vivencias.

La revisión del tratamiento de la Dictadura volvió a reafirmar la hipótesis, mostrando la necesidad de crear material propio, que muestre de modo concreto el impacto social de las dictaduras y enriquezca la valoración de la democracia y derechos fundamentales desde el estudio de lo que sucede cuando no hay garantía de ellos. Propuestas que recojan cómo afectó a niños reales a través de sus propios testimonios, promoviendo la empatía en una actividad reivindicadora, de verdad y reparación, promoción de derechos humanos y de los niños, motivando así a todos los estudiantes a evitar su repetición. Esto se liga con el objetivo específico de evidenciar la potencialidad educativa de la inclusión de la historia de los niños en la historia enseñada.

Con el panorama curricular establecido, y siempre en miras del objetivo general – que incluía crear una propuesta didáctica que posicione a los niños como sujetos protagonistas, como actores históricos del pasado, con la utilización de fuentes primarias producidas por niños en la época de la Dictadura (1973-1989) como material central, que muestre a los estudiantes que personas como ellos sintieron, pensaron, actuaron y resistieron, siendo partícipes activos de la sociedad en la que vivieron –, se pasó al siguiente objetivo específico: seleccionar y categorizar fuentes primarias producidas por niños en la época de la Dictadura, en variados formatos y que retraten diversas experiencias. Esto se realizó en el 'Capítulo 4. Selección, análisis y categorización de fuentes para la propuesta didáctica' (punto 4).

Las fuentes se obtuvieron casi en su totalidad del Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, destacando el fondo de la Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia y el catálogo Infancia en Dictadura, sumados a numerosos fondos particulares. Fueron seleccionadas 44 fuentes primarias, producidas o protagonizadas por niños entre 1973 y 1989, con variedad de formatos – escritas, pictóricas y audiovisuales – y diversidad de experiencias relativas a la historia de los niños durante la Dictadura y la situación de sus derechos. Aquella diversidad se tradujo en cinco categorías: niños con familiares víctimas de la violencia y represión de Estado (perseguidos, ejecutados, prisioneros políticos, detenidos desaparecidos); niños en relación al exilio político; niños en situación de pobreza y precariedad; niños que llaman o participan en la manifestación, protesta u organización social; y opiniones y experiencias directas de los niños con la violencia de Estado y sus agentes perpetradores. Esta diversidad permitió retratar a los niños como sujetos reales y complejos, con sus propios pensamientos y emociones, encarnando una triple identidad de víctimas, pero también de testigos y de actores. Vale acotar, que los expertos que revisaron la secuencia didáctica y fuentes, destacaron positivamente su selección y uso.

Con las fuentes seleccionadas y categorizadas como eje de la propuesta didáctica, se acometió a su creación que, como planteó el objetivo general, debía posicionar a los niños como protagonistas en un doble sentido: como actores históricos del pasado y como actores sociales del presente, esto último a partir del fomento de un compromiso con una ciudadanía participativa en democracia en su condición de niños, y no sólo en el futuro como adultos. Consideramos el objetivo logrado durante el 'Capítulo 5. Propuesta didáctica' (punto 5), en el cual se confeccionó una secuencia didáctica

La secuencia didáctica fue pensada para alumnos de 2° año medio, dentro de la Unidad 3 del programa de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de aquel nivel, titulada "Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile". La secuencia se formuló de modo detallado, con explicaciones y fundamentaciones constantes, basadas en teoría especializada, y en concordancia a los objetivos de la investigación, resultando en la comprobación de la parte final de la hipótesis, sobre la determinación de los contenidos, habilidades y estrategias escogidas como las más adecuadas para nuestras metas.

El contenido conceptual seleccionado – dentro de la subunidad de la Dictadura militar – fue la vulneración a los derechos humanos y de los niños. Acorde a la hipótesis, este resulta un contenido sumamente adecuado en vistas del objetivo general y de uno de los objetivos específicos, que versa sobre de integrar en la educación escolar la valoración de los derechos de los niños. Al ser un tema de la historia reciente, existe una amplia documentación histórica producida o protagonizada por niños, permitiendo estudiar el período desde sus propios testimonios, como se demostró en la selección de fuentes. También, es un contenido conceptual oportuno para potenciar el aprendizaje del contenido actitudinal, perfilado como la valoración, defensa y promoción de los derechos humanos y derechos del niño. Por otro lado, el hecho de que sea un tema controversial y emocionalmente difícil, si bien encierra desafíos, permitió también acentuar la dimensión emocional del estudio histórico y la unión con las experiencias, el presente, y/o los círculos familiares y sociales de los alumnos, lo que en todos los casos se ajusta a la habilidad del pensamiento histórico propuesta como la más conveniente en la hipótesis: la empatía histórica.

La empatía histórica se alzó como la habilidad a desarrollar durante la secuencia, y las explicaciones empáticas como contenido procedimental, por su coherencia con el objetivo general, ya que acercan a los alumnos a un entendimiento respecto a cómo los niños del pasado experimentaron, actuaron, pensaron y sintieron en el contexto de la Dictadura chilena, sobre todo en relación a la vulneración y/o defensa de sus derechos, y con ello, se permite reconocerlos como agentes históricos. Además, la conexión que fomenta la empatía histórica con el presente, la vida cotidiana e identidad propia de los estudiantes, permitió el nexo con la vertiente ciudadana mencionada en el objetivo general, a través del fomento del protagonismo de los alumnos en la promoción activa de los derechos de los niños. Por otro lado, la caracterización de la empatía como una habilidad de dimensión dual, cognitiva y afectiva, validó dar espacios de expresión emocional dentro de la secuencia, cuestión

necesaria, según sugiere la teoría sobre la inteligencia emocional, cuando se trabaja con fuentes como las nuestras, que exponen situaciones muchas veces injustas y dolorosas.

Las estrategias también las significamos como las más adecuadas. El modelo para promover la empatía histórica por los aspectos ya mencionados, y el estudio de caso en grupos cooperativos porque permitió planificar con los estudiantes en un rol activo, generar momentos de discusión y socialización cognitiva y emocional con otros, usar casos reales para el estudio de problemas históricos, dando importancia a la experiencia infantil, y – como dicta su última etapa – confrontar el caso con situaciones reales del presente, facilitando la reflexión de los estudiantes sobre su propio rol en la promoción y defensa de los derechos de los niños que ellos y sus pares detentan.

La planificación de la secuencia resultó en 4 sesiones, con el objetivo de aprendizaje global de comprender cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial, frente a las vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo y ejercicio de la empatía histórica mediante el estudio de casos, para favorecer la valoración, defensa y promoción activa de los derechos humanos y de los niños. En sus diversos momentos, actividades, materiales pedagógicos y plan de evaluación, se conformó una experiencia concreta y aplicable que logra explorar la potencialidad educativa de la inclusión de la historia de los niños en la historia escolar — otro de los objetivos específicos de la investigación —. Por lo demás, se terminó de verificar la aplicabilidad y validación de sus elementos, con profesores experimentados asignando altos niveles de logro a la secuencia, consiguiendo el último objetivo específico de este trabajo: validar la propuesta didáctica a través de un juicio de expertos.

Realizada esta recapitulación, en la que evidenciamos el logro de objetivos y comprobación de la hipótesis, podemos concluir lo siguiente: no sólo es provechoso y necesario, sino que posible, crear propuestas de aprendizaje que destaquen el rol de los niños como agentes históricos y sociales. Si se pudiese calificar un aspecto de este trabajo como 'innovador', sería el uso de sus fuentes y testimonios para el estudio de la Dictadura, cuya recopilación, selección y análisis si bien requirió de tiempo y dedicación, mereció el esfuerzo al constatar las oportunidades de aprendizaje histórico y ciudadano que ofrecen. Y a pesar de que no se pudo ver su desempeño concreto en el aula – que queda como una proyección para profundizar la investigación –, sus cimientos son sólidos. Es posible – en el pasado histórico, y la escolaridad presente – posicionar a los niños como protagonistas y no componentes secundarios de otros; es posible reconocer sus propias interpretaciones sobre sus problemas, necesidades, resistencias e identidades; es posible gestar los espacios para que generen y socialicen sus auténticas ideas; es posible promover modos de participación en sociedad frente a los problemas que les afectan.

Y cuando hablamos de posible, no es sólo para los estudiantes de 2° año medio a los que acá se dirigió la propuesta didáctica. La Dictadura, y en particular la vulneración a los

derechos humanos, como tema controversial y de la historia reciente, sigue estando presente en el debate público. Los recientes sucesos de violencia de Estado ocurridos durante la segunda parte del pasado año 2019 a raíz de las protestas sociales³⁵⁰, junto con la negación pública y en televisión abierta de la violación sistemática de los derechos humanos perpetrada en Dictadura³⁵¹, no hace sino más urgente la necesidad de tratar estos temas en las escuelas. Si bien, según los programas de estudio, estos contenidos son dispuestos para 2º año medio, la valoración de la democracia y educación para los derechos humanos son valores transversales, así como lo es la idea de utilizar el aprendizaje histórico para actuar en el presente. A modo de una segunda proyección de esta investigación y propuesta didáctica, sería interesante adaptar la secuencia y material generados a otros contextos y niveles, como talleres y jornadas de verdad y reparación, que reflejen el impacto social de las dictaduras, de la supresión del Estado de derecho, del terrorismo de Estado y la violación de los derechos humanos desde la perspectiva de niños, como lo son los mismos alumnos. Mientras las estrategias y tiempo dedicado al desarrollo de la secuencia debieses ser modificado, las fuentes, contenidos y habilidad de empatía histórica podrían mantenerse al menos desde el segundo ciclo básico.

³⁵⁰ TeleSUR, "Gobierno de Chile admite violaciones de DD.HH. en las protestas", 2019. Recuperado el 20/03/2020 de https://www.telesurtv.net/news/chile-violacion-ddhh-carabineros-protestas-sebastian-pinera-20191127-0016.html

³⁵¹ CNN Chile, "Presentan proyecto 'Ley Hermógenes' para castigar a quienes nieguen violaciones a DD.HH", 2019. Recuperado el 20/03/2020 de https://www.cnnchile.com/pais/proyecto-ley-hermogenes-castigar-violaciones-dd-hh 20191130/

BIBLIOGRAFÍA

Amnistía Internacional, ¿Qué son los Derechos Humanos? Recuperado el 27/01/2020 de https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/

Angelcos, Nicolás y Pérez, Miguel, "De la 'desaparición' a la reemergencia: continuidades y rupturas del movimiento de pobladores en Chile". *Latin American Research Review*, vol. 52, núm. 1, 2017.

Arqué i Betran, Maite, "Las fuentes documentales fotográficas en la didáctica de las ciencias sociales". *Primeras jornadas: imagen, cultura y tecnología*, 2002, pp. 275-283

Asamblea General de las Naciones Unidas, *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Paris, 1948. Recuperado el 27/01/2020 https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración de los Derechos del Niño*, 1959. Recuperado el 27/01/2020 de http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/12/DECLARACION_DERECHOS_DEL_NINO.pdf

Barata, Alessandro. "La niñez como arqueología de fututo" (conferencia). *Seminario Internacional* "El derecho y los chicos. Balance y perspectivas de las reformas legislativas", Buenos Aires, 1995, pp. 7-15.

Barton, Keith, "Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making". *Citizenship Teaching and Learning*, núm. 7, pp. 131-142.

Barton, Keith y Levstik, Linda. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey, Lawewnce Erlbaum Associates, 2008.

Basile, Teresa, "Infancia educada: el niño nuevo". *Badebec*, vol, 7, núm. 13, 2017, pp. 155-179.

Bermúdez, Nilda, "El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, 2008, pp. 101-123.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, *Desafíos de la Formación Ciudadana en la Era Digital: Estado del Arte*. Licitación 2020-3-LE162016, Valparaíso, 2017

Biblioteca Nacional De Chile, "Violación a los derechos humanos", *Augusto Pinochet Ugarte* (1915-2006). Memoria Chilena. Recuperado el 03/01/2020 de http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92415.html

Biblioteca Nacional de Chile, "Crisis económica 1982". *La transformación económica chilena entre 1973-2003*. Memoria Chilena. Recuperado el 06/01/2020 http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98012.html

Bisquerra, Rafael, "Educación emocional". Documento inédito elaborado para las *I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*, 2016.

Bisquerra, Rafael. "Educación emocional e interioridad". En López, L. (coord.) *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid, Wolters Kluwer, 2014, pp. 223-250.

Cabezudo, Alicia, "Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo". *Educação*, vol. 36, núm. 1, 2013, pp. 44-49

Cardoso, Ciro y Pérez, Héctor, *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social.* Barcelona, Editorial Crítica, 1986.

Carretero, Mario, y Borrelli, Marcelo, "Memorias recientes y pasados en conflictos: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela". *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 2, 2008, pp. 201-215.

Castillo, Patricia, *Infancia en dictadura. Niñas y niños como testigos: sus producciones como testimonio.* Colectivo Infancia y Memoria, 2015

Castillo, Patricia y González, Alejandra, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 2, 2015, pp. 907-921.

Castillo, Patricia, "Niñez en dictadura (1973-1989): Tácticas de resistencia en la niñez identificadas a través de la reconstrucción microhistórica de los discursos infantiles". *4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia (Buenos Aires)*, 2015, p. 521-545

Castillo, Patricia; Peña, Nicolás; Rojas, Cristóbal y Briones, Génesis. "El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989)". *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 2, 2018, pp. 1-12

Castillo, Patricia; Roselló, Miguel, & Garrido, Marcelo. "Paisajes, territorios y lugares de la niñez chilena durante la dictadura". *Secuencia*, núm. especial, 2018, pp. 119-152

Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019.

Cisterna, Francisco. "La enseñanza de la Historia y el currículum oculto en la educación chilena". *Reflexiones pedagógicas*, núm. 23, 2004, pp. 48-59

Cisterna, Francisco, "Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, UCSC, núm. 1, 1999, pp. 41-55.

CNN Chile, "Presentan proyecto 'Ley Hermógenes' para castigar a quienes nieguen violaciones a DD.HH", 2019. Recuperado el 20/03/2020 de https://www.cnnchile.com/pais/proyecto-ley-hermogenes-castigar-violaciones-dd-hh 20191130/

Contreras, María José, "Del relato testimonial al cuerpo de la memoria: investigación performativa sobre la escenificación de testimonios de niños chilenos en dictadura". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 2, núm. 1, 2017, pp. 173-196

Corvera, Nicolás. "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho". *Persona y Sociedad*, vol. XXV, núm. 2, 2011, pp. 73-99.

Cuervo, Ángela y Escobar, Jazmine, "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". *Avances en Medición*, núm. 6, 2008, pp. 27-36

Dávila, Oscar, "Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes". *Última década*, vol. 12, núm. 21, 2004, pp. 83-104.

Domínguez, Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó, 2015.

Dowsen, Steven, "Todo acerca de la pubertad". *KidsHealth*. Recuperado el 10/10/2019 de https://kidshealth.org/es/kids/puberty-esp.html

Dulberg, Nancy, "Engaging in History: empathy and perspective-taking in children's historical thinking". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2002.

Duart, Diana y Van Hauvart, Carlos, "Enseñar la historia social: desafíos y prácticas". *III Jornadas Nacionales de Historia Social* (Córdoba), 2011, pp. 1-19

Eggen, Paul y Kauchak, Donald, *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares* y desarrollo de habilidades de pensamiento. México, Fondo de Cultura Económica, 2005

Endacott, Jason y Brooks, Sarah, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy". *Social Studies Research and Practice*, vol. 8, núm. 1, 2013, pp. 41-58

Fundación GEU, "En Portada. Entrevista a Mar Romera". *Creando educación para todos. Una revista de educación para educadores*, núm. 5, 2018, pp. 2-5

Gallegos, José, "La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales". *Revista de Educación*, núm. 315, 1998, p. 293-315.

García, Juan, "¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación". *Investigación en la Escuela*, núm. 25, 1995, pp. 5-16.

Giroux, Henry. "Políticas de Educación y Cultura". Giroux, Henry y McLaren, Peter (Ed.), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Niño y Dávila Editores, 1998, pp. 79-86.

Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2003.

Gonzalbo, Pilar. *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México D.F., El Colegio de México, 2006

Grez, Sergio. "Debates en torno a la Historia Social, una aproximación desde los historiadores". Ciclo de Charlas preparatorias para la 1° Jornada de Historia Social, Universidad de Chile, 2001

Hart, Roger, La participación auténtica de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, núm. 4, pp. 3-46

Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*. México D.F., Mc Graw Hill Education, 2014.

Honeyman, Lucchini; Quintana, Sebastián; Santelices, Carolina y Silva, Camila. *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales* 2° *medio*. Edición espacial para el Ministerio de Educación. Santiago, Santillana, 2017.

Ibarrola, Begoña, Aprendizaje emocionante. Neurociencia en el aula. SM, 2016

Instituto Nacional de los Derechos Humanos. *Informe anual 2016: Situación de los derechos humanos en* Chile, 2016. Recuperado el 11/02/2020 de http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/99

Instituto Nacional de Derechos Humanos. "Carpeta Didáctica Los Niños Prohibidos". *Serie Recordar y Conversar para un Nunca Más.* Recuperado el 11/12/2019 de http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/465

Instituto Nacional de Estadísticas, *Censos 1970-1982. Cifras comparativas. Tomo II. I Región a Región Metropolitana*. Recuperado el 09/10/2019 de http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0055468.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas, *Censos 1970-1982. Cifras comparativas. Tomo II. VI Región a XII.* Recuperado el 09/10/2019 de http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0055459.pdf

James, Allison. "Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials". *American Anthropologist*, vol. 109, núm. 2, pp. 261-272.

Johnson, David y Johnson, Roger, La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo. España, SM, 2014.

Johnson, David, Johnson, Roger y Holubec, Edythe, *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia, Association For Supervision and Curriculum Development, 1994.

Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.

Llobet, Valeria. "Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento". *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, vol. 14, núm. 2, 2009, pp. 73-94.

Llobet, Valeria, "Políticas sociales y ciudadanía: Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de la infancia". *Frontera norte*, vol. 24, núm. 48, 2012, pp. 7-36

López, Graciela. "Análisis de la obra de Silvia Bleichmar: Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades". *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 138, 2002, pp. 19-28.

López Facal, Ramón y Santidrián, Víctor, "Los «conflictos sociales candentes» en el aula". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 69, 2011, pp. 8-20.

López, Victoria y Martínez, Tania, "El uso educativo de las emociones en los Museos de la Memoria". *Her&Mus 15*, vol. VI, núm. 11, 2014, pp. 57-65.

Magendzo, Abraham y Toledo, María, "Educación en derechos humanos: curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad 'Régimen militar y transición a la democracia'". *Estudios Pedagógicos XXXV*, núm. 1, 2009, pp. 139-154.

Magendzo, Abraham y Pavéz, Jorge. *Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. México D.F., Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2015.

Meda, Juri, "Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas". *Rev. Bras. Hist. Educ., Maringá-PR*, vol. 14, núm. 3, 2014, pp. 139-165.

Mejía, Marco, "El currículo como selección cultural". Congreso Centroamericano de Educación Católica, Panamá, 1998, pp. 1-23

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*. Santiago, 2018.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares*. 7° básico a 2° medio. Santiago, 2016.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. *Programa de Estudio Quinto Año Básico*. Santiago, 2018.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. *Programa de Estudio Quinto Año Básico*. Santiago, 2018.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. *Programa de Estudio Séptimo Año Básico*. Santiago, 2016.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Octavo Año Básico. Santiago, 2016.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. *Programa de Estudio Primero Medio*. Santiago, 2016.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. *Programa de Estudio Segundo Medio*. Santiago, 2016.

Moran-Ellis, Jo y Sünker, Heinz. "Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas". *Sociedad e Infancias*, núm. 2, 2018, pp. 171-188

Moyano, Cristina, "La historia política en el bicentenario: entre la historia del presente y la historia conceptual. Reflexiones sobre la nueva historia política". *Revista de Historia Social* y de las Mentalidades, vol. 15, núm. 1, 2011, pp. 227-245

Nicholls, Nancy, "Los sonidos del golpe: la experiencia de los niños bajo dictadura militar en Chile". *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Universidad Nacional de Comahue, 2009, pp. 1-13

Pagès, Joan y Villalón, Gabriel, "Los niños y las niñas en la Historia y en los textos históricos escolares". *Analecta Calasanctiana, suplemento de revista de ciencias de la educación. Tercera* Época, vol. LXXIV, núm. 109, 2013, pp. 29-66.

Pagès, Joan y Villalón, Gabriel, "¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria". *Clío & Asociados*, núm. 17, 2013, pp. 119-136

Pereyra, Carlos. Historia ¿para qué?. México D.F., Siglo XXI Editores, 2005.

Phillips, Ian. *Teaching History*. *Developing as a reflective secondary teacher*. Londres, SAGE Publications, 2014.

Pimienta, Julio. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. México, Pearson, 2012.

Pinochet, Sixtina. *Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores. Santiago, LOM, 2002.

Rivera, Patricio y Mondaca, Carlos, "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI". *Estudios Pedagógicos XXXIX*, núm. 1, 2013, pp. 393-401.

Raggio, Sandra, "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". *Revista Clio & Asociados*, vol. 5, 2004, pp. 1-16

Ritchhart, Ron; Chrurch, Mark y Morrison, Karin, *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso*, *la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Paidós, 2014.

Rojas, Jorge. "Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía". *Pensamiento Crítico. Revista Electrónica de Historia*, núm. 1, 2001.

Rojas, Jorge, "Los derechos del niño en Chile, una aproximación histórica, 1910-1930". *Revista Historia*, vol. 1, núm. 40, pp. 129-164

Rojas, Jorge. Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010. Santiago, Ocho Libros, 2010.

Rojas, Jorge. *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2018*. Santiago, JUNJI, 2010. Recuperado el 03/01/2020 de https://www.aacademica.org/jorge.rojas.flores/9

Romero, Gesvin, *Aprendizaje Cooperativo*. *Principales Roles dentro del Grupo*. *Infografía*. Recuperado el 04/02/2020 de https://gesvin.wordpress.com/2018/07/18/aprendizaje-cooperativo-principales-roles-dentro-del-grupo-infografia/

Rosenmann, Igor; Valencia, Marco y Olguín, Raúl, "La ciudad invisible: tomas de terreno en Santiago de Chile 1973.1985. Un escrito revisado". *Revista Diseño Urbano & Paisaje*, núm. 31, 2016, pp. 30-42.

Ruiz, José. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, Desuto, 2012

Sáiz, Jorge, "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO". *Clío*, núm. 39, 2013, pp. 1-20.

Salazar, Gabriel, "Ser niño huacho en la historia de chile (siglo XIX)". *Proposiciones*, vol. 19, 1990, pp. 55-83.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio, *Historia contemporánea de Chile II. Actores, identidad y movimiento*. Santiago, LOM, 1999.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio, *Historia contemporánea de Chile V. Niñez y juventud.* Santiago, LOM, 1999

Salinas Meza, René. "La Historia de la infancia, una historia por hacer". *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, núm. 5, 2001, pp. 11-30

Sanmartí, Neus, Ideas clave. Evaluar para Aprender. Madrid, Graó, 2008.

Santiago, Zoila. "Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia". *Takwá*, núm. 11-12, pp. 31-50

Santisteban, Antoni. "La formación en competencias del pensamiento histórico". *Clío & Asociados*, núm. 14, 2010, pp. 1-23.

Sant Obiols, Edda y Pagès, Joan, "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?". *Revista Historia y Memoria*, núm. 3, pp. 129-146.

Seixas, Peter y Morton, Rom. *The bix six. Historical thinking concepts*. Toronto, Nelson Education, 2013.

Sepúlveda, Matías. "Del trabajo protegido al trabajo subsidiario. Intervención, libre mercado y la situación de los trabajadores del PEM y POJH, 1974-1984. En Collier, Simon (Ed.), *Seminario Simon Collier 2014*, Santiago, RIL, 2015, pp. 213-244.

Silberman, Mel. *Aprendizaje activo.101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires, Editorial Troquel, 2006

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. *La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX*. Recuperado el 09/10/2019 de http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/Siteal c2 download 1.pdf

Sosenski, Susana. "Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 1, 2006, pp. 43-52.

Sosenski, Susana. "Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?". Revista Tempo e Argumento, vol. 7, núm. 14, 2015, pp. 132 - 154.

TeleSUR, "Gobierno de Chile admite violaciones de DD.HH. en las protestas", 2019. Recuperado el 20/03/2020 de https://www.telesurtv.net/news/chile-violacion-ddhh-carabineros-protestas-sebastian-pinera-20191127-0016.html

Toledo, María; Magendzo, Abraham; Gutiérrez, Virna; Iglesias, Ricardo y López-Facal, Ramón. "Enseñanza de 'temas controversiales' en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos". *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, 2015, pp. 119-133.

UNICEF. Convención sobre los derechos del niño, 2014. Recuperado el 01/10/2019 de https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

UNICEF, *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*, 2010. Recuperado el 05/01/2020 https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos

Vallejos, Natalia. "Supuestos y Marcos Conceptuales de Formación Ciudadana que Subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la Enseñanza Básica Chilena". *Education Policy Analysis Archives/Archivo Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, 2016, pp. 1-37

Vergara, Ana; Peña, Mónica; Chávez, Paulina y Vergara, Enrique. "Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso". *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, Vol. 14, N° 1, 2015, pp. 55-65.

Weibel, Mauricio, Los niños de la rebelión. Santiago, Aguilar, 2017.

Zaffaroni, Emma, "Las violaciones a los Derechos Humanos en la historia enseñada: ¿derecho, deber, compromiso o simplemente contenido?". Xª Jornadas Interescuela / Departamento de Historia, Universidad Nacional de Rosario, 2005, pp. 1-19

FUENTES

A los niños y jóvenes de Chile y el mundo, Santiago, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000011 (Ortiz Rojas Familia), colección 000043, ítem 000015.

Carta a su padre en clandestinidad, Chile, 1984. Catálogo Infancia en Dictadura, Fondo Alejandra del Río, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 95

Carta de los niños y adolescentes de OCARIN, Santiago,1987. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001094 (Baltra Moreno Ruth), colección 000006, ítem 000028.

Carta de cumpleaños de Solange, sin fecha. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Bernarda Pérez, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 89.

Carta para los niños en Chile de una niña en el Exilio, Dinamarca, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000039 (Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad), colección 000019, ítem 000001.

Declaración de los derechos del niño, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000262 (Baltra Lidia), colección 000001, ítem 000006.

Defensa de los derechos del niño: antecedentes históricos desde la perspectiva de Chile, Santiago, 1991. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000030 (Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia), colección 000039, ítem 000001.

Dibujo de Boris, Dinamarca, sin fecha. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, exposición temporal "Otrxs fronterxs. Historias de migración, racismo y (des)arraigo".

Dibujo de Elisabeth, sin año, fondo Vicaría de la Solidaridad, en Castillo, Patricia; Peña, Nicolás; Rojas, Cristóbal y Briones, Génesis. "El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989)". *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 2, 2018, p. 9

Dibujo de hijo, 1988. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001038 (Catalan Gutierrez Jeannette), colección 000001, ítem 000001.

Dibujo de Luis Vázquez realizado a solicitud de su madre durante su exilio en Francia, Francia, 1987. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Luis Escribar, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 117.

Dibujo de niño atendido en el PIDEE, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*, Santiago, LOM, 2019, p. 48.

Dibujo realizado en 1973, 1973. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Mijal Fliman, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 54

Discurso pronunciado en la Vicaría de la Solidaridad durante el velatorio de su padre, Manuel Guerrero Ceballos, 1985, en Castillo, Patricia y González, Alejandra, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 13, núm. 2, 2015, p. 914

Extracto de diario de vida de Evelyn Moreno, Santiago, 1985. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Evelyn Moreno, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 118.

Extracto de diario de vida de María Eugenia González, 1984, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 108.

Extracto de entrevista a Elizabeth Álvarez en el marco de la campaña "Infancia en Dictadura", 2015, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 114.

Fotografía de "Golfo", mascota de Elizabeth Álvarez y sus hermanos, 1979. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Elizabeth Álvarez, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura*. *Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 115

Foto tomada a sus hijos bailando cueca, en el Año Internacional del Niño durante su exilio en Montreal, Canadá, 1979. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Patricia González, en Castillo, Patricia, Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 83

Los niños con cartel de protesta..., Población La Victoria, 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001556 (Robotham Guerrero Jaime), colección 000002, ítem 000001.

Los niños prohibidos. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025. Productor: Góngora, Augusto.

Manuscrito de María Eugenia Paris Horvitz, Santiago, 1973. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000165 (Paris Horvitz Familia), colección 000003, ítem 000002.

Militares, Alemania, 1976. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001818 (Quinteros Leonor), colección 000002, ítem 000002.

MOLOTOV Y NIÑO, toma Puente Alto, Santiago, 21 de noviembre 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000109.

NIÑA EN POBLACIÓN de Santiago en una de las protestas nacionales, 1983. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000078.

Niña en el exilio en Jules Valles, París, 1977. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001110 (Vera Puz Paulina), colección 000014, ítem 000001.

Niño en población de Santiago en una de las protestas nacionales, 1983. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 0000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000017.

Niño protestando, 1975-1991 (acumulación). Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 00000046 (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, FASIC), colección 000017, ítem 000018.

Niños (*Miseria*), 1989. Archivo Fortín Mapocho. Disponible en http://www.archivofortinmapocho.cl/imagenes/ninos-miseria/

Niños, 1980. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001103 (Rodríguez Bustos Gabriel), colección 000002, ítem 000020.

Niños, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000309 (Alfaro Insunza Patricia), colección 000001, ítem 000691.

Niños, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000493 (Andrade Millacura Ricardo Alejandro), colección 000002, ítem 000033.

Niños recogiendo papeles y chatarras..., Las Condes, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001556 (Robotham Guerrero Jaime), colección 000002, ítem 000004.

Para mi adorado papá, 1973. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000771 (Soto Villablanca Leticia), colección 000001, ítem 000001.

Partiendo al exilio, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000755 (Parvex Lena Natacha), colección 000001, ítem 000001.

Piececitos de niño, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000193 (Fliman Kiblisky Hernán), colección 000012, ítem 000011.

Presentación de la Fundación de Protección a la Infancia dañada por los Estados de Emergencia, Santiago, 1985. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000030 (Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia), colección 000037, ítem 000001.

Preso político N°20, 1986. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Gabriela Huerta Marty, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 120.

Poesía popular, 1983. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001094 (Baltra Moreno Ruth), colección 000009, ítem 000026.

Queremos ser felice hoy, Arte infantil en Estado de Emergencia 1982-1985. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, exposición permanente "El Dolor de los Niños", fondo PIDEE, reproducción facsimilar.

Querida abuelita, Alemania, 1978. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001818 (Quinteros Leonor), colección 000002, ítem 000001.

Querido papito..., sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 00000771 (Soto Villablanca Leticia), colección 000001, ítem 000023.

Revista Cauce, 3-9 de diciembre 1985 "El niño que estuvo preso", Santiago, 1985. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000030 (PIDEE), colección 000001, ítem 000002.

Población La Victoria, Santiago, 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000108 (Ugarte Marco), colección 000003, ítem 000045.

Secundarios, 1973-1990 (acumulación). Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 00000039 (Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad), colección 000004, ítem 000888.

Sin título, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 00000937 (Fuentealba Reyes Luis), colección 000017, ítem 000001.

Sin título, Antofagasta, 2015. Soychile, soyantofagasta, "Cerca de 12 mil personas vivirían actualmente en los campamentos y tomas de terreno en Antofagasta" (Foto: Matías Quilodrán).

Disponible en

https://www.soychile.cl/Antofagasta/Sociedad/2015/06/06/326753/Cerca-de-12-mil-personas-vivirian-actualmente-en-los-campamentos-y-tomas-de-terreno-en-Antofagasta.aspx

Tarjeta de año nuevo, sin fecha. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Marco Silva, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 86

ANEXOS

A. Tablas de resultados del análisis de los programas de estudio (5° básico a 2° medio)

Tabla 5. Sistematización del análisis del programa de estudio 5° básico							
° básico							
Objetivo Tipo de Indicador de Tipo de Actividad o evaluación de inclusión evaluación inclusión sugerida prendizaje	Tipo de inclusión						
Ninguno No aplica Ninguno No aplica Testimonio 2 sobre terremoto en Chile del 27/02/2010 de actividad 1 (OA12, OA22): "Fue un experiencia terrible, lo pase en el segundo piso de mi casa con mis niños y el ruic era horrible. Parecía que estabas dentro de una licuadora" 10	en Chile, por ello se recogen testimonios sobre						
Ninguno No Ninguno No aplica Ninguna aplica	No aplica						
Ninguno No aplica No aplica No aplica Indicación de actividad 5 (OA5): "Leen textos sobre vida cotidiana durante la Colonia (por ejemplo: juegos, eventos sociales, trabajo, vestimentas, viviendas, salud y educación, etc.), y a partir estas elaboran un relato sobre un día en la vida de uniño de su misma edad en dicho periodo." Indicaciones actividad 7 (OA5): "En grupos, realiza una presentación oral sobre uno de los juegos típicos de Chile, o bien, de su localida (velantín, trompo, palo	propios como los juegos, la educación, o eventos sociales infantiles. Protagonista. Si bien podría considerarse subsidiario a la investigación sobre los juegos típicos, el						
niño de su misma edad dicho periodo."353 Indicaciones actividad (OA5): "En grupos, rea una presentación oral se uno de los juegos típico	7 Alizan obre os de alida						

³⁵² Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Quinto Año *Básico*. Santiago, 2018, p. 71 ³⁵³ Ibid., p. 115

	exposición debe incluir información sobre el origen histórico del juego y una reflexión comparativa sobre las semejanzas y diferencias entre la vida cotidiana y los juegos de un niño durante el período colonial y en la actualidad" ³⁵⁴	pasado colonial con los de la actualidad, tiende al protagonismo infantil.
	Fuente actividad 10 (OA7, 0A20): " los indígenas efectuaban malones o ataques sorpresivos con el fin de robar ganado, mujeres y niños" 355	Anecdótico. La actividad pretende desarrollar el pensamiento crítico respecto a la esclavitud indígena en Chile – sus razones, consecuencias, críticas –. La fuente a trabajar expone características de la esclavitud de españoles a indígenas, y a ellos también se refieren las preguntas de la actividad. Ante ello la mención en el último párrafo de la fuente de los niños capturados en malones queda como un dato anecdótico al que no se vuelve la atención.

³⁵⁴ Ibid., p. 116 ³⁵⁵ Ibid., p. 124

Unidad	Ninguno	No	Ninguno	No aplica	Indicaciones actividad 4	Protagonista.
4		aplica			(OA13, OA14): "Leen el	La actividad aborda los
					resumen de la Declaración	derechos específicos de los
					de los derechos de los	niños, con las
					niños	vulnerabilidades que le son
					 ¿De qué situaciones a las cuales los niños son especialmente vulnerables y se los defiende en la Declaración de los derechos de los niños? ¿Por qué? ¿Crees que es importante que haya derechos especialmente para los niños? ¿Por qué? "356 	propias, posicionándolos como protagonistas. Diferente sería el caso de tratar con los Derechos Humanos, donde los niños se integran sin especificidad.
					Pregunta A del ejemplo 3 de evaluación: "¿Qué derecho no tiene directa relación con los niños? ¿por qué?" ³⁵⁷	Anecdótico. La evaluación apunta a comprobar el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derecho, y la relevancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de los que se incluye un extracto. A excepción de la pregunta A, no hay otras que destaquen la especificidad de los niños.

³⁵⁶ Ibid., pp. 142-143 ³⁵⁷ Ibid., p. 156

	6° básico	ion aei ana	lisis del program	a de estudio 0	vusico	
Nivel				1	1	I
Unida	Objetivo	Tipo de	Indicador de	Tipo de	Actividad o evaluación	Tipo de inclusión
d	de	inclusió	evaluación	inclusión	sugerida	
	aprendizaj	n				
	e					
Unidad 1	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Situación problema 2 del ejemplo 1 de evaluación: "En un campamento scout con niños y niñas de diferentes partes del mundo, Mayumi, una niña japonesa, está muy interesada en saber más sobre Chile. De pronto, pregunta, ¿tiene Chile un sistema político democrático?" 358	Anecdótico. La situación problema 2 tiene como objetivo que los estudiantes den argumentos que fundamenten que Chile es una democracia. Ante ello, la mención de las palabras clave en la ficción de la situación problema, no influye ni es esencial para formular la respuesta.
Unidad 2	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Indicación actividad 2 (OA2): "Leen en su texto de estudio acerca de la Reconquista española y elaboran una línea de tiempo con los principales eventos del proceso. A continuación, escriben una carta como si fueran un niño que vive en Chile durante la restauración monárquica. La carta debe relatar al destinatario los acontecimientos que ocurrieron durante y después de la Batalla de Rancagua y las consecuencias que esto trajo para el bando patriota." 359	Anecdótico. La actividad enfocada en el desarrollo del pensamiento temporal, tiene por objetivo periodizar el proceso de Independencia en Chile. Si bien para ello los alumnos tomar el rol de un niño en esa época, no hay ninguna especificación que haga de ese rol uno significativo para la periodización.
					Reseña biográfica de actividad 2 (OA4, OA21): "Claudio Gay nació en Francia en 1800. Desde niño mostró interés por las ciencias naturales y estudió botánica. En 1829 viajó a Chile"	Anecdótico. La actividad pretende que los estudiantes exploren aspectos culturales del siglo XIX y la importancia del trabajo de Gay. Su infancia para ello es irrelevante.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Sexto Año Básico. Santiago, 2018, p. 77
 Ibid., p. 97
 Ibid., p. 110

					Actividad 6 (OA4, OA21): "comparan la educación recibida por los niños en 1860 con la educación que recibe un niño en la actualidad. ¿Qué diferencias existen? ¿Qué semejanzas?" ³⁶¹	Subsidiaria. El objetivo es la comparación de educación entre hombres y mujeres, y entre el currículum pasado y el actual. La inclusión de los niños está supeditada al análisis los avances en materia educacional en la segunda mitad del siglo XIX con la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860.
Unidad 3	Ninguno	No aplica	(OA6) "Identifican los principales problemas ligados a la "cuestión social" presentes a comienzos del siglo XX (ej., malas condiciones habitacionales, trabajo infantil, alta mortalidad infantil, escasa legislación laboral, etc.)."362	Subsidiaria. El foco del indicador es la cuestión social, por lo que el trabajo y mortalidad infantil son suplementario s a su entendimiento , no centrales.	Preguntas de actividad 9 (OA6, OA21): " •discuten con el curso respecto de los principales problemas ligados a la cuestión social, tales como las malas condiciones habitacionales en las ciudades, escaso acceso a servicios básicos, el trabajo infantil, la escasa legislación laboral, entre otros."363	Subsidiaria. El trabajo infantil es una de los muchos problemas con el que los alumnos deben explorar la cuestión social y surgimiento de los movimientos sociales.

³⁶¹ Ibid., p. 112 ³⁶² Ibid., p. 128 ³⁶³ Ibid., p. 136

Tabla de actividad 5 (OA7, OA26): "Matrícula en escuelas fiscales y particulares, por sexo, 1860-1930"364 Preguntas actividad 5 (OA7, OA26): " • ¿Crees que es importante que el Estado intervenga para que los niños y niñas vayan a la escuela? Fundamenta • ¿Qué importancia tiene la educación de los niños y jóvenes para la sociedad? Argumenta • Averigua, con la ayuda del docente, cuántos niños en Chile asisten hoy a la escuela y qué reformas a la educación, que hayan influido en el número de estudiantes que asisten a la escuela, se han hecho luego de 1920"365	Subsidiaria. El foco de la actividad está más en la historia de la educación que en la historia de los niños, pues se pretende que los alumnos analicen la democratización y ampliación del acceso a la educación. Subsidiario.
OA26): "A partir de la lectura del texto y de lo expuesto en clases, relatan la vida cotidiana de un niño o de una niña de 11 o 12 años de clase media	La actividad explora el surgimiento de la clase media, en sus manifestaciones políticas, sociales,
durante la segunda mitad del siglo XX. En el relato incorporan elementos revisados en la unidad, tales como dónde vivía, qué hacían sus padres, dónde estudiaba,	culturales y económicas, y pretende una caracterización de la clase como conjunto, no de los niños que son parte de ella.

 $^{^{364}}$ La tabla informa del número de matrículas por sexo, por lo que divide entre 'niñas' y 'niños'. Ibid., p. 139 365 Ibid., pp. 140-141

					cómo se vestía, qué cosas comía, qué música escuchaba, etc." ³⁶⁶	
					Fuente actividad 4 (OA9): "Allí están el hambre y la enfermedad en todo su apogeo, en toda su dolorosa desnudez. Niños que lloran, madres que piden pan para sus hijos, vidas consumidas en plena juventud por la falta de higiene y de aseo"367	Subsidiario. La precariedad de la niñez se incluye como uno más de los ejemplos para explorar las difíciles condiciones de vida en los conventillos y ver cambios y continuidades con el presente
Unidad 4	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica

Tabla 7. Sistematización del análisis del programa de estudio 7° básico								
Nivel	7° básico							
Unidad	Objetivo	Tipo de	Indicador	Tipo de	Actividad o	Tipo de inclusión		
	de	inclusión	de	inclusión	evaluación sugerida			
	aprendizaje		evaluación					
1. Complejización de las primeras sociedades: de la hominización al surgimiento de las civilizaciones	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Fuente de actividad 6 (OA1, OA21): "quizás más llamó la atención fue el hallazgo de una huella, posiblemente de un niño o una persona de más edad, pero de pie pequeño"368	Anecdótica. La actividad se enfoca en las teorías de poblamiento americano. La fuente el útil en tanto que relata un hallazgo arqueológico que ilustra el cuestionamiento respecto a la fecha del poblamiento, no siendo central la edad de a quien perteneció tal hallazgo.		

³⁶⁶ Ibid., p. 142
367 Ibid., p. 149
368 Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Séptimo Año Básico. Santiago, 2016, p. 102

					Fuente de actividad 5 (OA3, OA23): " todas las economías asignan diferentes tipos de trabajo a niños y adultos, a hombres y mujeres" 369	Subsidiaria. La actividad se enfoca en la comprensión del concepto de división del trabajo, para lo que la mención de los niños sirve de ejemplo probatorio, pero no se explora más allá su rol en la economía.
					Fuente de actividad 6 (OA3, OA23): "No soy niño ni niña, pero voy todos los días a la Escuela" ³⁷⁰	Anecdótica. La actividad se enfoca en el desarrollo de técnicas de contabilidad y escritura. La inclusión de las palabras niño y niña son fortuitas, partes de una adivinanza de apertura para conversar sobre los usos de la escritura en el presente.
2. Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la Antigüedad y el canon cultural clásico	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Fuente de actividad 5 (OA8): " Imagina una especie de vivienda subterránea, con una larga entrada, abierta a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna, y unos hombres que están en ella desde niños"	Anecdótica. La actividad tiene como objetivo analizar el canon cultural de la Antigüedad clásica. La mención es parte de La Alegoría de la caverna de Platón.
3. Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: la Edad Media y el nacimiento de la civilización europea	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Fuente 2 de evaluación 1: " Creció en tierra burgundia una niña tan noble que en todos los países ninguna era más bella. Se llamaba Krimhilda; fue mujer muy hermosa. Y muchos caballeros por ella fallecieron"372	Subsidiaria. La evaluación tiene como objetivo caracterizar rasgos de la sociedad medieval, entre ellos, los roles de género. La mención se hace en función del género femenino y no de la condición de niña como etapa etaria e identitaria en sí misma.
4. Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Fuente actividad 3 (OA15, OA16, OA20): " Tanta Carhua [una joven aclla], vestida como una reina fue adormecida con una bebida especial para la	Protagonista. El objetivo de la actividad es describir características y expresiones culturales de las civilizaciones americanas (maya, azteca, inca), específicamente los

³⁶⁹ Ibid., p. 145 ³⁷⁰ Ibid., p. 148 ³⁷¹ Ibid., p. 236 ³⁷² Ibid., p. 331

americana:	ocasión y depositada en	rituales de sacrificio de
civilizaciones	su gélido mausoleo" ³⁷³	niños. En torno a la joven
de América	g	aclla giran las preguntas y
	Preguntas e indicaciones de	se pide reflexionar desde su
	la actividad 3 (OA15,	perspectiva como niños,
	OA16, OA20):	que son centrales tanto para
	• ¿Quién fue Tanta	la fuente como para la
	Carhua?, ¿qué pasó	actividad.
	con ella, según lo que	
	relata el texto?	
	• ¿Por qué los padres y	
	familiares de Tanta	
	Carhua aceptaron que	
	la niña fuese	
	sacrificada?	
	Buscar información	
	sobre otros sacrificios	
	rituales, como el niño	
	del cerro El Plomo o	
	los niños del	
	Llullaillaco. Comparar	
	y establecer	
	semejanzas y	
	diferencias.	
	Reflexionar sobre la	
	religiosidad inca y	
	elaborar un breve texto	
	que explique los	
	sacrificios desde "la	
	perspectiva del niño	
	que fue llevado al	
	cerro El Plomo'' ³⁷⁴	
	Compartir textos con	
	el curso y analizar "con la perspectiva de	
	niñas y niños del siglo	
	XXI, por qué estos	
	sacrificios no serían	
	aceptados en el	
	presente" ³⁷⁵	
	presente	

³⁷³ Si bien en este extracto no se menciona ninguna de las palabras clave, se recoge pues las preguntas subsecuentes referidas a tal texto hablan de 'niña' y 'niño'. Ibid., p. 376.

³⁷⁴ Ibid., p. 377

³⁷⁵ Ibidem

Tabla 8. Sist	ematización d	el análisis d	el programa d	le estudio 8° l	básico	
Nivel	8° básico					
Unidad	Objetivo de	Tipo de inclusión	Indicador de evaluación	Tipo de inclusión	Actividad o evaluación sugerida	Tipo de inclusión
1. Los inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y el choque de dos mundos	Ninguno Ninguno		Ninguno	No aplica	Texto 4 de actividad 4 (OA6): " Se nos puso precio. Precio del joven, del sacerdote, del niño y de la doncella solo era nuestro precio veinte tortas de grama salitrosa" 376	Anecdótica. La actividad pretende ponderad el impacto demográfico y psicológico de la Conquista de América. Sólo en una de seis fuentes a analizar se menciona una palabra clave, que si se retira, no cambia el sentido ni de la fuente ni de la actividad.
					Texto 6 de actividad 1 (OA17): "Con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas [], los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas" 377	Anecdótica. La actividad es un estudio de casos sobre las ideas de la naturaleza humana y la legitimidad de la guerra expuestas en los debates jurídicos españoles del siglo XVI. La palabra 'niños' se usa para formular una analogía, sin mayor profundidad.
2. Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Texto 2 actividad 3 (OA10): " este sistema [la encomienda] se prestó para muchos abusos de parte de los españoles. Las mujeres y los niños eran obligados a trabajar, se empleaba a indígenas en vez de animales de transporte sus	Subsidiaria. La inclusión de los niños es probatoria de los abusos y duras condiciones de vida asociados a la esclavitud y encomienda, que es lo que la actividad busca que analicen los estudiantes.

³⁷⁶ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Octavo Año Básico*. Santiago, 2016, pp. 172-173
377 Ibid., p. 186

					condiciones de vida eran miserables." ³⁷⁸	
3. Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Ninguna	No aplica
independencia						
4. Sociedad y territorio: la región en Chile y América	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Ninguna	No aplica

Tabla 9. Sis	Tabla 9. Sistematización del análisis del programa de estudio 1° medio						
Nivel	1° medio						
Unidad	Objetivo de	Tipo de	Indicador de	Tipo de	Actividad o evaluación	Tipo de inclusión	
	aprendizaje	inclusió	evaluación	inclusión	sugerida		
		n			_		
1. La	Ninguno	No aplica	(OA 11)	Subsidiaria.	Ninguno	No aplica	
construcció			"Describen, a	El indicador			
n de estados			partir de fuentes	apunta a la			
naciones en			diversas, el rol	expresión y			
Europa,			de la prensa, la	opinión			
América y			literatura y la	pública. La			
Chile y los			historiografía en	marginalidad			
desafíos de			la difusión de	de los niños			
su			las ideas de	en la			
consolidació			nación,	participación			
n en el			problematizand	política es			
territorio			o aspectos como	sólo uno de			
nacional			los roles de	los muchos			
			género, el papel	aspectos con			
			de la familia y	los que se			
			de los sectores	puede			
			marginados	problematizar			
			de la	lo anterior.			
			participación				
			política				
			(mujeres, niños,				
			indígenas)."379				

³⁷⁸ Ibid., p. 234
379 Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primero Medio.* Santiago, 2016, p. 82

2 Pro cer	Nim avv -	No 2m1:	Nin ave-	No onlie-	Indicaciones actividad 3	Protogoristas
2. Progreso,	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica		Protagonistas.
industrializa					(OA5): "Se espera que	La actividad apunta a
ción y					las y los estudiantes puedan	reflexionar sobre el
crisis:					explicar las causas y las	impacto de la
conformació					consecuencias de los	revolución industrial en
n e impactos					conflictos sociales	la sociedad, y
del nuevo					vivenciados por niños y	particularmente en los
orden					niñas de la época, para lo	niños, con
contemporá					que se proponen las	problemáticas que le
neo en Chile					siguientes preguntas de	son propias, como el
y el mundo					reflexión:	trabajo infantil y
						vulneración de los
					• ¿Qué dice la Fuente 3	derechos de los niños.
					sobre el trabajo	
					infantil? ¿Cómo	
					explican que la	
					situación de los niños	
					y niñas sea descrita en	
					forma tan positiva, en	
					comparación a las	
					condiciones en que	
					trabajaban las	
					mujeres? Formulen	
					hipótesis y discútanlas.	
					• ¿Qué derechos de los	
					niños, niñas y jóvenes	
					se estarían vulnerando	
					si estas fuentes nos	
					hablaran de la realidad	
					laboral actual?"380	
					Fuente 2 de actividad 3	
					(OA5): " las mujeres	
					regresan a la fábrica tres o	
					cuatro días después de dar a	
					luz durante las horas de	
					descanso ellas corren	
					deprisa a sus casas para	
					amamantar al niño y comer	
					ellas mismas un poco	
					M.H. de 20 años de edad,	
					tiene dos niños, el más	
					pequeño es un niños de	
					pecho H.W. tiene tres	
					niños, deja su casa el lunes	
					a las 5 de la mañana y no	
					regresa hasta el sábado a las	
					7 de la noche" ³⁸¹	
					Fuente 3 de actividad 3	
					(OA5): "He visitado	
					muchas fábricas, en	
					Manchester y sus	
					Mulicinester y sus	

	ı	ı	T	Τ	1	
					alrededores, y jamás he	
1					visto niños maltratados y a	
					quienes se hubiera infligido	
					castigos corporales, o	
					incluso que estuviesen	
					incluso que estuviesen simplemente tristes" ³⁸²	
					simplemente tristes	
1						
1						
1						
1						
1						
1						
1						
1						
1						

					Fuente 1 de actividad 1 (OA18): "Tabla de mortalidad general, mortalidad infantil y esperanza de vida al nacer. Chile 1900-2003"383 Fuente 2 actividad 1 (OA18): gráfico de barras "Situación de pobreza en la población infantil según tramo de edad, 2011"384	Subsidiario. La actividad busca un análisis de la cuestión social y una reflexión sobre la pobreza, por lo que las fuentes cuantitativas sobre los niños son para entender esos fenómenos.
					Fuente (Ley) de actividad 2 (OA18): "Lei N° 2675, sobre protección a la infancia desvalida" 385	Subsidiaria. La actividad incluye distintas leyes como logros del de los movimientos obreros en Chile, que es el real foco del análisis.
					Fuente 3 actividad 1 (OA23): "El conventillo y los suburbios son la escuela primaria obligada del vicio y del crimen. Los niños se deleitan en su iniciación viciosa empujados por el delictuoso ejemplo de sus padres, cargados de vicios y de defectos"386	Anecdótica. La actividad se compone de variadas fuentes emitidas por representantes de diversos sectores políticos, para comparar las visión y soluciones propuesta a la cuestión social. La breve inclusión de la palabra clave en una de las fuentes, no influye para el cumplimiento de aquello.
3. La conformació n del territorio chileno y de	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Preguntas de actividad 1 (OA24): " • ¿Quiénes aparecen en la noticia? (colectividades,	Subsidiaria. La actividad es una investigación sobre cómo se presentan los pueblos originarios en los medios de

³⁸³ Ibid., p. 195
384 Podríamos agregar dos fuentes fotográficas de familias (madre y niños) en situación de pobreza, pues si bien no contienen las palabras clave, incluyen niños en la imagen. Ibidem.
385 Ibid., p. 200
386 Ibid., p. 210

sus dinámicas geográficas: caracterizaci ón e impactos de las políticas estatales de expansión					individuos, organizaciones, instituciones, hombres o mujeres, niños o niñas, jóvenes, adultos o adultos mayores, entre otros) • ¿Cómo se les muestra en imágenes? (son imágenes generales del pueblo o son asociadas a la noticia, son actuales o del pasado, parecen individuos o grupos, hombres o mujeres, niños, jóvenes o adultos) **387	comunicación, analizando noticias en consideración de los sesgos y prejuicios a los que se ven sometidos. Para este caso, la inclusión de los niños es subsidiaria si, y solo si, se escogen noticias que los integren, de otro modo, no habría inclusión.
4. Component es y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Situación problema B de actividad 1 (OA21): "En casa de Juan y Andrea se ha descompuesto la lavadora, debido a que allí viven cinco personas, entre ellos dos niños pequeños que ensucian mucha ropa; deben resolver el problema rápidamente. ¿Cómo pueden adquirir una nueva lavadora? ¿Será mejor usar algunos ahorros que tienen o bien comprar una nueva lavadora en cuotas?" 388	Anecdótica. La actividad es una situación problema ficticia para caracterizar instrumentos financieros de inversión y ahorro, evaluar riesgos y beneficios.

³⁸⁷ Ibid., p. 262 ³⁸⁸ Ibid., p. 291

Nivel	2° medio					
Unidad	Objetivo	Tipo de	Indicador de	Tipo de	Actividad o	Tipo de
Omaa	ŭ	inclusión	evaluación	inclusión	evaluación	inclusión
	de	inclusion	evaluacion	Iliciusion		iliciusion
	aprendizaje				sugerida	
1. Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile	Ninguno	No aplica	(OA 3) "Emiten juicios respecto de las diversas expresiones de genocidio (matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo, y traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo) ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial, considerando múltiples fuentes y valorando los derechos fundamentales de todas las personas."389	Subsidiaria. El foco del indicador está en la comprensión del genocidio y la valoración de los derechos fundamentales, para lo que el caso de los niños sirve de ejemplo, al igual que muchos otros.	Fuente 1, actividad 2 (OA4): "cada día, las Naciones Unidas marcan la diferencia para millones de personas: vacunando a niños; distribuyendo ayuda alimentaria; dando cobijo a refugiados"390 Fuente 2, actividad 1 (OA4): "el régimen sirio de Bachar al Asad ha utilizado armas químicas (sarín) contra la oposición y su propia población resultando en la muerte de más de 1400 inocentes civiles, incluyendo unos 400 niños, ello representa un crimen de lesa humanidad"391 Fuente 1, actividad 1 (OA7): " Ese mismo año fue elegida Inés Enríquez, la primera mujer diputada integrando la Comisión Especial sobre la Vagancia Infantil"392	Subsidiaria. La actividad consiste en evaluar un video informativo que evalúe la eficacia de los acuerdos de paz y marcos reguladores Internacionales como la ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo que las fuentes son funcionales a la percepción de sus aportes y fracasos, que se manifiestan en como su labor ha logrado o n proteger a los niño en el mundo. Anecdótico. La actividad se centra en reflexionar sobre la incorporación de la mujer a la ciudadanía política como nuevo actor desde mediados de siglo XX, a través del caso de Enríquez, por lo que la inclusión de 'infantil' es un date

³⁸⁹ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Programa de Estudio Segundo Medio*. Santiago, 2016, p. 77
390 Ibid., p. 113
391 Ibid., p. 113
392 Ibid., p. 123-124

						poco influyente para la actividad.
					Fuente 1, Evaluación 2: "¿Qué es el MEMCH? las finalidades pueden resumirse en cinco grandes aspiraciones: • La protección de la madre y la defensa de la niñez • La elevación cultural de la mujer y la educación del niño"393 Fuente 2, Evaluación 2: " Elena Caffarena fue fundadora de la Fundación de Protección de la Infancia"394	Subsidiaria. A diferencia de la actividad anterior, esta evaluación incluye a la niñez como un aspecto clave para entender el movimiento feminista chileno y sus finalidades.
2. El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Fuente 1, Evaluación 2: " La cultura —ya fuera la música, el arte, el muralismo, etc.— fue el otro ámbito en que se enfrentaron las generaciones, pues los jóvenes tuvieron sus propios íconos y expresiones culturales, abandonando la tendencia de sumarse a la cultura adulta, una vez superada la niñez, como solía ocurrir"395	Anecdótica. Aquí se exploran las expresiones artísticas culturales de las décadas de 1960 y 1970, en miras de la innovación cultural de la juventud. La palabra 'niñez' se plantea sólo en términos de superación.
3. Dictadura militar, transición	Ninguno	No aplica	Ninguno	No aplica	Fuente escrita 2, actividad 2 (OA21): "el hecho de que en	Subsidiaria. La actividad tiene como objetivo el

³⁹³ Ibid., p. 129 ³⁹⁴ Ibid., p. 129 ³⁹⁵ Ibid., p. 186

política y los					ningún otro país dondo	análicie del sistema
política y los desafíos de la democracia en Chile					ningún otro país donde existe el sistema de subvención estatal a escuelas privadas los establecimientos seleccionan a sus alumnos como hace Chile La integración tampoco se promovería si se deja de seleccionar a los niños"396 Fuente escrita 3, actividad 2 (OA21): "El sistema chileno opera bajo una situación muy estratificada, donde no solo los niños con antecedentes similares están juntos en escuelas similares, sino también los mejores alumnos estudian juntos en escuelas similares lagunas de la ley permiten a las escuelas privadas seleccionara los	análisis del sistema educacionales post recuperación de la democracia, con énfasis en los actores y demandas de la década de 1990, demandas que se sustentan en las situaciones que vivían los niños reflejadas en las fuentes.
					mejores niños o más favorecidos" ³⁹⁷	
4. Formación ciudadana: Estad de derecho, sociedad y diversidad	Ninguno	No aplica	(OA22) "Analizan críticamente un caso de protección de derechos a grupos de especial protección, por ejemplo diversidades sexuales; migrantes; mujeres; niños, niñas y adolescentes; adultos mayores; personas con discapacidad; personas privadas de libertad; refugiados y pueblos	Subsidiaria. Los diversos casos funcionan como ejemplos de los derechos humanos aplicados a grupos especiales, comprobando con ello su universalidad.	Casos sugeridos actividad 1 (OA25): " Corte IDH. Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile. Solicitud de Interpretación de la Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 21 de noviembre de 2012. Serie C No. 254"399	Subsidiaria. El caso concreto de estas niñas se estudia para explorar las oportunidades y desafíos de consolidación de ordenamiento jurídico internacional, que es el real protagonista de la actividad.

³⁹⁶ Ibid., p. 234 ³⁹⁷ Ibid., p. 236 ³⁹⁹ Ibid., p. 271

indígen	is, para	
valorar	7	
compre	ider la	
legalida	d e	
instituci	onalidad	
naciona	en igualdad	
de derec	hos, así	
como su	s desafíos	
pendien	tes" ³⁹⁸	

³⁹⁸ Ibid., p. 246

B. Tabla de sistematización del análisis de las bases curriculares

Sección	Primer ciclo escolar	Segundo ciclo escolar	Ideas síntesis
curricular	Trimer elete escolar	Segundo elelo escolar	racas sintesis
Objetivos Generales	"Art. 19. La educación básica se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual" 400 "Art. 29 En el ámbito personal y social c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros g. Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática" 401	(Artículo 29 reitera el presente en el primer ciclo escolar) "Artículo 30 En el ámbito personal y social d. Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses c interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos cooperando y resolviendo adecuadamente conflictos. d. Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses j. Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan."402.	 Identidad y pertenencia a una sociedad común. Participación activa en sociedad civil Responsabilidad democrática Educación para los derechos humanos Resolución (pacífica) de conflictos Valoración de la diversidad y pluralismo Búsqueda de la equidad e igualdad Conocimiento de la institucionalidad y procesos democráticos
Principios valóricos	"1 los principios de la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos 2 los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes 6. La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos sentido de	(Principios valóricos se reiteran, siendo los mismos que los del primero ciclo escolar)	 Identidad y pertenencia a una sociedad común. Responsabilidad democrática Educación para los derechos humanos Búsqueda de equidad e igualdad

⁴⁰⁰ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*. Santiago, 2018, p. 16 401 Ibid., p. 16-17 402 Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares*. 7° a 2° medio. Santiago, 2016, pp. 14-15

	nacionalidad y el afán de			
	trascendencia personal" ⁴⁰³			
Orientaciones sobre el aprendizaje	"2. La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad 4. La Educación Básica debe dar la oportunidad a los alumnos para que desarrollen las actitudes y las virtudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad democrática y libre oportunidades para que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad chilena, adquieran valores y normas de convivencia pacífica, reconozcan sus derechos y los de los demás 5 estudiantes adquieran habilidades interpersonales colaboración, comunicación y trabajo con otros tomar decisiones sobre aspectos diversos de la vida diaria 7 desarrollo de capacidades necesarias para la sociedad del siglo XXI buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información aplicar un pensamiento crítico y una actitud evaluativa, reflexiva y analítica" 404	"1. La finalidad del proceso educativo capacitarlo [a los estudiantes] para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y respeto a los derechos fundamentales 3 aprender a expresarse con claridad y eficacia en forma escrita y oral para comunicarse con otros, llegar a acuerdos, persuadir y desarrollar su propio pensamiento 5 los alumnos necesitan comprender y apreciar los fundamentos de una sociedad democrática y libre y del papel de sus instituciones para que puedan así participar responsable y activamente en la vida democrática. Para ello es necesario que comprendan procesos e ideas fundamentales de la historia que han tenido relevancia para la conformación actual de la sociedad chilena 7 adquirir las competencias necesarias para conducir las relaciones interpersonales con respeto y empatía, las habilidades de comunicación, colaboración y trabajo con otros y manejo y resolución de conflictos, para construir una convivencia pacífica y para tomar decisiones conjuntas que resuelvan aspectos de la vida en común" 405	•	Identidad y pertenencia a una sociedad común. Participación activa en sociedad civil Responsabilidad democrática Educación para los derechos humanos Resolución (pacífica) de conflictos Conocimiento de la institucionalidad y procesos democráticos
Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT)	"Dimensión cognitiva 8. exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.	"Dimensión cognitiva-intelectual [9.] Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.	•	Identidad y pertenencia a una sociedad común. Participación activa en sociedad civil Responsabilidad democrática

⁴⁰³ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, p. 20
404 Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, pp. 21-22
405 Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares.* 7° a 2° medio, pp. 19-20

- 9. resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social...
- 10. diseñar, planificar y realizar proyectos.

Dimensión socio-cultural

. . .

- 11. valorar la vida en sociedad... y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos...
- 13. participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad...15. reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres...16. proteger el entorno natural...

Dimensión moral

. . .

18. conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los "seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos"⁴⁰⁶

[10.] Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales.

. . .

Dimensión sociocultural y ciudadana

[13.] Valorar la vida en sociedad como

. . .

- una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático.
- [14.] Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad. [15.] Conocer y valorar la historia y sus actores... y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en... un mundo crecientemente globalizado e interdependiente...
- [16.] Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres...[17.] Conocer el problema ambiental global, y proteger y conservar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

Dimensión moral

. . .

- [18.] Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad.
- [19.] Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de

- Educación para los derechos humanos
- Resolución (pacífica) de conflictos
- Desarrollo sustentable y conciencia ecológica
- Valoración de la diversidad y pluralismo
- Búsqueda de la equidad e igualdad
- Conocimiento de la institucionalidad y procesos democráticos

⁴⁰⁶ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, pp. 29-30

		sexo, edad, condición física, etnia,	
		religión o situación económica, y	
		actuar en concordancia	
		[20.] Valorar la diversidad y	
		desarrollar la capacidad de empatía con	
		los otros.	
		[21.] Reconocer y respetar la	
		diversidad cultural, religiosa y étnica y	
		las ideas distintas de las propias	
		interactuando de manera constructiva	
		mediante la cooperación y	
		diálogo" ⁴⁰⁷	
Énfasis de la	"[1.] Conciencia del entorno.	"[2.] Pensamiento histórico	Identidad y
propuesta de	Al distinguir los distintos		pertenencia a una
Historia,	elementos y actores (personas e	Para que el o la estudiante alcance	sociedad común.
Geografía y	instituciones) que forman parte de su	progresivamente una mejor	Participación
Ciencias	vida cotidiana y cumplen un rol	comprensión de su presente, es esencial	activa en sociedad
Sociales	relevante en ella	que comprenda su pasado y la relación	civil
	Los OA de la asignatura privilegian el	que este tiene con su vida diaria, con su	Responsabilidad
	conocimiento de la sociedad en que	identidad y con su entorno que	democrática
	se desenvuelven, los grupos a los	comprendan que la experiencia de vivir	Educación para los
	que pertenecen, las principales	en sociedad está contextualizada en el	derechos humanos
	instituciones y las costumbres, normas	tiempo y el devenir de la historia	Desarrollo
	y valores de su entorno	un pensamiento histórico busca que los	sustentable y
	El respeto y la valoración de sí	y las estudiantes sean capaces de	conciencia
	mismos, de la diversidad humana y de	pensar su propia historia y que esta se	ecológica
	los aspectos que nos cohesionan como	transforme en parte de su universo	Valoración de la
	sociedad	mental, permitiéndoles desenvolverse	diversidad y
		de mejor manera en la vida práctica	pluralismo
	[2.] Formación del pensamiento		_
	histórico	[4.] Desarrollo de competencias	Búsqueda de la equidad e igualdad
	se busca evitar una visión de la	ciudadanas y respeto por los derechos	
	historia	humanos	
	como flujo de fuerzas impersonales y	implica que los y las estudiantes se	la institucionalidad
	ajenas; por el contrario, se resalta que	reconozcan como ciudadanos y	y procesos
	son los estudiantes, en tanto personas	ciudadanas y desarrollen una	democráticos
	y ciudadanos, quienes participan en el	predisposición favorable a participar en	
	devenir histórico de la sociedad, en	la vida en comunidad y a contribuir con	
	procesos que se desarrollan	su desarrollo, en el marco de una	
	en torno a una multiplicidad de causas	sociedad democrática, plural y	
	y fenómenos	diversa basada en el respeto a los	
		derechos fundamentales de todas las	
	[4.] Visión panorámica de la historia	personas, el compromiso con el bien	
	de Chile	común y con el medioambiente	
	Se busca que el alumno se familiarice		
	con su herencia cultural y desarrolle	[6.] Las Ciencias Sociales: perspectiva	
	un sentido de pertenencia a la sociedad	política y económica	

 $^{^{407}}$ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Bases Curriculares. 7° a 2° medio, pp. 26-27

chilena... estudiar el pasado a fin de reconocer aquellos elementos que sustentan este sentido de pertenencia y entender... la identidad nacional. ... podrán apreciar que comparten con ella [su sociedad] un pasado y un presente, y que pueden contribuir a construir su futuro, ya que todos somos protagonistas de la construcción permanente de nuestra realidad social...

[6.] Desarrollo de competencias ciudadanas

Es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos... en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello. Se busca que reconozcan los ideales y las prácticas en las que se sustentan la ciudadanía y el Estado de derecho, y adquieran las herramientas necesarias para participar de forma activa, informada y responsable... Esto supone que conozcan algunos de sus derechos fundamentales y la forma en que estos se pueden ejercer y proteger... Por otra parte, se busca que los estudiantes reconozcan las instituciones... organización política y social, que aprecien las distintas formas de participación y que desarrollen las virtudes ciudadanas que favorezcan el bienestar y el fortalecimiento de nuestra sociedad democrática... estas Bases proponen un aprendizaje por medio de la acción, que estimule a los estudiantes a participar activa y responsablemente... en un comienzo... en acciones cotidianas al interior de la escuela y el hogar, ampliándose... en los distintos niveles escolares...

[7.] Respeto y valoración de la diversidad humana

...

Con respecto a la ciencia política, se entregan los conocimientos que permitirán a los y las estudiantes valorar la política como práctica social y vía de representatividad y de participación ciudadana, a través del estudio de distintos sistemas políticos que las sociedades y la humanidad han desarrollado en el transcurso de su historia..." 409

⁴⁰⁹ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares*. 7° a 2° medio, pp. 176-179

	como un gnorte nore legrar una			1
	como un aporte para lograr una			
	sociedad más inclusiva en la que las			
	diferencias sean apreciadas y de			
	comprender que el género, el origen			
	étnico, las creencias o el nivel			
	socioeconómico, entre otros, no deben			
	ser objeto de discriminación o de			
	diferencia de oportunidades."408			
Habilidades	3. "Pensamiento crítico	[3.] "Pensamiento crítico	•	Educación para los
de Historia,	Se busca que aprendan a distinguir	implica desarrollar la capacidad de		derechos humanos
Geografía y	las múltiples percepciones que puede	elaborar juicios y de tomar decisiones	•	Resolución
Ciencias	existir en torno a un mismo fenómeno.	sobre qué creer o hacer		(pacífica) de
Sociales	También se pretende que comiencen a			conflictos
	evaluar los	[4.] Comunicación		
	argumentos y la evidencia que			
	sustentan cada visión" ⁴¹⁰	se espera que los y las estudiantes		
	4. "Comunicación	desarrollen la capacidad de argumentar		
	capacidad de transmitir a otros –de	activamente, en conversaciones		
	forma clara, respetuosa y deferente-	grupales y debates, proponiendo		
	los resultados de sus observaciones,	soluciones, estableciendo acuerdos y		
	descripciones, análisis o	formulando nuevas preguntas para		
	investigaciones, por medio de distintas	profundizar la discusión. Asimismo, se		
	formas de expresión oral y escrita",411	pretende que sean capaces de		
		desarrollar la habilidad de escuchar los		
		planteamientos de otros, procesarlos y		
		contraargumentar en la		
		medida que sea necesario, con una		
		actitud respetuosa y tolerante"412		
Ejes de	1. "Historia	No aplica.	•	Identidad y
Historia,	promover que los estudiantes	-		pertenencia a una
Geografía y	desarrollen un pensamiento histórico			sociedad común.
Ciencias	que les permita		•	Participación
Sociales	desenvolverse crítica y			activa en sociedad
	responsablemente en la sociedad.			civil
	desarrollo del sentido de		•	Responsabilidad
	pertenencia a la familia, a			democrática
	comunidades locales y a la nación, y		•	Educación para los
	con el conocimiento y la valoración de			derechos humanos
	su propia cultura, la diversidad			Resolución
	cultural de la sociedad chilena" ⁴¹³		•	
				(pacífica) de
	3. "Formación Ciudadana			conflictos
			•	Desarrollo
				sustentable y

⁴⁰⁸ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, pp. 139-141 410 Ibid., p. 143 411 Ibid., p. 144 412 Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares.* 7° *a* 2° *medio*, p. 183 413 Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, p. 144

	pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son		•	conciencia ecológica Valoración de la
	fundamentales para participar activa			diversidad y
	y responsablemente en una sociedad			pluralismo
	democrática. Se espera que aprendan		•	Búsqueda de
	a participar en ella por medio de		-	equidad e igualdad
	acciones en su vida cotidiana, en la		•	Conocimiento de
	escuela y en el hogar. Se pretende		-	la institucionalidad
	también que se apropien de las			y procesos
	habilidades que se ponen en juego en			democráticos
	una comunidad cada vez más diversa;			
	por ejemplo, las capacidades para			
	expresar coherentemente sus ideas,			
	dialogar, defender argumentos y			
	persuadir y, asimismo, las habilidades			
	para trabajar en equipo y llegar a			
	acuerdos."414			
Actitudes de	"1. Demostrar valoración por la vida	"A. Respetar y defender la igualdad de	•	Identidad y
Historia,	en sociedad	derechos esenciales de todas las		pertenencia a una
Geografía y	2. Demostrar valor por la democracia,	personas, sin distinción de raza o etnia,		sociedad común.
Ciencias	reconociendo su importancia para la	nacionalidad, situación	•	Participación
Sociales	convivencia y el resguardo de	socioeconómica, idioma, ideología u		activa en sociedad
	derechos	opinión política, religión o creencia,		civil
		sindicación o	•	Responsabilidad
	3. Comportarse y actuar en la vida	participación en organizaciones		democrática
	cotidiana según principios y virtudes ciudadanas	gremiales o la falta de ellas, género,	•	Educación para los
	Ciudadanas	orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal,		derechos humanos
	4. Establecer lazos de pertenencia con	enfermedad o discapacidad.	•	Desarrollo
	su entorno social y natural a partir del	emermedad o discapacidad.		sustentable y
	conocimiento, la valoración y la	B. Respetar la diversidad cultural,		conciencia
	reflexión sobre su historia personal, su	religiosa y étnica, y las ideas y		ecológica
	comunidad y el país	creencias distintas de las propias	•	Valoración de la
	Jeniamana y 11 paistii	evitando prejuicios.		diversidad y
	6. Respetar y defender la igualdad de			pluralismo
	derechos esenciales de todas las	E. Demostrar valoración por la	•	Búsqueda de la
	personas, sin distinción de sexo, edad,	democracia, reconociendo la		equidad e igualdad
	condición física, etnia, religión o	importancia de ser ciudadanos activos,		
	situación económica	solidarios y responsables, conscientes y		
		comprometidos con el ejercicio de sus		
	7. Respetar y defender la igualdad de	derechos y deberes.		
	derechos entre hombres y			
	mujeres" ⁴¹⁵	F. Demostrar valoración por la vida en		
		sociedad, a través del compromiso		
		activo con la convivencia pacífica, el		

⁴¹⁴ Ibid., p. 146 ⁴¹⁵ Ibid., p. 147-148

	bien común, la igualdad de hombres y
	mujeres y el respeto a los derechos
	fundamentales de todas las personas.
	G valorar el conocimiento
	histórico como una forma de
	comprender el presente y desarrollar
	lazos de pertenencia con la sociedad en
	sus múltiples dimensiones
	•
	H. Desarrollar actitudes favorables a la
	protección del medioambiente ante
	la
	necesidad de lograr un desarrollo
	sustentable.
	I. Demostrar una actitud propositiva
	para contribuir al desarrollo de la
	sociedad" 416
	socieda

⁴¹⁶ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Bases Curriculares*. 7° *a* 2° *medio*, p. 184

C. Tabla análisis del programa de estudios para 2º medio

		nálisis de l	a propuesta de estudio sobre la Dictad	dura en el programa	
Nivel	lar de 2° medio 2° medio	Unidad	3. Dictadura militar, transición política democracia en Chile ⁴¹⁷ .	a y los desafíos de la	
Objetiv	o de aprendizaje				
OA 16					
Explica	r que durante la dictadura i	militar se su	primió el Estado de derecho y se violaron	n sistemáticamente	
los dere	chos humanos, reconocien	do que hub	o instituciones civiles y religiosas que pro	curaron la defensa de	
las vícti	mas.				
Indicad	or de evaluación			Ámbito principal	
•	as a esta medida, valorando	-	el Estado de derecho y las consecuencias a de la democracia y el Estado de derecho	Político	
sistemá estos de	tica de los derechos humar erechos.	nos en dicta	del Estado destinadas a la violación dura, valorando la defensa irrestricta de	Político	
Ejempl	ifican acciones emprendid	las por gru	pos e instituciones en defensa de los	Político	
derecho	os humanos (o de las víctim	as) en dicta	dura, valorando el derecho a la verdad y	Social	
la justic	ia en función de las garant	ías de repar	ación y de no repetición.		
Analiza	n casos de víctimas de vi	olaciones a	los derechos humanos a través de una	Político	
selecció	Social				
y Valech, prensa, estudios, entre otros), valorando la igualdad de derechos esenciales					
de toda	s las personas.				
Objetiv	o de aprendizaje				
OA 17					
conside suprem la polít laborale	rando aspectos como la t acía del libre mercado como ica de privatizaciones e ir es, y evaluar sus consecuen	ransformac o asignador ncentivo a	implementado en Chile durante el régimo ión del rol del Estado y la disminución de recursos, la apertura comercial y la dis la empresa privada y el cambio en las es en el corto y largo plazo.	n del gasto social, la ponibilidad de bienes relaciones y derechos	
Indicad	or de evaluación			Enfoque principal	
Describ	en la trasformación del	rol del Es	tado producto del modelo económico	Económico	
neolibe	Carial				
y su impacto en la vida cotidiana de las personas.					
y su im	pacto en la vida cotidiana d	-		Social	
Recono		le las person inución del	nas. gasto social durante la dictadura y sus	Económico	
Recono efectos Explica	cen los efectos de la dism en el Chile actual, consider n la adopción del libre m	le las person inución del rando informercado con	nas. gasto social durante la dictadura y sus		
Recono efectos Explica comerc	cen los efectos de la dism en el Chile actual, consider n la adopción del libre m ial, considerando sus conse	le las person inución del rando informa recado con ecuencias a	nas. gasto social durante la dictadura y sus mación estadística. no asignador de recursos y la apertura	Económico	
Recono efectos Explica comerc Compa	cen los efectos de la dism en el Chile actual, consider n la adopción del libre m ial, considerando sus conse ran la política de privatizaci	le las person inución del rando informercado con ecuencias a iones e ince	nas. gasto social durante la dictadura y sus mación estadística. no asignador de recursos y la apertura nivel macro y microeconómico.	Económico Económico	

⁴¹⁷ Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*, pp. 194-195

cambio.

Describen los cambios en la legislación laboral que producen las políticas en dictadura,	Económico
en el marco del modelo económico neoliberal, a través de casos concretos,	Social
proyectándolo al presente.	
Evalúan logros y debilidades del desenvolvimiento de la economía durante el	Económico
período dictatorial y su proyección hasta la actualidad.	

Objetivo de aprendizaje

OA 18

Analizar la nueva institucionalidad política creada por la Constitución de 1980, considerando los artículos transitorios, el cuórum calificado, la función tutelar de las Fuerzas Armadas, los senadores designados y el Consejo de Seguridad del

Estado, y evaluar cambios y continuidades con el presente.

Indicador de evaluación	Ámbito principal
Describen los aspectos centrales de la Constitución de 1980, reconociendo sus efectos	Político
en el sistema político, la organización de la democracia y los derechos y deberes de las	
personas.	
Comparan argumentos a favor y en contra de la institucionalidad creada por la	Político
Constitución de 1980 instalada en el periodo, con base en diversas perspectivas	
políticas.	
Emiten juicios fundados en información de diversas fuentes, sobre la legitimidad	Político
democrática de la Constitución de 1980, y su diálogo con las necesidades y demandas	Social
de la sociedad chilena actual.	

Objetivo de aprendizaje

OA 19

Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.

Indicador de evaluación	Ámbito principal	
Explican el rol de algunos actores clave en la recuperación de la democracia, tales	Social	
como los movimientos sociales, partidos políticos y otras instituciones civiles y	Político	
religiosas, valorando su diversidad ideológica.		
Describen los principales factores intervinientes en la recuperación de la democracia,	Político	
comprendiendo la multicausalidad del proceso.	Social	
	Económico ⁴¹⁸	
Comparan el rol de la comunidad internacional en la recuperación democrática del	Político	
periodo, con el rol que cumple en la actualidad en la defensa de la democracia de los		
países, a través de casos vigentes en el mundo		

⁴¹⁸ Se presentan los tres ámbitos como principales si consideramos los múltiples 'factores intervinientes': la presión de organismos internacionales en pos del sistema democrático y condena de las violaciones a los derechos humanos (político), la crisis económica de 1982 (económico) y la rearticulación de la movilización social (social).

D. Tabla revisión del texto de estudios ministerial para 2° medio

Tabla 13		ación del aná	ílisis del contenido sobre la Dictadura	del texto de estudio ministerial de		
Nivel	2° medio	Unidad Lección	Quiebre de la democracia y dictadu La dictadura militar			
		Contenido	Características de la dictadura mil			
Contenio			Recursos	Actividades		
derecho Conc Estal de si Restr públi circu de ex Inter (clau manc	ricción a las icas (derecho lación, reuni xpresión) vención de in isura de cong ejo de univer	el poder del estado libertades os de ión, libertad instituciones greso, isidades)	 Recuso 51 (fuente secundaria): definición de Estado de derecho de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile Recurso 52 (fuente primaria): extracto de la Declaración de principios de la junta militar (1974) Recurso 53 (fuente primaria): fragmento de noticia emitida el 11 de septiembre de 1973 por Televisión Nacional de Chile, sobre la declaración del toque de queda en todo el territorio nacional Recurso 54 (fuente secundaria): visión del historiador Cristián Gazmuri sobre la instauración de la dictadura luego del golpe de Estado Recurso 55 (fuente iconográfica): fotografía de la quema de libros considerados marxistas por los militares (1973). 	 Investigación sobre mecanismos jurídicos que resguardan derechos y libertades públicas (recurso de amparo, recurso de protección y ley de no discriminación) Resolución de preguntas sobre los contenidos y recursos 51, 52 y 54. 		
humanos	aciones a los s Las primera (allanamien	s medidas	Recurso 56 (fuente secundaria): relatos sobre diferentes casos de violaciones a los derechos humanos, según	1) Elaboración de un ensayo histórico sobre las consecuencias de las violaciones a los derechos		
	masivos) La institucionalización de la represión (DINA y CNI)		datos recogidos por la Comisión de Verdad y Reconciliación Recurso 57 (fuente	humanos en dictadura. 2) Reflexión sobre cómo Pinochet se justificó aquellas vejaciones.		
•	La lucha por derechos hu		iconográfica): dibujo realizado en el campo de concentración de la isla Dawson, adjunto a	1) Análisis de los recursos 60, 61 y 62, identificando el actuar de los grupos de		

⁴¹⁹ Honeyman, Lucchini; Quintana, Sebastián; Santelices, Carolina y Silva, Camila. *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio.* Edición espacial para el Ministerio de Educación. Santiago, Santillana, 2017, pp. 221-227

140

(organismos civiles y religiosos)

- transcripción del discurso del oficial Weidenlaufer (1974)
- Recurso 58 (fuente primaria): extracto del discurso sobre los lineamientos del nuevo sistema de Chile de Augusto Pinochet en el acto de Chacarillas (1977)
- Recurso 59 (fuente secundaria): descripción de la labor de la Vicaría de la Solidaridad durante la dictadura.
- Recurso 60 (fuente iconográfica): arpillera con frase "Derecho de volver a la patria" (1978)
- Recurso 61 (fuente iconográfica): fotografía de manifestación de la Agrupación de Familiares Detenidos Desaparecidos (1980)
- Recurso 62 (fuente secundaria): crítica al Poder Judicial por su casi inexistente papel en la defensa de los derechos humanos durante la dictadura

defensa de los derechos humanos, y las dificultades que enfrentaron. 2) Confección de diario mural sobre las ideas de los alumnos respecto a su posible contribución al proceso de perdón y reconciliación de la sociedad chilena

E. Tabla de análisis y categorización de las fuentes

Núm.	ola 14. Sistematización del análisis y categorización de las fuentes m. Fuente Formato Descripción Categoría(s) Anonimato							
1	Manuscrito de María Eugenia	Escrito	Manuscrito de María	Niños con	NO			
1	Paris Horvitz, Santiago, 1973.	(manuscrito)	Eugenia Paris Horvitz (8 o	familiares	NO			
	Archivo del Museo de la	(manuscrito)	9 años) en el que habla	víctimas de la				
	Memoria y los Derechos		sobre el golpe de Estado y	dictadura.				
	Humanos, fondo 00000165		las muertes que ha	dictadura.				
			•					
	(Paris Horvitz Familia), colección 000003, ítem 000002.		provocado, incluyendo la					
2		Famita	de su padre.	Niños con	NO			
2	Carta a su padre en	Escrito	Alejandra del Río, de 12		NO			
	clandestinidad, Chile, 1984.	(carta)	años, escribe a su padre en	familiares				
	Catálogo Infancia en Dictadura,		clandestinidad. Le dice	víctimas de la				
	Fondo Alejandra del Río, en		que lo extraña, que se	dictadura.				
	Castillo, Patricia.		mantendrá fuerte, pero					
	Infancia/Dictadura. Testigos y		también que tiene mucho					
	actores (1973-1990). Santiago,		miedo.					
2	LOM, 2019, p. 95	.	0 1 2 2) T' ~	CI			
3	A los niños y jóvenes de Chile y	Escrito	Carta a los niños y jóvenes	Niños con	SI			
	el mundo, Santiago, 1979.	(carta)	de Chile y el mundo, por	familiares				
	Archivo del Museo de la		parte de los 13 niños hijos	víctimas de la				
	Memoria y los Derechos		de los campesinos	dictadura +				
	Humanos, fondo 00000011		detenidos desaparecidos	Niños en				
	(Ortiz Rojas Familia), colección		en Lonquén, que hicieron	movilizaciones,				
	000043, ítem 000015.		una huelga de hambre	protestas u				
			hasta recuperar sus	organizados.				
			cuerpos. Informan de que					
			lo lograron y dan las					
			gracias por el apoyo.		170			
4	Preso político N°20, 1986.	Escrito	Poema de Gabriela Huerta,	Niños con	NO			
	Catálogo Infancia en Dictadura,	(poema)	de 13 años, dedicado a su	familiares				
	fondo Gabriela Huerta Marty,		padre, ex preso político.	víctimas de la				
	en Castillo, Patricia.		En los versos toca la	dictadura.				
	Infancia/Dictadura. Testigos y		crueldad del encierro, y la					
	actores (1973-1990). Santiago,		alegría de la reunión luego					
	LOM, 2019, p. 120.		de su liberación.					
5	Extracto de entrevista a	Escrito	Entrevista en la que	Niños con	NO			
	Elizabeth Álvarez en el marco	(entrevista	Elizabeth Álvarez, quien	familiares				
	de la campaña "Infancia en	transcrita)	fuera niña en la Dictadura,	víctimas de la				
	Dictadura", 2015, en Castillo,		cuenta del asesinato de los	dictadura.				
	Patricia. Infancia/Dictadura.		militares a los perritos de					
	Testigos y actores (1973-1990).		su población para facilitar					
	Santiago, LOM, 2019, p. 114.		los allanamientos.					

6	Fotografía de "Golfo",	Pictórico	Fotografía en relación a la	Niños con	NO
	mascota de Elizabeth Álvarez y	(fotografía)	fuente anterior. Aparece	familiares	
	sus hermanos, 1979. Catálogo		Elizabeth, sus hermanos y	víctimas de la	
	Infancia en Dictadura, fondo		su perro, Golfo.	dictadura.	
	Elizabeth Álvarez, en Castillo,				
	Patricia. Infancia/Dictadura.				
	Testigos y actores (1973-1990).				
	Santiago, LOM, 2019, p. 115				
7	Dibujo de niño atendido en el	Pictórico	Dibujo de niño atendido	Niños con	SI
^	PIDEE, sin fecha. Archivo del	(dibujo)	en el PIDEE, que muestra	familiares	
	Museo de la Memoria y los	(are ajo)	a su familia antes y	víctimas de la	
	Derechos Humanos, fondo		después que su mamá	dictadura.	
	Fundación para la Protección de		fuera detenida.	dictadara.	
	la Infancia Dañada por los		Tuera deterrida.		
	Estados de Emergencia, en				
	Castillo, Patricia.				
	Infancia/Dictadura. Testigos y				
	actores (1973-1990), Santiago,				
	LOM, 2019, p. 48.				
8	Dibujo de hijo, 1988. Archivo	Pictórico	Dibujo realizado por	Niños con	NO
0	del Museo de la Memoria y los	(dibujo)	Nicolás, de 5 años,	familiares	NO
	Derechos Humanos, fondo	(dibujo)	realizado cuando su madre	víctimas de la	
	00001038 (Catalan Gutierrez		(Jeannette Catalán) se	dictadura.	
	Jeannette), colección 000001,		encontraba recluida en la	dictadura.	
	item 000001.		Cárcel de mujeres de la		
	Helli 000001.		calle Santo Domingo el		
			año 1988 (presa política).		
			Motivo por el cual la		
			dibujo detrás de los		
			barrotes y al otro lado		
			aparece él con puntos		
			rojos a causa del		
			sarampión que poseía en		
0	N'~ 1 1075 1001	D' 46 d	esos momentos.	NI'~	CI
9	Niño protestando, 1975-1991	Pictórico	Niños hijos de presos	Niños con	SI
	(acumulación). Archivo del	(fotografía)	políticos protestando. El	familiares	
	Museo de la Memoria y los		central lleva un cartel en el	víctimas de la	
	Derechos Humanos, Fondo		que se lee "por la	dictadura +	
	00000046 (Fundación de		liberación de mi papá y los	Niños en	
	Ayuda Social de las Iglesias		demás compañeros presos	movilizaciones,	
	Cristianas, FASIC), colección		políticos".	protestas u	
10	000017, ítem 000018.			organizados.	170
10	Para mi adorado papá, 1973.	Escrito	Tarjeta de navidad de	Niños con	NO
	Archivo del Museo de la	(tarjeta)	Leticia, de 7 años, a su	familiares	
	Memoria y los Derechos		padre José Roberto	víctimas de la	
	Humanos, fondo 00000771		Alegría Gogoy, detenido	dictadura.	
	(Soto Villablanca Leticia),		en el campamento de		
	colección 000001, ítem 000001.				

			prisioneros Isla Quiriquina.		
11	Querido papito Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 00000771 (Soto Villablanca Leticia), colección 000001, ítem 000023.	Escrito (carta)	Carta de Lulú a su padre José Roberto Alegría Gogoy, detenido en el campamento de prisioneros Isla Quiriquina, en la que le dice no celebrará su cumpleaños si él no llega, y que se portará bien y estudiará mientras lo espera.	Niños con familiares víctimas de la dictadura.	NO
12	Discurso pronunciado en la Vicaría de la Solidaridad durante el velatorio de su padre, Manuel Guerrero Ceballos, 1985, en Castillo, Patricia y González, Alejandra, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 13, núm. 2, 2015, p. 914	Escrito (discurso transcrito)	Discurso de Manuel Guerrero, de 14 años, en el velatorio de su padre, asesinado político, llamando a no aceptar más muertes y a unirse.	Niños con familiares víctimas de la dictadura.	NO
13	Niños protestando, 1975-1991 (acumulación). Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 00000046 (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, FASIC), colección 000017, ítem 000019.	Pictórico (fotografía)	Niños hijos de o relacionados con presos políticos protestando. Llevan fotografias y carteles exigiendo su liberación.	Niños con familiares víctimas de la dictadura + Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI
14	Carta para los niños en Chile de una niña en el Exilio, Dinamarca, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000039 (Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad), colección 000019, ítem 000001.	Escrito (carta)	Carta de Margarita, de 13 años, exiliada en Dinamarca, Escrito para los niños chilenos. Habla de lo difícil de aprender el idoma, de su vida allá con lo que le gusta y lo que no, y asegura que siempre piensa en los niños de chile y se organizan en Dinamarca para mostrar su solidaridad.	Niños y el exilio político	NO

15	Quarida abualita Alamania	Esprito	Corto do Lagrar	Niños v al	NO
15	Querida abuelita, Alemania,	Escrito	Carta de Leonor	Niños y el	NO
	1978. Archivo del Museo de la	(carta)	Quinteros, exiliada en	exilio político	
	Memoria y los Derechos		Alemania, a su abuela en		
	Humanos, fondo 00001818		Chile para que no la		
	(Quinteros Leonor), colección		olvide. Además pregunta		
	000002, ítem 000001.		sobre el estado de Augusto		
			Pinochet.		
16	Partiendo al exilio, sin fecha.	Pictórico	Fotografía de Lena Parvex	Niños y el	NO
	Archivo del Museo de la	(fotografía)	y su hermana partiendo al	exilio político	
	Memoria y los Derechos		exilio a reunirse con su		
	Humanos, fondo 00000755		madre, luego de meses		
	(Parvex Lena Natacha),		separadas.		
	colección 000001, ítem 000001.				
17	González, Patricia. Foto	Pictórico	Fotografía que Patricia	Niños y el	NO
	tomada a sus hijos bailando	(fotografía)	González tomó a sus hijos	exilio político	
	cueca, en el Año Internacional		en el exilio en Canadá,		
	del Niño durante su exilio en		bailando cueca en el		
	Montreal, Canadá, 1979.		marco de la celebración		
	Catálogo Infancia en Dictadura,		del Año Internacional del		
	fondo Patricia González, en		Niño.		
	Castillo, Patricia,				
	Infancia/Dictadura. Testigos y				
	actores (1973-1990). Santiago,				
	LOM, 2019, p. 83				
18	Niña en el exilio en Jules	Pictórico	Fotografía del grupo curso	Niños y el	NO
	Valles, París, 1977. Archivo	(fotografía)	de la niña exiliada Paulina	exilio político	
	del Museo de la Memoria y los		Vera, de 5 años, en la	1	
	Derechos Humanos, fondo		Ecole Elementaire Jules		
	00001110 (Vera Puz Paulina),		Valles. Saint Denis, París,		
	colección 000014, ítem 000001.		Francia.		
19	Dibujo de Luis Vázquez	Pictórico	Dibujo realizado por Luis	Niños y el	NO
	realizado a solicitud de su	(dibujo)	Vázquez durante du exilio	exilio político	
	madre durante su exilio en)	en Francia. Una paloma	1	
	Francia, Francia, 1987.		con una pequeña bolsa,		
	Catálogo Infancia en Dictadura,		mira hacia atrás con		
	fondo Luis Escribar, en		lágrimas.		
	Castillo, Patricia.				
	Infancia/Dictadura. Testigos y				
	actores (1973-1990). Santiago,				
	LOM, 2019, p. 117.				
20	Dibujo de Boris, Dinamarca,	Pictórico	Dibujo hecho por Boris,	Niños y el	NO
20	sin fecha. Museo de la Memoria	(dibujo)	niño de 11 años exiliado	exilio político	
	y los Derechos Humanos,	(aloujo)	en Dinamarca. En él	camo ponuco	
	exposición temporal "Otrxs		inscribe "[h]abramos todas		
	fronterxs. Historias de				
			als jaulas pa'que vuelen		
	migración, racismo y		como pájaros", dijunando		
	(des)arraigo".		a una perona tras las rejas, a Chile continental y la		

			bandera naciona, con los colores mas distribuidos.		
21	Poesía popular, 1983. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001094 (Baltra Moreno Ruth), colección 000009, ítem 000026.	Escrito (poema)	Folleto por el día Universal del Niño que contiene poemas de Elizabeth Vargas, de 13 años, en los que habla de los obreros y de la necesidad de unidad	Niños, pobreza y precariedad	NO
22	Queremos ser felice hoy, Arte infantil en Estado de Emergencia 1982-1985. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, exposición permanente "El Dolor de los Niños", fondo PIDEE, reproducción facsimilar.	Escrito (manuscrito) + Pictórico (dibujo)	De la colección se han rescatado las creaciones de Elisabeth y Paulina, que plasman sus deseos para Chile en una actividad del PIDEE. Los deseos de ambas se relacionan con la ida de Augusto Pinochet, y la subsecuente obtención de trabajos y casas para todos los pobres.	Niños, pobreza y precariedad	NO
23	Dibujo de Elisabeth, sin año, fondo Vicaría de la Solidaridad, en Castillo, Patricia; Peña, Nicolás; Rojas, Cristóbal y Briones, Génesis. "El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989)". Psicoperspectivas, vol. 17, núm. 2, 2018, p. 9	Pictórico (dibujo)	Dibujo de Elisabeth de una olla común	Niños, pobreza y precariedad	NO
24	Niños, 1980. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001103 (Rodríguez Bustos Gabriel), colección 000002, ítem 000020.	Pictórico (fotografía)	Tres niños están en el patio de su hogar en un campamento. Se observan las precarias condiciones de vivienda.	Niños, pobreza y precariedad	SI
25	Los niños con cartel de protesta Población La Victoria, 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001556 (Robotham Guerrero Jaime), colección 000002, ítem 000001.	Pictórico (fotografía)	Dos niños en la población La Victoria sonríen frente a un cartel que habla de la lucha por la vivienda digna.	Niños, pobreza y precariedad + Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI

26	Niños recogiendo papeles y	Pictórico	Dos niños cartoneros están	Niños, pobreza	SI
	chatarras, Las Condes, 1986.	(fotografía)	recogiendo papeles y	y precariedad	
	Archivo del Museo de la	(Totografia)	chatarras en la calle	y procurreduc	
	Memoria y los Derechos		chataras en la cane		
	Humanos, fondo 00001556				
	(Robotham Guerrero Jaime),				
27	colección 000002, ítem 000004.	Essaits	Carta da una niña aniliada	Eii	NO
27	Militares, Alemania, 1976.	Escrito	Carta de una niña exiliada	Experiencias y	NO
	Archivo del Museo de la	(carta)	- Leonor Quinteros - a su	opiniones de los	
	Memoria y los Derechos		abuela en Chile en la que	niños sobre la	
	Humanos, fondo 00001818		reprocha el actuar de los	violencia de	
	(Quinteros Leonor), colección		militares chilenos	Estado	
	000002, ítem 000002.				
28	Extracto de diario de vida de	Escrito	Extracto del diario de vida	Experiencias y	NO
	María Eugenia González, 1984,	(extracto	de María Eugenia	opiniones de los	
	en Castillo, Patricia.	diario de	González, donde narra su	niños sobre la	
	Infancia/Dictadura. Testigos y	vida)	experiencia con un	violencia de	
	actores (1973-1990). Santiago,		allanamiento y el miedo	Estado	
	LOM, 2019, p. 108.		que sintió al ver a los		
			militares armados en las		
			calles.		
29	Extracto de diario de vida de	Escrito	Extracto de diario de vida	Experiencias y	NO
	Evelyn Moreno, Santiago, 1985.	(extracto	de Evelyn Moreno de 11	opiniones de los	
	Catálogo Infancia en Dictadura,	diario de	años que en 1985 escribió	niños sobre la	
	fondo Evelyn Moreno, en	vida)	sobre el caso 'Quemados'.	violencia de	
	Castillo, Patricia.	,	Destaca lo horrible del	Estado	
	Infancia/Dictadura. Testigos y		crimen y la poca		
	actores (1973-1990). Santiago,		credibilidad de las		
	LOM, 2019, p. 118.		autoridades. Adjunta		
	2011, 2013, p. 110.		además un recorde de		
			prensa de la noticia del		
			caso.		
30	Revista Cauce, 3-9 de	Escrito	Noticia de la Revista	Experiencias y	NO
30	diciembre 1985 "El niño que	(noticia) +	Cauce en la que hablan de	opiniones de los	110
	estuvo preso", Santiago, 1985.	Pictórico	un niño de dos meses que	niños sobre la	
	Archivo del Museo de la	(fotografía)	estuvo preso con su madre,	violencia de	
		(10tografia)	-	Estado	
	Memoria y los Derechos		a los que se les mantuvo	EstauO	
	Humanos, fondo 00000030		encarcelados a pesar de		
	(PIDEE), colección 000001,		pagar la multa debida. El		
	ítem 000002.		niño desarrolló		
			bronconeumonía y estaría		
21	DI 1 1073	Di vi	grave.		NO
31	Dibujo realizado en 1973,	Pictórico	Dibujo de un agente del	Experiencias y	NO
	1973. Catálogo Infancia en	(dibujo)	Estado (militar o	opiniones de los	
	Dictadura, fondo Mijal Fliman,		carabinero) con colmillos	niños sobre la	
	en Castillo, Patricia.		ensangrentados por Mijal	violencia de	
	Infancia/Dictadura. Testigos y		Fliman de 7 años	Estado	

	actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 54				
32	Población La Victoria, Santiago, 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000108 (Ugarte Marco), colección 000003, ítem 000045.	Pictórico (fotografía)	Fotografía tomada en la población La Victoria. En la calle se encuentran tres militares armados, mientras atrás una niña observa.	Experiencias y opiniones de los niños sobre la violencia de Estado	SI
33	Carta de los niños y adolescentes de OCARIN [Organización de la Cultura y el Arte Infantil], Santiago,1987. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001094 (Baltra Moreno Ruth), colección 000006, ítem 000028.	Escrito (carta)	Niños y adolescentes de OCARIN escriben sobre la necesidad de soñar y expresarse ante la precariedad de la vida de muchos niños. Piden cooperación para adaptar una vieja casa a un palacio popular de arte infantil juvenil.	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	NO
34	Carta de cumpleaños de Solange, sin fecha. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Bernarda Pérez, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 89	Escrito (carta)	Carta de cumpleaños de Bernarda Pérez a su amiga, en la que le desea un año de "compromiso y entrega revolucionaria", pues "solo la lucha nos hará libres".	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	NO
35	Niños, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000493 (Andrade Millacura Ricardo Alejandro), colección 000002, ítem 000033.	Pictórico (fotografía)	Tres niños - junto con un adulto - están sentados en el suele con pancartas de de detenidos desaparecidos. A sus espaldas se ve un lienzo que dice "comité juvenil x elecciones libres de Recreo"	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI
36	Secundarios, 1973-1990 (acumulación). Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 00000039 (Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad), colección 000004, ítem 000888.	Pictórico (fotografía)	Grupo de estudiantes secundarios manifestándose fuera del Instituto Nacional	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI
37	NIÑA EN POBLACIÓN de Santiago en una de las protestas nacionales, 1983. Archivo del Museo de la	Pictórico (fotografía)	Niña posando sonriente frente a una barricada, mientras sostiene un tarro de pintura en sus manos.	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI

	Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000078.				
38	Puente Alto, Santiago, 21 de noviembre 1984. Archivo del (fotografía) haciendo una molotov la calle, mientras otro		Dos niños encapuchados haciendo una molotov en la calle, mientras otro niño más pequeño observa a rostro descubierto.	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI
39	Tarjeta de año nuevo, sin fecha. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Marco Silva, en Castillo, Patricia. <i>Infancia/Dictadura</i> . <i>Testigos y actores (1973-1990)</i> . Santiago, LOM, 2019, p. 86	Pictórico (dibujo) + Escrito (tarjeta)	Tarjeta de navidad hecha por Marco Silva, donde le desea feliz navidad a todos los pobres y se muestra crítico de la Dictadura, su represión y su falta de atención a lo que pide el pueblo. El dibujo consiste en una mano empuñada frente a una gran movilización.	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	NO
40	Sin título, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 00000937 (Fuentealba Reyes Luis), colección 000017, ítem 000001	Pictórico (fotografía)	Niña con niña con pancarta con imagen de Ernesto Guillermo Salamanca Morales, joven de 20 años detenido desaparecido	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI
41	Niños, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000309 (Alfaro Insunza Patricia), colección 000001, ítem 000691	Pictórico (fotografía)	Niños pegan carteles de apoyo en una pared de la calle, en apoyo al sacerdote André Jarlán, asesinado por un disparo al aire de carabineros en las protestas de la población La Victoria en 1984	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	SI
42	Niño en población de Santiago en una de las protestas nacionales, 1983. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 00000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000017.	Pictórico (fotografía)	Niño con pose de 'musculoso' en la protesta de una población	Niños en movilizaciones, protestas u organizados.	NO
43	Los niños prohibidos. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343	Audiovisual (documental)	Documental centrado en la experiencia de los niños frente a distintos tipos de violencia en 1986, cuando	Niños con familiares víctimas de la dictadura +	SI *[excepto por el caso de Pato]

	(Teatro Popular Ictus),		en Chile continuaba el	Niños, pobreza	
	colección 000004, ítem 000025.		movimiento social de	y precariedad +	
			protestas contra la	Experiencias y	
			Dictadura. Se recoge la	opiniones de los	
			vida en poblaciones La	niños sobre la	
			Victoria y Villa Francia, la	violencia de	
			pobreza y precariedad, y	Estado + Niños	
			los enfrentamientos	en	
			constantes con las fuerzas	movilizaciones,	
			policiales que afectan a la	protestas u	
			infancia.	organizados	
44	Piececitos de niño, 1986.	Audiovisual	Documental que narra, a	Niños con	SI
	Archivo del Museo de la	(documental)	través de cruentos	familiares	
	Memoria y los Derechos		testimonios, la violencia y	víctimas de la	
	Humanos, fondo 00000193		abuso de poder ejercida	dictadura +	
	(Fliman Kiblisky Hernán),		por militares en contra de	Niños y el	
	colección 000012, ítem 000011.		niños pobladores durante	exilio político +	
			la dictadura. La película	Experiencias y	
			pertenece a la serie de	opiniones de los	
			investigación "Efectos de	niños sobre la	
			la tortura en Chile" de la	violencia de	
			Comisión Nacional contra	Estado	
			la Tortura.		

F. Planificación de la secuencia didáctica

Tabla 15. Matriz de planificación general de la secuencia didáctica						
CURSO	2° medio	SESIONES	4			
UNIDAD CURRICULAR	Unidad 3. Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile.					
SUBUNIDAD	Dictadura militar					
OBJETIVO GENERAL	Comprender cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial, frente a las transgresiones a sus derechos, a través del desarrollo y ejercicio de la empatía histórica mediante el estudio de casos, para favorecer la valoración, defensa y promoción activa de los derechos humanos y de los niños.					

Tabla 16. Ma	triz de planificación s	sesión 1				
SESIÓN			TIEMPO PEDAGÓO			
UNIDAD DE A IMPLEMI	APRENDIZAJE ENTAR	Dictadura militar				
CONTENIDOS		emociones de los niño pasado respecto a la D	Acciones, pensamientos y Explicaciones empáticas emociones de los niños del Estudio de caso en grupos pensamientos y Explicaciones empáticas empáticas pensamientos y Explicaciones empáticas pensamientos pensamient		Valoración, defensa y promoción de los derechos humanos y del niño.	
HABILIDAI)	Empatía histórica				
OBJETIVO DE CLASE		Explicar cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del estudio de caso con fuentes producidas o protagonizadas por niños, promoviendo con ello el desarrollo y ejercicio de la empatía histórica.				
MOMENT OS CLASE	ESTRATEGIA DIDÁCTICA (fases)	ACTIVIDADES DE	ENSEÑANZ	ZA-APRENI	DIZAJE	EVALUACIÓN
Inicio (40 min.)	Introducción y preparación	 Preparación de grupos y entrega de material Formación de 7 grupos colaborativos – fijados producente, en consideración de las preferencias de los aluny de la diversidad interna de los equipos –, y disposicion el aula, cambiando puestos y acomodando el mobiliari Entrega – física o digital – de los cuadernillos de tra (Anexo G) con grupos de fuentes diferenciadas a los equipor sorteo. Trabajo con la PRESENTACIÓN del cuadernillo de tra (Anexo G) Presentación del objetivo de la secuencia didáctica por del profesor. 		s de los alumnos y disposición en el mobiliario. nillos de trabajo das a los equipos, nillo de trabajo	alumno en torno a su propio proceso de aprendizaje, e informar al profesor de las dificultades de los estudiantes para tomar medidas en la siguiente sesión. Tipo Formativa	

- Realización ACTIVIDAD INICIAL. VER, PENSAR, PREGUNTARSE: (rutina de pensamiento) ante dos fotografías de niños en campamentos, una de 1989 y la otra de 2015, lo alumnos responden en plenario:
 - ¿Qué ves en las fotografías?
 - ¿Cómo piensas que se relaciona con los derechos de los niños?
 - ¿Qué te preguntas al respecto?

Trabajo con la INTRODUCCIÓN del cuadernillo de trabajo (Anexo G)

- Breve presentación de conceptos clave de la secuencia didáctica:
 - Los derechos humanos según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
 - Los derechos de los niños según la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
 - Los derechos de los niños vigentes en la época de Dictadura (Declaración de los Derechos del Niño de 1959)
- Realización de ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN: CONOCIENDO A MI EQUIPO (cuadernillo de trabajo, Anexo G). A partir del resumen de la Convención de los Derechos del Niños (1989), los alumnos dialogan en torno a las siguientes indicaciones para consolidar su equipo e introducirse al tema de estudio desde sus propias experiencias:
 - Una experiencia tuya o de alguien que conozcas que se relacione con alguno de los derechos
 - Una opinión que tengas respecto a alguno de los derechos.
 - Un problema o falencia que veas respecto a alguno de los derechos.

[*Se incluye en el cuadernillo la rutina de pensamiento 'protocolo de la foco-reflexión', como propuesta para guiar las discusiones y reflexiones grupales].

Trabajo con PARTE 1. PREPARACIÓN del cuadernillo de trabajo (Anexo G).

- El profesor explica la actividad central de la secuencia didáctica con énfasis en el análisis del rol de los niños y la habilidad de la empatía histórica.
- Realización como grupo curso de la ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN: ENSAYANDO LA EMPATÍA HISTÓRICA, como práctica de la empatía histórica y modelización del análisis de fuentes que luego se hará en los grupos cooperativos. El curso analiza la fuente 1 (Tabla 13, Anexo

Modalidad

Autoevaluación Heteroevaluación

Actividad

Pregunta de cierre: ¿qué fue lo fácil? ¿qué fue lo difícil? ¿qué fue lo entretenido?

Instrumentos de evaluación

Percepción cualitativa

		E) and also made and 'Co. 4.1 and Co	
		E) con alta moderación del profesor, mediante las	
		siguientes preguntas:	
		1. ¿Qué pensaban la niña autora de la fuente sobre el	
		golpe de Estado y la reciente Dictadura instalada	
		en Chile?	
		2. ¿Qué sentimientos transmite la niña autora de la	
		fuente?	
		3. ¿Cómo podemos explicar esos pensamientos y	
		sentimientos? Considera elementos de su	
		experiencia personal y del contexto nacional.	
		4. ¿Con qué derechos – humanos y de los niños –	
		puedes establecer relaciones? ¿qué tipo de relación	
		es (transgresión, promoción, prevención, etc.)?	
		Trabajo con la PARTE 2. ESTUDIO DE CASO del cuadernillo de	
	2. Planificación	trabajo (Anexo G).	
Desarrollo	e	Lectura grupal CONSIDERACIONES PREVIAS para la	
(40 min.)	investigación	contextualización del grupo de fuentes según corresponda a	
	(análisis)	el caso asignado al equipo.	
	,	Realización de ACTIVIDAD ANÁLISIS EMPÁTICO,	
		considerando los siguientes pasos:	
		socialización de los aprendizajes según los alumnos	
		estimen conveniente, pero adjuntando roles	
		sugeridos en el cuadernillo de trabajo	
		(coordinadores, portavoces, secretarios,	
		controladores de ambiente). Además, se revisa un	
		resumen de la rúbrica de evaluación (Anexo H,	
		sección referida al análisis empático) y la pauta de	
		coevaluación (Anexo I), para que estén en	
		conocimiento de qué se les evaluará de modo	
		sumativo y puedan presentar dudas.	
		1. Análisis externo de las fuentes según las	
		ORIENTACIONES PARA EN ANÁLISIS DE	
		FUENTES de la PARTE 1. PREPARACIÓN	
		2. Análisis interno de las fuentes, según las mismas	
		_	
		orientaciones, para la resolución de preguntas	
		específicas para su estudio de caso. Las preguntas	
		están referidas a:	
		a. Descripción de la fuente en relación al	
		caso/categoría. Por ejemplo, para el	
		Equipo A es: ¿cuál es la situación del ser	
		querido del niño protagonista o productor	
		de la fuente que evidencia la violencia de	
		Estado?	
		b. Identificación de pensamientos,	
		emociones y acciones de los niños	
		productores o protagonistas de las fuentes,	
		productores o protagonistas de las fuentes,	

	videncia. En el cuadernillo se
adiunta una	
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	guía de emociones de apoyo.
	inferencia. Por ejemplo, para
el Equipo C	es: ¿mantuvieron los niños en
el exilio vír	nculos con Chile? De ser así
¿por qué se	e infiere que mantenían ese
vínculo?	
5. [*En paralelo] Sínte	esis de respuestas e ideas en
• · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	pasos, a partir de la FICHA DE
SÍNTESIS	,
RECURSOS O MATERIALES I	DIDÁCTICOS PARA EL
APRENDIZAJE	
Cuadernillo de trabajo (Anex	-
incluyendo resumen de los art	
los derechos humanos y de	el niño –, instrucciones de
actividades, y grupos de fu	
producidas o protagonizadas p	or niños durante la Dictadura,
distintivamente según el estu	dio de caso asignado a cada
equipo de estudiantes.	
1 1	ños con familiares víctimas de
la represión política y	
* *	ños con familiares víctimas de
la represión política y	
3. Equipo C: caso de nii	_
	ños en situación de pobreza y
precariedad	
	iniones y experiencias directas
	olencia de Estado y sus agentes
perpetradores.	
5. Equipo F: caso	
protestando u organiz	
6. Equipo G: caso	
protestando u organiz	
Proyector o dispositivos	
reproducción audiovisual (celu	
Ejemplares digitales o impre	esos de los instrumentos de
evaluación	
• Post-it opcional	
Pregunta de cierre individual:	piensa en el trabajo que has
Cierre realizado con tu equipo y respe	
(10 min.) - ha sido difícil? ¿qué ha sido er	ntretenido?
- Entrega de las respues	stas al profesor en hoja o <i>post</i> -
it	

SESIÓN	atriz de planificación 2		TEMPO		90 minutos	
SESION	2		TEMITO PEDAGÓGI	CO	30 minutos	
UNIDAD DE A IMPLEMI	E APRENDIZAJE ENTAR	Dictadura militar				
		CONCEPTUALES	F	ROCEDII	MENTALES	ACTITUDINALES
CONTENIDOS		Acciones, pensamientos emociones de los niños de pasado respecto a la Dict la vulneración de sus der	del E tadura y c	-	es empáticas caso en grupos	Valoración, defensa y promoción de los derechos humanos y del niño.
HABILIDAI	D	Empatía histórica				
OBJETIVO	DE CLASE	chileno (1973-1989), fre	ente a las div n estudio de	ersas transį	gresiones a sus dere	ado, en el contexto dictatorial echos, a través del desarrollo de l de defensa y promoción de los
MOMENT OS CLASE	ESTRATEGIA DIDÁCTICA (fases)	ACTIVIDADES DE AI	PRENDIZA	JE DEL A	ALUMNO	EVALUACIÓN
Inicio (10 min.)	-		mendaciones e la sesión 1	s del profes	sor en base a la	Intencionalidad Constatar el trabajo en clases y hacer las retroalimentaciones
Desarrollo (65 min.)	2. Planificación e investigación (análisis)	pregunta de cierre de la sesión 1 Trabajo con la PARTE 2. ESTUDIO DE CASO del cuadernillo de trabajo (Anexo G). • Continuación de la realización de ACTIVIDAD ANÁLISIS EMPÁTICO, finalizando los pasos 1 y 2 iniciados en la sesión 1, y abordando los pasos 3, 4 y 5. 3. Discusión grupal en torno a las siguientes preguntas: a. ¿Por qué los niños estudiados pensaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las consideraciones previas. b. ¿Con qué derechos – humanos y/o del niño – se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos). 4. Reflexión grupal en torno a las siguientes preguntas: a. ¿Qué emociones o sentimientos les provocaron las fuentes analizadas? ¿Por qué? (En el cuadernillo se adjunta una guía de emociones de apoyo). b. ¿Conocen situaciones similares a las de los		fomentar el correcto análisis de las fuentes y respuestas claras y sintéticas a las preguntas específicas de análisis, discusión grupal y reflexión grupal. Tipo Formativa Modalidad Heteroevaluación Actividad FICHA DE SÍNTESIS de la ACTIVIDAD ANÁLISIS EMPÁTICO Instrumentos de		

		5. Síntesis de respuestas e ideas en paralelo a los otros 4
		pasos, a partir de la FICHA DE SÍNTESIS, para
		entregarla al profesor.
		Tutorías de cada equipo con el profesor para revisión avance
		en la tarea a través de la ficha de síntesis (detección de
		fortalezas, de problemas, y entrega de sugerencias de mejora).
		RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL
		APRENDIZAJE
		• Cuadernillo de trabajo (Anexo G)
		• Proyector o dispositivos por equipo que permitan reproducción
		audiovisual (celular, tablet, notebook).
		Cabildo abierto de cierre
		- Proyección de extracto del documental Los niños
		prohibidos (1986) (fuente 43, Tabla 13, Anexo E) en
		los minutos 12:24 a 12:48 y 22:58 a 23:18. Muestra
Cierre		opiniones de los niños que no afectados por la violencia
(15 min.)	-	de Estado en las formas evidentes y directas incluidas
(15 11111.)		en el cuadernillo.
		- Los alumnos responden en cabildo abierto (quien
		comparte su opinión designa al siguiente en hablar):
		¿pensaban todos los niños de la época de la Dictadura
		igual? ¿por qué?

Tabla 18. Ma	triz planificación ses	ión 3				
SESIÓN	3		TIEMP() PEDAG(90 minutos	
UNIDAD DE APRENDIZAJE A IMPLEMENTAR		Dictadura militar				
		CONCEPTUALES		PROCEDIMI		ACTITUDINALES
		Acciones y percepciones de		Explicaciones	históricas	Valoración, defensa y
CONTENID	OS	los niños del pasado re	_	Estudio de cas	o cooperativo	promoción de los derechos
		la Dictadura y la vuln	eración a	a hu		humanos y del niño.
		sus derechos.				
HABILIDAI)	Empatía histórica				
OBJETIVO DE CLASE		Explicar y comunicar cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo de la empatía histórica en un estudio de caso, en valoración de la necesidad de acción para la defensa y promoción de los derechos humanos y de los niños.				
MOMENT OS CLASE	ESTRATEGIA DIDÁCTICA (fases)	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO EVALUACIÓN				
Inicio (10 min.)	 Rememoración sesión ante la sesión por parte del profe Actividad de inicio, para q tenga una noción de los compañeros. 		sor ie cada grupo re	tome su trabajo,	Evaluar el proceso de y análisis grupal y la	

	Cada equipo explica brevemente su caso/categoría y la fuente que hasta el momento les haya llamado más	histórica, es decir, comprobar la comprensión
	la atención.	de las acciones,
2. Planificación e investigación (análisis)	Trabajo con la PARTE 2. ESTUDIO DE CASO del cuadernillo de trabajo (Anexo G). Continuación de la realización de ACTIVIDAD ANÁLISIS EMPÁTICO, finalizando los pasos 3, 4 y 5 iniciados en la sesión 2. 3. Discusión grupal en torno a la siguiente pregunta: ¿Con qué derechos – humanos y/o del niño – se relacionan las fuentes? ¿En qué situación se encuentran esos derechos (transgresión, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos)? Expliquen y evidencien 4. Reflexión grupal en torno a las siguientes preguntas a. ¿Qué emociones o sentimientos les provocaron las fuentes analizadas? ¿Por qué? b. ¿Conocen situaciones similares a las de los niños de las fuentes en la actualidad? ¿Cuáles?	pensamientos y sentimientos de los niños productores o protagonistas de las fuentes de modo contextualizado y en relación a la vulneración de sus derechos. Tipo Sumativa Modalidad Heteroevaluación (70%) Actividad FICHA DE SÍNTESIS de la ACTIVIDAD ANÁLISIS EMPÁTICO
	4 pasos, a partir de la FICHA DE SÍNTESIS, integrando las correcciones necesarias según las retroalimentaciones realizadas en la tutoría grupal con el profesor durante la sesión 2.	Instrumentos de evaluación Rúbrica de evaluación (Anexo H)
3. Exposición y comunicación mediante creación de informe (afiche)	Trabajo con la PARTE 3. COMUNICACIÓN DE RESULTADOS del cuadernillo de trabajo (Anexo G). Realización ACTIVIDAD CONFECCIÓN DE UN AFICHE. Los equipos se imaginan como organizaciones de defensa y promoción de los derechos de los niños en el contexto de la Dictadura, que se dispone a crear conciencia respecto a ello en la población. La actividad consta de los siguientes pasos: O. Revisión de la rúbrica de evaluación (Anexo H, sección comunicación y exposición), para que el equipo conozca que se les evaluará, y puedan plantear dudas al respecto. 1. Deliberación y elección en equipo del derecho en torno al cual se creará el afiche, que debe estar en relación a su estudio de caso. 2. Organización de la información según los elementos del afiche a. Título o slogan b. Información textual c. Soporte gráfico (rutina de pensamiento color-símbolo, imagen incorporada) d. Autoría e. Referencias	
	e investigación (análisis) 3. Exposición y comunicación mediante creación de informe	la fuente que hasta el momento les haya llamado más la atención. 2. Planificación e investigación (análisis) 2. Con que derechos el mumanos y/o del niño – se relacionan las fuentes? ¿En qué situación se encuentran esos derechos (transgresión, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos)? Expliquen y evidencien 4. Reflexión grupal en torno a las siguientes preguntas a. ¿Qué emociones o sentimientos les provocaron las fuentes analizadas? ¿Por qué? 5. Síntesis de respuestas e ideas en paralelo a los otros 4 pasos, a partir de la FICHA DE SÍNTESIS, integrando las correcciones necesarias según las retroalimentaciones realizadas en la tutoría grupal con el profesor durante la sesión 2. 3. Exposición y comunicación mediante creación de informe (afiche) 3. Exposición y comunicación de los derechos de los niños en el contexto de la Dictadura, que se dispone a crear conciencia respecto a ello en la población. La actividad consta de los siguientes pasos: 0. Revisión de la rúbrica de evaluación (Anexo H, sección comunicación), para que el equipo conozca que se les evaluará, y puedan plantear dudas al respecto. 1. Deliberación y elección en equipo del derecho en torno al cual se creará el afiche, que debe estar en relación a su estudio de caso. 2. Organización de la información según los elementos del afiche a. Título o slogan b. Información textual c. Soporte gráfico (rutina de pensamiento color-símbolo, imagen incorporada) d. Autoría d. Autoría

	 Confección del afiche
	a. Planificación grupal (división del trabajo)
	b. Presentación de la información de modo
	creativo
	[*En el cuadernillo de trabajo se incluyen ejemplos para
	los pasos]
	RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL
	APRENDIZAJE
	Cuadernillo de trabajo (Anexo G)
	• Proyector o dispositivos por equipo que permitan
	reproducción audiovisual (celular, tablet, notebook)
	Pliego de cartulina o papel kraft
	• Plumones, regla, pegamento, tijeras, recortes, etc.
	• Actividad de cierre los puntos de la brújula (rutina de
Cierre	pensamiento)
(20 min.)	1. Cada equipo dibuja en una hoja una brújula, con los
	cuatro puntos cardinales. Escriben respecto a la
	confección del afiche:
	a. Este = entusiasmos
-	b. Oeste (<i>west</i>) = preocupaciones (<i>worries</i>)
	c. Norte = necesidades
	2. Portavoz de cada equipo comparte su brújula con el
	curso, que comenta respecto al último punto cardinal:
	a. Sur = sugerencias respecto a sus
	preocupaciones, necesidades y mantención
	de su entusiasmo.

Tabla 19. Matriz de planificación sesión 4						
SESIÓN 4			TIEMPO PEDAGÓGICO		90 minutos	
UNIDAD DE APRENDIZAJE A IMPLEMENTAR		Dictadura militar				
CONTENIDOS		CONCEPTUALES	CONCEPTUALES PROCEDIMENTALES		ACTITUDINALES	
		Acciones y percepcio los niños del pasado r la Dictadura y la trasg sus derechos.	especto a	Explicaciones históricas Estudio de caso en grupos cooperativos		Valoración, defensa y oromoción de los derechos numanos y del niño.
HABILIDAD		Empatía histórica				
OBJETIVO DE CLASE		Comunicar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los niños del pasado, en relación a la vulneración de sus derechos en la Dictadura (1973-1989), mediante la confección y exposición de un afiche, en valoración y defensa de los derechos de los niños.				
MOMENT OS CLASE	DIDACTICA ACTIVIDADES DE		APREND	OIZAJE DEL A	LUMNO	EVALUACIÓN

		Rememoración sesión anterior y declaración del objetivo de la	Intencionalidad
		sesión por parte del profesor	a. Evaluar la comunicación
		• Rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso: ¿creen	y exposición de los
		que es importante que los niños y adolescentes participen en la	aprendizajes de modo
Tuisis		vida ciudadana de la sociedad? ¿por qué? Consideren lo que	sintético, creativo,
Inicio	-	pensaban antes del estudio de caso, y lo que piensan ahora.	efectivo y basado en
(5 min.)		- Se discute la pregunta por equipos	evidencias.
		- Portavoces comparten sus respuestas en pleno de	b. Valorar la calidad del
		curso	trabajo grupal, en
		- Reflexión general de la importancia del rol de los	consideración de una
		niños en la historia y la sociedad	interdependencia positiva
		Trabajo con la PARTE 3. COMUNICACIÓN DE RESULTADOS del	de los integrantes y
	3. Exposición y	cuadernillo de trabajo (Anexo G).	responsabilidad
Desarrollo	comunicación	• Finalización de los pasos 1, 2 y 3 de la ACTIVIDAD	individual
(65 min.)	mediante	CONFECCIÓN DE UN AFICHE, iniciados en la sesión 3, y	
	creación de	abordaje del paso 4.	Tipo
	informe	4. Exposición de los afiches en los muros y pizarra de la sala	a. Sumativa
	(afiche	a. Los alumnos circulan y observan los	b. Sumativa
		afiches de los equipos de sus compañeros	
		b. Los alumnos dejan comentarios en <i>post-it</i> a	Modalidad
		los afiches de sus compañeros, en torno a	a. Heteroevaluación (70%)
		alguna de las siguientes tareas:	b. Coevaluación (30%)
		- Formular una pregunta sobre el	
		contenido del afiche	Actividad
		- Escribir lo que perciben como	a. Confección de afiche
		positivo o valorable del	b. Actividad de
		contenido del afiche	coevaluación
		- Escribir lo que perciben como	
		negativo o perjudicial del	Instrumentos de
		contenido del afiche	evaluación
		- Escribir analogías con el	a. Rúbrica de evaluación
		presente del contenido del	(Anexo H)
		afiche	b. Pauta de coevaluación
		c. Los equipos comentan en plenario los	(Anexo I)
		mensajes dejados en sus afiches.	
		[*De ser posible, los afiches podrían exponerse en espacios	
		comunes del establecimiento educacional durante unas semanas]	
		,	
		RECURSOS O MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL	
		APRENDIZAJE	
		Cuadernillo de trabajo (Anexo G)	
		Pliego de cartulina o papel kraft	
		Plumones, regla, pegamento, tijeras, recortes, etc.	
		Post-it o símil	
		Pauta de coevaluación (ejemplar impreso para cada alumno)	

	4. Reflexión	Coevaluación
Cierre		Explicación de la pauta de coevaluación y su
(20 min.)		importancia por parte del profesor
		- Evaluación de compañeros de equipo en pauta de coevaluación
		Trabajo con la PARTE 4. REFLEXIÓN del cuadernillo de trabajo (Anexo G).
		Realización ACTIVIDAD UN AFICHE PARA EL PRESENTE.
		Los equipos imaginan que el afiche hecho para el contexto de
		la Dictadura, se hiciera para su presente, y conversan en sus
		equipos en torno a los siguientes puntos:
		Piensen en una situación reciente en que se vulneren
		los derechos de los niños y busquen un poco de
		información
		2. ¿Por qué sería importante promover esos derechos o
		denunciar su vulneración y crean conciencia en la
		población? Consideren los pensamientos,
		sentimientos y acciones de los niños involucrados
		3. ¿Creen que lograr cambios positivos sería una tarea más fácil o más difícil que durante la Dictadura? ¿Por qué?
		4. ¿Qué medios o soportes usarían para el afiche?
		¿seguirían usando afiches físicos?
		5. Compartan con el curso sus ideas

G. Cuadernillo de trabajo: los niños de la Dictadura



"Los niños tienen una historia, un pasado y una memoria" (Corvera, 2011, 76), y hoy te proponemos explorarlas como parte del estudio de la Dictadura chilena (1973-1989). Esto te puede parecer extraño, pues no acostumbramos a que los niños sean los protagonistas de lo que estudiamos en la escuela, pero la verdad es que, como en el presente, en todo pasado los niños sintieron, pensaron, actuaron, lucharon y resistieron, siendo partícipes activos de la sociedad en que vivieron.

Durante las siguientes clases la meta es que puedas aprender sobre la historia de los niños - cómo vivieron sus vidas, cómo eran sus relaciones familiares y sociales, cuáles fueron sus visiones de mundo, y qué pensaban y sentían - durante una dictadura que había suspendido el Estado de derecho y que violó sistemáticamente los derechos humanos y de los niños, y así poder valorarlos, defenderlos y promoverlos activamente en el presente junto con tus compañeros, como ciudadanos participantes de la sociedad.

Para cumplir aquella meta trabajaremos en equipos en el presente cuadernillo, que contiene información, fuentes históricas y actividades para tu aprendizaje.

¡COMENCEMOS!

ACTIVIDAD INICIAL

VER, PENSAR, PREGUNTARSE ◎ ��?

Observa atentamente las imágenes: ¿qué ves?, ¿cómo piensas que se relaciona con los derechos de los niños?, ¿qué te preguntas te surgen?



► Niños (Miseria), 1989. Archivo Fortín Mapocho. Disponible en http://www.archivofortinma pocho.cl/imagenes/ninosmiseria/



2015. Soychile, soyantofagasta, "Cerca de 12 mil personas vivirían actualmente en los campamentos y tomas de terreno en Antofagasta" (Foto: Matías Quilodrán). Disponible en https://www.soychile.cl/Antofagasta/Sociedad/2015/06/06/3 26753/Cerca-de-12-mil-personas-vivirian-actualmente-en-los-campamentos-y-tomas-de-terreno-en-Antofagasta.aspx

► Sin título, Antofagasta,

INTRODUCCIÓN

W LOS DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos son los derechos y libertades fundamentales que tenemos todas las personas, sin distinción ni discriminación alguna (Amnistía Internacional, s.f.). Un hito importante para su promoción y protección por parte de los Estados, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, hecha por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, bajo los ideales de libertad, justicia y paz, y a la que suscribe Chile (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

La Declaración constituye un marco de referencia al que deben ajustarse las leyes y acciones de los todos los países para garantizar la vida digna de las personas, para lo que también se han ido sumando otros tratados, como la Convención

Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Claro, que estos notables esfuerzos internacionales no implican que, en muchos lugares del mundo, los derechos humanos aún se vulneran cada día (Naciones Unidas, s.f.)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos se compone de 30 artículos, y a continuación destacamos algunos.

TODOS LOS SERES HUMANOS NACEN LIBRES E IGUALES EN DIGNIDAD, Y TIENEN DERECHO...

A la vida, a la libertad y a la seguridad	A no recibir torturas o tratos crueles, inhumanos o degradantes
A la libertad de pensamiento, conciencia, opinión y expresión	Al asilo en cualquier país en caso de persecución
A no ser discriminado por raza, sexo, idioma, opinión política, origen nacional o social, posición económica, etc.	A un nivel de vida que asegure el bienestar (alimento, educación, vivienda, trabajo) y protección social de ser necesario
A circular libremente, elegir su residencia en el territorio de un Estado, y salir y regresar a un país, incluyendo el propio.	A una vida cultural y goce de las artes y ciencias (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948)

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

Los derechos humanos, al ser iguales e inalienables para todas las personas, incluyen a los niños. Aun así, la infancia actualmente tiene facultades y cuidados especiales, que están señalados en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada como tratado internacional en 1989 y de carácter obligatorio para todos los Estados firmantes, entre ellos Chile, que suscribió el 26 de enero de 1990 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019)

La Convención considera como niños a todos los seres humanos menores de 18 años, y plantea que los Estados deben tomar las medidas necesarias para garantizar la protección, bienestar y asegurar los derechos de todos los niños, sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o étnico, posición social o económica, ni ninguna otra condición (UNICEF, 2019).

Si bien los Derechos del Niños se conforman de 54 artículos, aquí te presentamos un resumen:



TODOS	S LOS NIÑOS TIENEN DERECHO
A LA IDENTIDAD Y LA FAMILIA	La vida, el desarrollo, la participación y la protección. Tener un nombre y una nacionalidad. Saber quiénes son sus papás y a no ser separados de ellos. Que el Estado garantice a sus padres la posibilidad de cumplir con sus deberes y derechos. Crecer sanos física, mental y espiritualmente. Que se respete su vida privada.
A UNA VIDA SEGURA Y SANA	Tener una vida digna y plena, más aún si se tiene una discapacidad física o mental. Descansar, jugar y practicar deportes. Vivir en un medio ambiente sano y limpio y a disfrutar del contacto con la naturaleza. Participar activamente en la vida cultural de su comunidad, a través de la música, la pintura, el teatro, el cine o cualquier medio de expresión. Reunirse con amigos para pensar proyectos juntos o intercambiar ideas.
A EXPRESARSE LIBREMENTE Y EL ACCESO A LA INFORMACIÓN	Tener su propia cultura, idioma y religión. Pedir y difundir la información necesaria que promueva su bienestar y desarrollo como personas. Que sus intereses sean lo primero a tener en cuenta en cada tema que les afecte, tanto en la escuela, como en los hospitales, ante los jueces, diputados, senadores u otras autoridades. Expresarse libremente, a ser escuchados y a que su opinión sea tomada en cuenta.
A LA PROTECCIÓN CONTRA EL ABUSO Y LA DISCRIMINACIÓN	No ser discriminados por el solo hecho de ser diferentes a los demás. Tener a quien recurrir en caso de que los maltraten o les hagan daño. Que no se les obligue a realizar trabajos peligrosos ni actividades que afecten o entorpezcan su salud, educación y desarrollo. Que nadie haga con su cuerpo cosas que no quieren.
A LA EDUCACIÓN	Aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y capacidades intelectuales, físicas y sociales. Recibir educación. La enseñanza primaria debería ser gratuita y obligatoria para todos los niños. Todos los niños deberían tener acceso a la enseñanza secundaria.
A LA ATENCIÓN ESPECIAL EN CASO DE ESTAR IMPEDIDOS	Los niños impedidos tienen derecho a los servicios de rehabilitación, y a la educación y capacitación que los ayuden a disfrutar de una vida plena y decorosa. El derecho de un trato especial en caso de privación de la libertad.

(UNICEF, 2010)

Previo a 1989 y, por lo tanto, en la época de la Dictadura, estaba vigente otro acuerdo: la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, aprobada por las Naciones Unidas y firmada por Chile. Ella, como la actual, reconocía en exclusiva derechos específicos para los niños, considerando que necesitaban de protección y cuidado especiales para

una infancia feliz y desarrollo pleno. Pero a diferencia de la Convención de 1989, no constituía una obligación legal para los países que la firmaran, sino que era sólo una recomendación.

A continuación, te presentamos un resumen de los 10 derechos contenidos en la Declaración de 1959:

- Se les deben reconocer estos derechos a todos los niños sin sin excepción o discriminación por raza, sexo, idioma, opiniones políticas, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.
- Los niños tienen derecho a protección especial de la ley y otros medios, para desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, en condiciones de libertad y dignidad.
- Los niños tienen derecho a un nombre y a una nacionalidad.
- Los niños tienen derecho a crecer y desarrollarse en buena salud, y a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.
- Los niños física y mentalmente impedidos, o que sufran algún impedimento social, deben recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requieran.
- Los niños tienen derecho a desarrollarse y crecer con amor y comprensión, bajo el amparo y responsabilidad de sus padres, en un ambiente de afecto y seguridad moral y material.
- Los niños tienen derechos a recibir educación gratuita y obligatoria, y también a disfrutar plenamente de juegos y recreaciones.
- Los niños deben, en todas las circunstancias, ser los primeros que reciban protección y socorro.
- Los niños deben ser protegidos contra el abandono, la crueldad y la explotación. No deben trabajar antes de una edad adecuada, ni tener empleo que perjudique su salud, educación, desarrollo físico, mental o moral.
- El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación y educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal.

(Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959)

Este afiche de la Declaración de los Derechos del Niño con viñetas de Mafalda, fue encargado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) al historietista Quino, en conmemoración del Año Internacional del Niño en 1979.



Declaración de los derechos del niño, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000262 (Baltra Lidia), colección 000001, ítem 000006.

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

CONOCIENDO A MI EQUIPO

A partir del resumen de la Convención de los Derechos del Niños (1989) comparte con tus compañeros de equipo:

- Una experiencia tuya o de alguien que conozcas que se relacione con alguno de los derechos.
- 2. Una opinión que tengas respecto a alguno de los derechos.
- Un problema o falencia que veas respecto a alguno de los derechos.

¿CÓMO COMPARTIR OPINIONES EN EQUIPO PARA QUE TODOS TENGAN LA OPORTUNIDAD DE HABLAR?

Les proponemos que usen a lo largo de este cuadernillo el PROTOCOLO DE LA FOCO-REFLEXIÓN, que le da la oportunidad a todos de compartir su perspectiva. Deben seguir los siguientes pasos:

- Compartir: uno de los integrantes comenta su punto de vista al equipo durante 1 minuto.
- Pausar: el equipo se toma unos segundos en silencio para pensar sobre lo que dijo el compañero.
- Repetir: se repite el proceso con cada uno de los integrantes.
- Discutir: habiendo escuchado a todos, intercambian ideas de acuerdo, desacuerdo, o síntesis.



PARTE 1

PREPARACIÓN 举

La Dictadura implicó desde sus inicios la suspensión del Estado de derecho y la violación de los derechos humanos de las personas, lo que junto con los cambios económicos y fenómenos sociales que afectaron al país durante esos años, impactaron la vida de

muchos niños y niñas. Quizá la expresión más cruda violencia de Estado sea la de los cientos de niños que fueron víctimas fatales o torturados por las fuerzas policiales, armadas y organismos de la Dictadura, cuyo recuerdo es una obligación moral.

	Fuente	Número	Causa fallecimiento	Edad de fallecimiento
Victimas tatales	Informe Rettig	107	Ejecutados (34) Detenidos desaparecidos (20) Violencia política (12) Abuso de poder (24) Violencia innecesaria (17)	16-17 años (54%) 14-15 años (26%) 13 y menos (20%)
Victima	PIDEE (hasta 1986)	205	Ejecutados (74) Detenidos desaparecidos (57) Uso indebido de la fuerza (49) Abuso de poder (14) Tortura y malos tratos (2) Atentados de particulares (9)	-
ura	Fuente	Número	Causa de la detención	Edad de la detención
victimas de carcei y tortura	Informe Valech 2004	1080	Actividades sociales y políticas (90%) Actividades de los padres (8%) Nacimiento en cautiverio (2%)	16-18 (766) 13-15 (226) 12 y menos (88)
cumas de	Informe Valech 2005	105	-	13 y más (20%) 12 y menos (80%)
>				(Rojas, 20

Pero la infancia en Dictadura tomó muchas más formas: los niños fueron víctimas de la represión y tensiones de la época en su vida cotidiana, pero de diversos modos y con distintos grados de intensidad (Rojas, 2010). También fueron testigos y actores (Castillo, 2015), que observaron lo que ocurría en el país a sus comunidades, a sus familias y a ellos mismos, elaborando sus propias opiniones, ideas, formas de resistencia y testimonios, que son los que estudiaremos en la PARTE 2: ANÁLISIS EMPÁTICO, llamada así porque requiere del desarrollo de una habilidad del pensamiento histórico particular: la empatía histórica.

La empatía histórica, en nuestro caso, se refiere a comprender cómo y por qué sintieron, pensaron y actuaron los niños del pasado (Endacott y Brooks, 2013), en relación a la trasgresión y/o defensa de sus derechos en el contexto de la Dictadura. Cada equipo la pondrá en práctica al analizar un grupo de fuentes, producidas y/o protagonizadas por niños. El análisis se divide en uno externo (de sus aspectos formales), y uno interno (de sus contenidos y según su formato) para la resolución de preguntas específicas formuladas para su grupo.

El siguiente cuadro expone las orientaciones necesarias para llevar a cabo el análisis de las fuentes:

ORIENTACIONES PARA EL ANÁLISIS DE FUENTES

ANÁLISIS EXTERNO DE LAS FUENTES

- Autor: ¿quién creó la fuente?
- Fecha: ¿cuándo se creó la fuente?
- Lugar: ¿dónde se creó la fuente?
- Tipo: ¿es primaria o secundaria?
- Formato: ¿es escrita (carta, poema, diario), pictórica (fotografía, dibujo) o audiovisual (documental, película)?

ANÁLISIS INTERNO DE FUENTES PICTÓRICAS

- Describir la imagen (sus elementos y planos, es decir, que hay en el frente y que hay en el fondo)
- Identificar si hay personajes y cuáles son sus características
- Identificar las acciones de los personajes
- Inferir y explicar la intencionalidad del autor considerando el contexto histórico

ANÁLISIS INTERNO DE FUENTES ESCRITAS

- Leer atentamente la fuente
- Identificar palabras clave e ideas centrales
- Explicar lo que el autor quiere comunicar considerando el contexto histórico

ANÁLISIS INTERNO FUENTES AUDIOVISUALES

- Identificar y describir el escenario de los sucesos
- Identificar a los protagonistas y sus características
- Identificar los discursos y acciones de los protagonistas
- Explicar los discursos y acciones de los protagonistas considerando el contexto histórico.

ACTIVIDAD DE PREPARACIÓN ENSAYANDO LA EMPATÍA HISTÓRICA

La fuente "Manuscrito" fue escrita por una niña poco después de sucedido el golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973, y la utilizaremos para ensayar como curso el análisis empático, rescatando su visión y experiencias durante la Dictadura.

Lee la fuente, y realicemos en un pleno de curso lo siguiente:

- 1. Análisis externo de la fuente
- 2. Análisis interno de la fuente según su formato, respondiendo las siguientes preguntas específicas:
 - a. ¿Qué pensaba la niña autora de la fuente sobre el golpe de Estado y la reciente Dictadura instalada en Chile?
 - b. ¿Qué sentimientos transmite la niña autora de la fuente?
 - c. ¿Cómo podemos explicar esos pensamientos y sentimientos? Considera elementos de su experiencia personal y del contexto nacional.
 - d. ¿Con qué derechos humanos y de los niños puedes establecer relaciones? ¿qué tipo de relación es (transgresión, promoción, prevención, etc.)?
- 3. Formulación de comentarios y dudas

MANUSCRITO (SANTIAGO, SEPTIEMBRE DE 1973) [TRANSCRIPCIÓN]

MARÍA EUGENIA PARIS HORVITZ, 8 o 9 AÑOS

"Hoy 11 de Septiembre

A cido el golpe de Estado de las fuerzas armadas. Que an matado cientos de hombres mujeres y niños que le an quitado la alegría de vivir.

Pero los golpistas siguen matando, fusilando y masacrando a personas inosentes.

Y la gente que protesta contra ellos los matan a sangre fría.

Hacen torturas a los prisioneros matan, torturan a la gente.

Mi papá fue un baliente camarada del Partido Comunista de Chile que murio con el Presidente de la Republica(...) que murio por el pueblo de Chile. Los facistas no se quisieron enfrentar frente a frente porque masacraron con aviones y bombas (...)

Y así siguen y siguen matando a seres humanos... hombres, niños y mujeres.

La moneda quedo totalmente destruida y haora la están tratando de reconstruirla pero nunca sera la misma porque haora este es un gobierno que mata y fusila. Y tampoco no seran los mismos trabajadores ni sus manos (...) porque estan con olor a sangre y la dejaran manchada y no seran las mismas piedra ni la misma pintura ni ¡Nada!"

Manuscrito de María Eugenia Paris Horvitz, Santiago, 1973. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000165 (Paris Horvitz Familia), colección 000003, ítem 000002.

ESTUDIO DE CASO

EQUIPO



NIÑOS CON FAMILIARES VÍCTIMAS DE LA DICTADURA (perseguidos, ejecutados, encarcelados, desaparecidos)

CONSIDERACIONES PREVIAS

Con el golpe de Estado en 1973 e instalación de la Dictadura, se inició una persecución política y represión a las personas, partidos y agrupaciones sociales con ideologías de izquierda u opositoras al nuevo régimen. Además de las Fuerzas Armadas y policiales, la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) desde 1974, y la Central Nacional de Informaciones (CNI) que la reemplazó en 1977, fueron organismos de la Dictadura dedicados en exclusivo a ello (Biblioteca Nacional del Congreso, s.f. a).

Así, la violencia política fue común, y se tradujo en encarcelamientos en campamentos, en detenciones en centros clandestinos, en tortura y en ejecuciones de hombres, mujeres y niños. Muchas veces los crímenes contra la vida se intentaron ocultar al no entregar los cuerpos de las víctimas a sus familias, denominándose "detenidos desaparecidos".

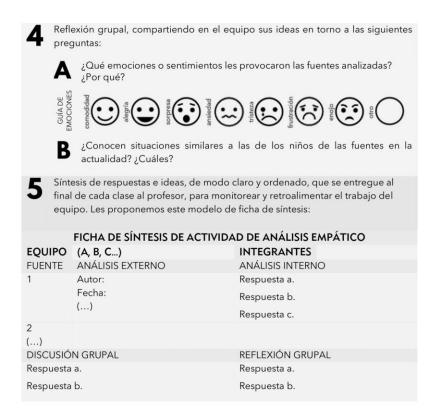
Si bien hubo niños que fueron víctimas directas de estas acciones, muchos más se vieron afectados al ser separados de sus seres queridos, soportando la incertidumbre de cuando volverían a verlos, la búsqueda incesante al no encontrarlos, y la sensación de injusticia y dolor por sus muertes.

Los niños con familiares víctimas de la Dictadura debieron muchas veces lidiar con ansiedad, depresión, miedo e incluso dificultades escolares y de socialización (PIDEE, 1985), tanto así que surgió en 1979 la Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia (PIDEE), organización preocupada por el bienestar, salud física, mental, y educación de la niñez afectada por la represión sobre sus padres, y que les prestó atención y tratamiento para su recuperación (Rojas, 2010).

ACTIVIDAD ANÁLISIS EMPÁTICO

Para el Equipo A se han seleccionado ocho fuentes creadas o protagonizadas por niños con familiares y seres queridos que fueron víctimas de la violencia de Estado y represión de la Dictadura. Estos son los pasos a seguir para su estudio:

- Análisis externo de las fuentes según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN
- Análisis interno de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN, para responder las siguientes preguntas específicas:
 - ¿Cuál es la situación del ser querido de el(los) niño(s) protagonista(s) o productor(es) de la fuente que evidencia la represión o violencia de Estado?
 - **B** ¿Qué pensamiento, emociones y/o acciones (dependiendo de la fuente) formulan los niños respecto a la situación de sus seres queridos? Evidencien.
 - tranquilidad represa sorpresa sorpresa
 - ¿Se puede detectar alguna visión de los niños respecto al actuar de las autoridades de la Dictadura? ¿Cuál?
- 3 Discusión grupal sobre el conjunto de las 8 fuentes analizadas, respondiendo las siguientes preguntas:
 - A ¿Por qué los niños estudiados pensaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las consideraciones previas.
 - ¿Con qué derechos humanos y/o del niño se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos).



¿CÓMO DIVIDIR EL TRABAJO?

Para los pasos 1 y 2, como equipo pueden decidir si analizarán en conjunto cada fuente, o las repartirán según el formato que le acomode más a cada integrante. De ser lo segundo, es importante que se tomen el tiempo de explicarse entre sí el contenido y respuestas de la fuente que analizaron, para que todo el equipo maneje y comprenda la información, y así poder realizar los pasos 3 y 4, que son necesariamente en conjunto. Para el paso 5 pueden elegir a un compañero que sea bueno tomando notas y detectando las ideas principales, o rotarse la tarea de escribir la ficha. Lo importante es que lleguen a acuerdos, que compartan las tareas y se respeten unos con otros en su realización.



FUENTES EQUIPO A

1. CARTA A PADRE EN CLANDESTINIDAD (1984)

ALEJANDRA DEL RÍO, 12 AÑOS

Carta a su padre en clandestinidad, Chile, 1984. Catálogo Infancia en Dictadura, Fondo Alejandra del Río, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 95

2. A LOS NIÑOS Y JÓVENES DE CHILE Y EL MUNDO (SANTIAGO, 1979)

HIJOS DE CAMPESINOS DETENIDOS DESAPARECIDOS DE LONQUÉN

A LOS NIÑOS Y JOVENES DE CHILE Y EL HUNDO :

Los 13 niños y jóvenes que hemos realizado una huelga de hambre por nueve dísa, nos dirigimos a Uda, pera conterles nuestra experiencia durante este tiempo.

Somme perte de femilies que se han visto efectades bruccamente por la detención y posterior desperición de un ser querido. Somme hijos, hermanos, sobrinos y nietos a quienes se nos he privado del derecho natural de orecer junto a los nuestros; de vivir en femilies completas.

Después de haber visto a nuestros madros recurrir a todas las acciones legales posibles, después de huelgas de habere, encadenasientos en los que han arriesgado eus vidas, sin obtener resultado alguno ¿ Qué más podismos hacer?

Nos decidimos a hacer una huelga de hambre, no ingerir alimentos hasta no obtener una respuesta que solere nuestra situación. Sentimos nuestro el problema de la no devolución de los cadáveres de los martires de Lonquén por perte de los autoridades de Sobierno. Estas familias, al igual que hoy -las nuestras, esperaron encontrar con vida a sus familiares y cuendo finalmenta soben dónde y cómo están, no se los devuelven. For ellos también fue nuestra acción, y por la derágación de la ley de amietia que consideramos etenta contra nuestros volores y los deforas.

Estos nueve días de hambre han sido duros pere nosotros , hemos sentido sus consecuencias, pero peneamos que nuestros familiares han sufrido mucho más en los lugares en cue se encuentran desde hace 6 años.

Ahora, que nuestra socion ha finalizado, nos sentimos feli ces de haber logrado uno de nuestros objetivos : la devolución de los cudoverse de los especieses escalados en incomes.

Agradecemos tode la solidaridad recibida, le que se ha transformedo en muestro alimento durante setos dies y nos ha demostredo que no estamos solos en nuestra buequeda. Sebesos que -nuestra luche no ha terminado, solo cuendo espasos que ha sido de todos los detenidos-dessparacidos, podramos estar tranquilos.

POR LA PAZ, LA VIDA, LA JUSTICIA Y LA LIBERTAD !

Jóvenes y Miños Familiares de Detenidos-Deseperecidos SANTIASO, 13 de septiembre de 1979.-

A los niños y jóvenes de Chile y el mundo, Santiago, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000011 (Ortiz Rojas Familia), colección 000043, ítem 000015.

3. PRESO POLÍTICO Nº 20 (1986)

GABRIELA HUERTA, 13 AÑOS (TRANSCRIPCIÓN DE POEMA A SU PADRE, EX PRESO POLÍTICO)

"En cárceles ocultas te llaman n°20 Pisadas de botas te quitaron el sueño

Te atan y ciegan Y yo te busco... Al filo de una hoja aun veo mis pies...

Cada palabra que juzgo y miro, en mi

recuerdo

todo me aferra a esta vida...

Me castigan y golpean

la corriente me revienta,

me preguntan y callo,

mi niña en flor ten confianza en mi silencio...

(te lloro en silencio...)

En cárceles ocultas te llaman nº20

pisadas de botas te quitaron el sueño

te atan y ciegan

Y yo te busco... Heme aquí he vuelto,

mi alegría es inmensa

Y Yo te abrazo.

Preso político N°20, 1986. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Gabriela Huerta Marty, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 120.

4. ENTREVISTA A ELIZABETH ÁLVAREZ (2015) [EXTRACTO] + FOTOGRAFÍA DE 'GOLFO', MASCOTA DE ELIZABETH ÁLVAREZ Y SUS **HERMANOS (1979)**

"Y este perrito es mi mascota, nosotros nos criamos con él, nos acompañaba a todas partes, era uno más de la familia... y ahí llegaban siempre los militares a allanar la casa en la población, y los perros avisaban, entonces no hallaron nada mejor que envenenar a todos los perros de la cuadra para poder atrapar a la gente. Y claro, obviamente después de eso desaparecieron un montón de vecinos, ya que no estaban los perros avisando, y así fue como lo encontramos, y esta era la única foto que teníamos de él... entonces por eso, para nosotros, aun no siendo una persona, es como el ejecutad político de la familia".

Extracto de entrevista a Elizabeth Álvarez en el marco de la campaña "Infancia en Dictadura", 2015, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 114.



Fotografía de "Golfo", mascota de Elizabeth Álvarez y sus hermanos, 1979. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Elizabeth Álvarez, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura*. *Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 115

5. DIBUJO DE NIÑO ATENDIDO EN EL PIDEE (SIN FECHA)



Dibujo de niño atendido en el PIDEE. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990), Santiago, LOM, 2019, p. 48.

6. DIBUJO DE HIJO (1988)

NICOLÁS, 5 AÑOS

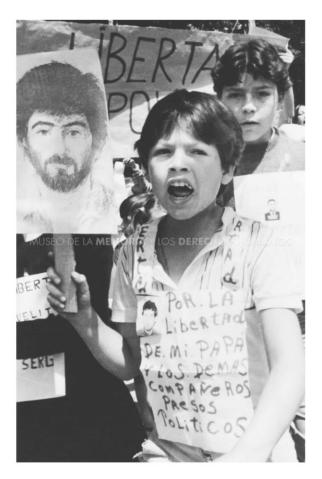
(MAMÁ PRESA POLÍTICA EN LA CÁRCEL DE MUJERES DE LA CALLE SANTO DOMINGO)



Dibujo de hijo, 1988. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001038 (Catalán Gutiérrez Jeannette), colección 000001, ítem 000001.

7. NIÑO PROTESTANDO (SIN FECHA)

NIÑO CON PADRE PRESO POLÍTICO



Niño protestando, 1975-1991 (acumulación). Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 00000046 (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, FASIC), colección 000017, ítem 000018.

8. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

NIÑOS HIJOS DE EJECUTADOS POLÍTICOS [extractos: 27:41 a 27:52, 28:03 a 29:00 y 30:41 a 30:57]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025.

PARTE 2

ESTUDIO DE CASO

EQUIPO

B

NIÑOS CON FAMILIARES VÍCTIMAS DE LA DICTADURA (perseguidos, ejecutados, encarcelados, desaparecidos)

CONSIDERACIONES PREVIAS

Con el golpe de Estado en 1973 e instalación de la Dictadura, se inició una persecución política y represión a las personas, partidos y agrupaciones sociales con ideologías de izquierda u opositoras al nuevo régimen. Además de las Fuerzas Armadas y policiales, la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) desde 1974, y la Central Nacional de Informaciones (CNI) que la reemplazó en 1977, fueron organismos de la Dictadura dedicados en exclusivo a ello (Biblioteca Nacional del Congreso, s.f. a).

Así, la violencia política fue común, y se tradujo en encarcelamientos en campamentos, en detenciones en centros clandestinos, en tortura y en ejecuciones de hombres, mujeres y niños. Muchas veces los crímenes contra la vida se intentaron ocultar al no entregar los cuerpos de las víctimas a sus familias, denominándose "detenidos desaparecidos".

Si bien hubo niños que fueron víctimas directas de estas acciones, muchos más se vieron afectados al ser separados de sus seres queridos, soportando la incertidumbre de cuando volverían a verlos, la búsqueda incesante al no encontrarlos, y la sensación de injusticia y dolor por sus muertes.

Los niños con familiares víctimas de la Dictadura debieron muchas veces lidiar con ansiedad, depresión, miedo e incluso dificultades escolares y de socialización (PIDEE, 1985), tanto así que surgió en 1979 la Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia (PIDEE), organización preocupada por bienestar, salud física, mental, y educación de la niñez afectada por la represión sobre sus padres, y que les prestó atención y tratamiento para su recuperación (Rojas, 2010).



Para el Equipo B se han seleccionado ocho fuentes creadas o protagonizadas por niños con familiares y seres queridos que fueron víctimas de la violencia de Estado y represión de la Dictadura. Estos son los pasos a seguir para su estudio:

- Análisis externo de las fuentes según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN
- **2** Análisis interno de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN, para responder las siguientes preguntas específicas:
 - A ¿Cuál es la situación del ser querido de el(los) niño(s) protagonista(s) o productor(es) de la fuente que evidencia la represión o violencia de Estado?
 - **B** ¿Qué pensamiento, emociones y/o acciones (dependiendo de la fuente) formulan los niños respecto a la situación de sus seres queridos? Evidencien.
 - EMOCIONES

 Tranquilidad

 Tranq
 - **C** ¿Se puede detectar alguna visión de los niños respecto al actuar de las autoridades de la Dictadura? ¿Cuál?
- 3 Discusión grupal sobre el conjunto de las 8 fuentes analizadas, respondiendo las siguientes preguntas:
 - A ¿Por qué los niños estudiados pensaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las consideraciones previas.
 - ¿Con qué derechos humanos y/o del niño se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos).



¿CÓMO DIVIDIR EL TRABAJO?

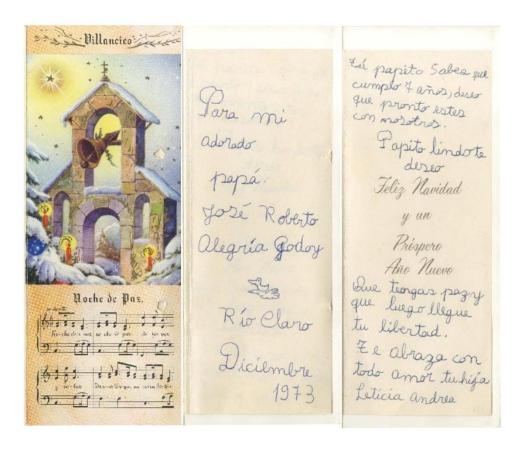
Para los pasos 1 y 2, como equipo pueden decidir si analizarán en conjunto cada fuente, o las repartirán según el formato que le acomode más a cada integrante. De ser lo segundo, es importante que se tomen el tiempo de explicarse entre sí el contenido y respuestas de la fuente que analizaron, para que todo el equipo maneje y comprenda la información, y así poder realizar los pasos 3 y 4, que son necesariamente en conjunto. Para el paso 5 pueden elegir a un compañero que sea bueno tomando notas y detectando las ideas principales, o rotarse la tarea de escribir la ficha. Lo importante es que lleguen a acuerdos, que compartan las tareas y se respeten unos con otros en su realización.



FUENTES EQUIPO B

1. PARA MI ADORADO PAPÁ (1973)

LETICIA ALEGRÍA, 6 AÑOS (PAPÁ DETENIDO EN EL CAMPAMENTO DE PRISIONEROS ISLA QUIRIQUINA)



Para mi adorado papá, 1973. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000771 (Soto Villablanca Leticia), colección 000001, ítem 000001.

2. QUERIDO PAPITO (SIN FECHA)

LULÚ

(PAPÁ DETENIDO EN EL CAMPAMENTO DE PRISIONEROS ISLA QUIRIQUINA)

1111 1, 1
11de nobiembre.
Querido proprito:
rubi tun cartitas, esture
muy contento cuando cuando
la bi
lan lei claro
que tu letra no esta muy
hin. y la mis.
proprilo paros mi cum.
pleasing to voy a esperar,
Si tu no llegar no lo
voy a alebrar, horston cuando
entiment today into
externos todos jutos
compre de rio clavo esta
compo de no claro esta
muy bonito puro yo quero
que tu vengas
que tu vingar a vernos to echo mucho
de minos la Betty dice que
ma hay and tongs were
dels prosturme lien y
ter promotion y.
isharar music procedu
minagemento esqueramos.
nother to quiring mucho
propito lindo, un lesisto de tro
hisa Luli

Querido papito..., sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 00000771 (Soto Villablanca Leticia), colección 000001, ítem 000023.

3. A LOS NIÑOS Y JÓVENES DE CHILE Y EL MUNDO (SANTIAGO, 1979)

HIJOS DE CAMPESINOS DETENIDOS DESAPARECIDOS DE LONQUÉN

A LOS NIÑOS Y JOVENES DE CHILE Y EL HUNDO :

Los 13 niños y jóvenes que hemos realizado una huelga de hambre por nueve días, nos dirigimos a Uda, pera conterles nuestra experiencia durante este tiempo.

Somme perte de femilies que se han vieto efectades bruscamente por la detención y posterior deseperición de un ser querido. Somos hijos, hermanos, sobrinos y nietos a quienes se nos he privado del derecho natural de oracer junto a los nuestros; de vivir en femilies completas.

Después de haber visto a nuestros madres recurrir a todos las acciones legales posibles, después de huelgas de hambre, encadenasientos en los que han arriesgado sus vidas, sin obtener resultado siguno ¿ Qué más podimos hacer?

Nos decidimos a hacer una huelga de hambre, no ingerir alimentos hasta no obtener una respuesta que solere nuestra situación. Sentimos nuestro el problema de la no devolución de los cadáveres de los mártires de Lonquén por parte de los autoridades de Gobierno. Estas familias, al igual que hoy -las nuestras, esperaron encontrar con vida a sua familiares y cuendo finalmente soben donde y cômo están, no se los devuelven. For ellos también fue nuestra acción, y por la derágación de la ley de amnietia que consideramos stanta contra nuestros veloras y los deforma.

Estos nueve días de hambre han sido duros pera nosotros , hemos sentido sus consecuencias, pero penemos que nuestros familiares han sufrido mucho más en los lugares en que se enquentran desde hace 6 años.

Ahors, que nuestra acción ha finalizado, nos centimos felicas de haber logrado uno de nuestros objetivos : la devolución de los cadaveres de los camposinos escainados en Lonquen.

Agradecemos tode la solidaridad recibida, le que se ha trans formedo en muestro alimento durante estos dies y nos ha demostrado que no estamos sólos en nuestra buequede. Sebesos que -nuestra lucha no ha terminado, sólo cuendo sepasos que ha sido de todos los detenidos-deseparecidos, podramos estar tranquilos.

POR LA PAZ, LA VIDA, LA JUSTICIA Y LA LIBERTAD !

Jóvenes y Miños Familiares de Detenidos-Geseparecidos 2000 - 1

A los niños y jóvenes de Chile y el mundo, Santiago, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000011 (Ortiz Rojas Familia), colección 000043, ítem 000015.

4. DISCURSO PRONUNCIADO EN LA VICARÍA DE LA SOLIDARIDAD DURANTE EL VELATORIO DE SU PADRE, MANUEL GUERRERO CEBALLOS (SANTIAGO, 1985)

MANUEL GUERRERO, 14 AÑOS

"Él ahora ha sido asesinado, ha sido asesinado por los cuervos de la Dictadura. Esto si lo quieren llamar de otra manera, bueno, yo lo llamo así. Hay que vengarlo, hay que terminar con esto, no podemos aceptar más muertes. Yo no estoy llorando, yo no he llorado hasta el

momento. Yo seguiré el camino de él. Yo en este momento no muestro mi pena, muestro mi indignación, porque no terminamos nunca con esto. Nos tenemos que unir, aunque sea yo un niño de 14 años que les llama la atención."

Discurso pronunciado en la Vicaría de la Solidaridad durante el velatorio de su padre, Manuel Guerrero Ceballos, 1985, en Castillo, Patricia y González, Alejandra, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 13, núm. 2, 2015, p. 914

5. DIBUJO DE HIJO (1988)

NICOLÁS, 5 AÑOS (MAMÁ PRESA POLÍTICA EN LA CÁRCEL DE MUJERES DE LA CALLE SANTO DOMINGO)



Dibujo de hijo, 1988. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001038 (Catalán Gutiérrez Jeannette), colección 000001, ítem 000001.





Dibujo de niño atendido en el PIDEE, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990), Santiago, LOM, 2019, p. 48.

7. NIÑOS PROTESTANDO (SIN FECHA) HIJOS Y FAMILIARES DE PRESOS POLÍTICOS



Niños protestando, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 00000046 (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, FASIC), colección 000017, ítem 000019.

8. PIECECITOS DE NIÑO (1986) [EXTRACTO] NIÑA HIJA DE DETENIDO Y LUEGO EJECUTADO POLÍTICO [extractos: 4:20 a 6:09 y 7:20 a 7:53]



Fliman, Hernán, *Piececitos de niño*, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. fondo 00000193 (Fliman Kiblisky Hernán), colección 000012, ítem 000011.

PARTE 2

ESTUDIO DE CASOS

EQUIPO

C

LOS NIÑOS Y EL EXILIO POLÍTICO

SOBRE EL EXILIO

Desde septiembre de 1973 muchas personas por sus ideologías y proyectos políticos divergentes al de la Dictadura, sufrieron persecución política por parte de la Junta Militar, y debieron salir del país al exilio. A unos se les expulsó y prohibió estar en territorio nacional, y otros voluntariamente se marcharon, incluso clandestinamente, integridad, proteger su acogiéndose al asilo de las embajadas chilenas en el extranjero, o a la protección organismos internacionales.

No se pueden establecer cifras seguras, pero las estimaciones de distintas organizaciones de derechos humanos calculan que fueron al menos entre 200 y 250 mil las personas exiliadas y dispersas por más de 70 países del mundo. Entre ellos, hubo muchos niños que con sus familias se vieron obligados a partir, o que se tuvieron que separar de sus padres y seres queridos exiliados.

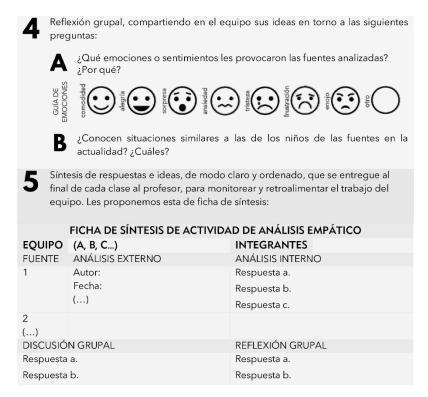
El exilio no sólo implicó un nuevo lugar en el que vivir, sino que un nuevo idioma y cultura a la que adaptarse, proceso difícil que fue acompañado de sentimiento de añoranza y recuerdo respecto al hogar dejado atrás, a la vez que desarraigo (sentimiento de no pertenecer a ningún lugar).

(Instituto Nacional de los Derechos Humanos, 2016)

ANÁLISIS EMPÁTICO

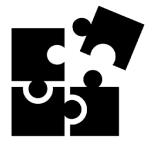
Para el Equipo C se han seleccionado ocho fuentes creadas o protagonizadas por niños que experimentaron el exilio o el de sus seres queridos. Estos son los pasos a seguir para su estudio:

- Análisis externo de las fuentes según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN
- **2** Análisis interno de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN, para responder las siguientes preguntas específicas:
 - ¿Cuál es la situación de el(los) niño(s) productores o protagonistas respecto al exilio (dónde se encuentran, están separados de sus familias)?
 - **B** ¿Qué pensamiento, emociones y/o acciones (dependiendo de la fuente) formulan los niños respecto a su situación de exilio o la de sus familiares? Evidencien.
 - MOCIONES
 MOC
 - ¿Mantuvieron los niños en el exilio vínculos con Chile? De ser así ¿por qué se infiere que mantenían un vínculo?
- **3** Discusión grupal sobre el conjunto de las 8 fuentes analizadas, respondiendo las siguientes preguntas:
 - ¿Por qué los niños estudiados pensaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las consideraciones previas.
 - B ¿Con qué derechos humanos y/o del niño se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos).



¿CÓMO DIVIDIR EL TRABAJO?

Para los pasos 1 y 2, como equipo pueden decidir si analizarán en conjunto cada fuente, o las repartirán según el formato que le acomode más a cada integrante. De ser lo segundo, es importante que se tomen el tiempo de explicarse entre sí el contenido y respuestas de la fuente que analizaron, para que todo el equipo maneje y comprenda la información, y así poder realizar los pasos 3 y 4, que son necesariamente en conjunto. Para el paso 5 pueden elegir a un compañero que sea bueno tomando notas y detectando las ideas principales, o rotarse la tarea de escribir la ficha. Lo importante es que lleguen a acuerdos, que compartan las tareas y se respeten unos con otros en su realización.



FUENTES EQUIPO C

 CARTA PARA LOS NIÑOS EN CHILE DE UNA NIÑA EN EL EXILIO (DINAMARCA, 1979)

MARGARITA, 13 AÑOS

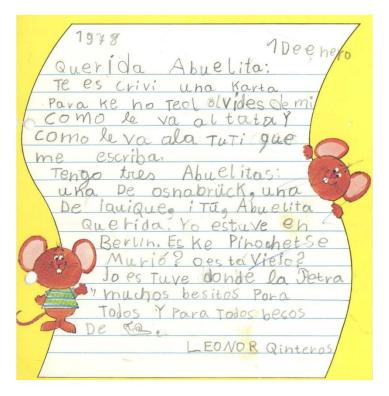
9-6-1979 Carta para los niños en Chilo, de una mina en el 8xilio. (10 est of en el Exclio have tres años. Cuando yo llege a Dinamarea encontre muy now parque todos los dameses son subos y teman los gos azules, y los miraban mucho porque teniamos el pe lo tan negro y ellos tan claro. Para mi era muy defitel aprender el danés estu. die mas o menos 1 año para hablar bien el idiama danés, sin embargo ahora tengo la posibilidad de aprender otros idiomas en septimo año aprendere el Aleman y en octavo tengo que aprender el Frances para dentrar al liceo yo voy en sexto and y estay a prendiendo el Ingles, yo voy muy bien en el colegio y a veces renando la profesora esta hablando estoy en la luma parque paso pu ro pensando en uds en todos los minos en chile. Bue no como Ja les conte estar aprendiendo otros

Carta para los niños en Chile de una niña en el Exilio, Dinamarca, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000039 (Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad), colección 000019, ítem 000001.

idiomas quera del danes, go estudio mucho para elegar a Chile con algo con las manos y ser util a mues tro Pueblo en el futuro. Nos otros pen samos mucho en llds amigos no bream que mosotros mo nos a cordamos de Du. estra Patria, estamos haciendo toda la solidaridad del mundo para que pronto volvamos a hacer un Chile Duevo quinto a todos uds, Nosatros vamos a mandarles utiles Estala res a todos los niños en Chile. Ahora les contare la que me guista de Dina marca; a mi me gusta toda la solidaridad que hacen aqui por la Patria, y las cosas que a mi no me gustan son: que los minos deneres molesten a los extrangeros, y a otros los molesten parque son morenos y por que trenen el pelo negro tomo noto tros y porque hablamos castellano. A mi me gusta Dinamarea parque es mi se. gunda Petrie. Se despide con un fuerte a brago yeur beso. Mar garita 13 em of anomara

2. QUERIDA ABUELITA (ALEMANIA, 1978)

LEONOR QUINTEROS



Querida abuelita, Alemania, 1978. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001818 (Quinteros Leonor), colección 000002, ítem 000001.

3. PARTIENDO AL EXILIO (SIN FECHA)

LENA PARVEX Y SU HERMANA RUMBO AL EXILIO A REUNIRSE CON SU MADRE EN SUECIA, LUEGO DE MESES SEPARADAS



Partiendo al exilio, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000755 (Parvex Lena Natacha), colección 000001, ítem 000001.

4. HIJOS BAILANDO CUECA, EN EL AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO DURANTE SU EXILIO EN MONTREAL (CANADÁ, 1979)

HIJOS DE PATRICIA GONZÁLEZ



González, Patricia. Foto tomada a sus hijos bailando cueca, en el Año Internacional del Niño durante su exilio en Montreal, Canadá, 1979. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Patricia González, en Castillo, Patricia, Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 83

5. NIÑA EN EL EXILIO EN JULES VALLES (PARÍS, 1977)

PAULINA VERA, 5 AÑOS, Y SU CURSO



Niña en el exilio en Jules Valles, París, 1977. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001110 (Vera Puz Paulina), colección 000014, item 000001.

6. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

NIÑO HIJO DE EXILIADO

[extractos: 27:50 a 28:03 y 29:00 a 29:25]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025.

7. DIBUJO DE LUIS VÁZQUEZ REALIZADO DURANTE SU EXILIO (FRANCIA, 1987) LUIS VÁZQUEZ



Dibujo de Luis Vázquez realizado a solicitud de su madre durante su exilio en Francia, Francia, 1987. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Luis Escribar, en Castillo, Patricia. *Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990)*. Santiago, LOM, 2019, p. 117.

8. DIBUJO DE BORIS (DINAMARCA, SIN FECHA) 11 AÑOS



Dibujo de Boris, Dinamarca, sin fecha. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, exposición temporal "Otrxs fronterxs. Historias de migración, racismo y (des)arraigo".

PARTE 2

ESTUDIO DE CASO

EQUIPO

LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA Y PRECARIEDAD

CONSIDERACIONES PREVIAS

La pobreza es un fenómeno que ha afectado a los niños desde mucho antes de la Dictadura, pero en ese período tomó características especiales, siendo entendida como la situación de infraconsumo, precariedad de vivienda, malas condiciones sanitarias y de acceso a servicios, desnutrición y bajos niveles educacionales (PIDEE, 1991).

Recordemos que en Dictadura se implementó el modelo económico neoliberal, dejando atrás el modelo desarrollista de alto gasto fiscal social. Esto implicó el paso a una economía de libre mercado, la privatización de servicios, el desmantelamiento de la industria nacional y reducción el gasto público, que a su vez provocó el despido masivo de obreros y funcionarios públicos (Pinto y Salazar, 2002). La baja del gasto público mermó beneficios sociales para la infancia, como programas de nutrición y asistencia escolar (PIDEE, 2010), y otros para las

familias vulnerables, como las viviendas sociales (Olguín, Rosenmann y Valencia, 2016). Así, la Dictadura no sólo se vincula con el cese de derechos políticos, sino que con cuestiones sociales y cotidianas, como la cesantía, el hambre o la precariedad de la vivienda de un sector de la población, contrastante con el exceso de bienes de un segmento privilegiado (Castillo y González, 2011) en una época marcada por el aumento de la desigualdad (Pinto y Salazar, 2002).

Cuando en 1982 estalló la crisis económica en Chile, hubo rápidas consecuencias sociales: reducción de los salarios, quiebras, aumento del desempleo - que llegó al 23,7% - y mayor baja del gasto fiscal (BCN, s.f. b; Rojas, 2010), lo que profundizó la pobreza e hizo más difícil para las familias mejorar sus precarias condiciones de vida.

Ante todo lo descrito, las familias vulnerables debieron idear estrategias

de sobrevivencia y paliación de la pobreza. Para el problema de acceso a la vivienda, por ejemplo, se reactivó el proceso de tomas y formación de campamentos en poblaciones, que eran ocupaciones ilegales de terrenos por grupos de pobladores organizados ya realizadas desde la década de 1950, pero que experimentaron represión y exterminio desde el golpe de Estado de 1973 al ser consideradas cunas de simpatizantes de izquierda (Olguín, Rosenmann y Valencia, 2016). Con la económica se reanudan masivamente, pues constituían una mejora a las condiciones de vida aún si mantenían la precariedad en el material de la vivienda y el acceso a servicios como agua, alcantarillado, luz, salud y educación (Olguín, Rosenmann y Valencia, 2016).

Por otro lado, frente a la cesantía y bajos ingresos de las familias, el gobierno implementó programas como el de Empleo Mínimo (PEM) y el de Ocupación para Jefes de Hogar (POJH), pero fueron ineficaces al ser empleos sin protección social, a corto plazo, y con remuneraciones bajas e insuficientes para canastas familiares mínimas de alimentación (Sepúlveda, 2015), por lo que se recurrió al trabajo infantil, informal y con bajas ganancias. Los niños eran carretoneros en ferias libres, cantantes de plazas, vendedores ambulantes o cartoneros (Rojas, 2010), lo que conllevaba en ocasiones a la inasistencia o abandono escolar (PIDEE, 1991).



Para el Equipo D se han seleccionado ocho fuentes creadas o protagonizadas por niños que vivían en situación de pobreza o precariedad. Estos son los pasos a seguir para su estudio:

- Análisis externo de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN
- Análisis interno de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN, respondiendo las siguientes preguntas específicas:
 - ¿En qué elementos de la fuente se evidencia la pobreza o precariedad que afectaba a los niños en Dictadura?
 - **B** ¿Qué pensamiento, emociones y/o acciones (dependiendo de la fuente) formulan los niños respecto a su situación de pobreza o precariedad? Evidencien.
 - Encollaber

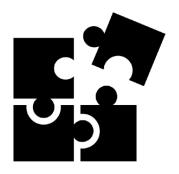
 Transpallidad

 Transpall
 - **C** ¿Se puede detectar o inferir alguna visión de los niños respecto al gobierno de la Dictadura? ¿Cuál?
- 3 Discusión grupal sobre el conjunto de las 8 fuentes analizadas, respondiendo la siguiente pregunta:
 - ¿Por qué los niños estudiados pensaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las consideraciones previas.
 - **B** ¿Con qué derechos humanos y/o del niño se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos).



¿CÓMO DIVIDIR EL TRABAJO?

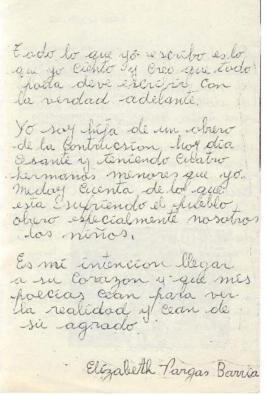
Para los pasos 1 y 2, como equipo pueden decidir si analizarán en conjunto cada fuente, o las repartirán según el formato que le acomode más a cada integrante. De ser lo segundo, es importante que se tomen el tiempo de explicarse entre sí el contenido y respuestas de la fuente que analizaron, para que todo el equipo maneje y comprenda la información, y así poder realizar los pasos 3 y 4, que son necesariamente en conjunto. Para el paso 5 pueden elegir a un compañero que sea bueno tomando notas y detectando las ideas principales, o rotarse la tarea de escribir la ficha. Lo importante es que lleguen a acuerdos, que compartan las tareas y se respeten unos con otros en su realización.



FUENTES EQUIPO D

1. POESÍA POPULAR (1983) ELIZABETH VARGAS, 13 AÑOS





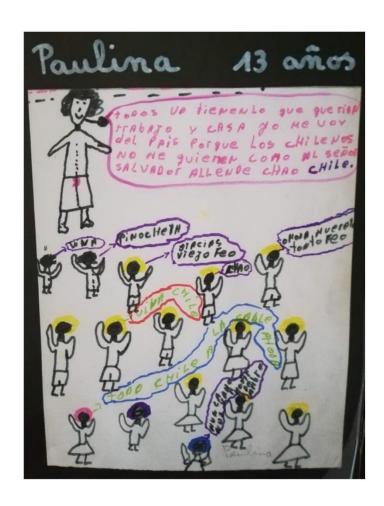
Poesía popular, 1983. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001094 (Baltra Moreno Ruth), colección 000009, ítem 000026.



2. QUEREMOS SER FELICE HOY, ARTE INFANTIL EN ESTADO DE EMERGENCIA (1982-1985) [SELECCIÓN]



Queremos ser felice hoy, Arte infantil en Estado de Emergencia 1982-1985. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, exposición permanente "El Dolor de los Niños", fondo PIDEE, reproducción facsimilar.



3. OLLA COMÚN (SIN AÑO)

ELISABETH



Dibujo de Elisabeth, sin año, fondo Vicaría de la Solidaridad, en Castillo, Patricia; Peña, Nicolás; Rojas, Cristóbal y Briones, Génesis. "El pasado de los niños: Recuerdos de infancia y familia en dictadura (Chile, 1973-1989)". *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 2, 2018, p. 9

4. NIÑOS EN UN CAMPAMENTO (1980)



Niños, 1980. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001103 (Rodríguez Bustos Gabriel), colección 000002, ítem 000020.





Los niños con cartel de protesta... Población La Victoria, 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001556 (Robotham Guerrero Jaime), colección 000002, ítem 000001.

6. NIÑOS CARTONEROS RECOGIENDO PAPELES Y CHATARRAS (LAS CONDES, 1986)



Niños recogiendo papeles y chatarras..., Las Condes, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001556 (Robotham Guerrero Jaime), colección 000002, ítem 000004.

7. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

PATO, 11 AÑOS, NIÑO POBLADOR [extractos: 2:20 a 2:50, 14:04 a 14:26, 15:50 a 16:05, 16:26 a 16:36, 17:21 a 17:32, 18:56 a 19:13 y 32:48 a 33:20]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025.

8. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

NIÑOS QUE TRABAJAN [extracto: 21:56 a 22:58]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025.

PARTE 2

ESTUDIO DE CASO

EQUIPO

E

NIÑOS FRENTE A LA VIOLENCIA DEL ESTADO Y SUS AGENTES: EXPERIENCIAS Y OPINIONES

CONSIDERACIONES PREVIAS

La violencia de Estado fue atestiguada y vivenciada de modo cotidiano por miles de niños influidos por el contexto dictatorial, que marcó la convivencia nacional del general de la población, y quizás aún más la de los sectores populares, que por su percibida simpatía con el pensamiento de izquierda y la Unidad Popular, padeció un clima de constantes allanamientos, enfrentamientos con fuerzas policiales y armadas, balaceras, patrullajes, ostentación intimidante de militares armados o bajas de altura helicópteros (PIDEE, 1991).

Otras instancias, como las manifestaciones de las agrupaciones de familiares víctimas de la represión política (ejecutados, presos, detenidos desaparecidos), y el movimiento social que comenzó con el estallido de la crisis económica en Chile en 1982. conllevaron el involucramiento de los niños en protestas contra el régimen y por el mejoramiento de sus condiciones de vida: se involucraron en marchas, cacerolazos, barricadas e incluso enfrentamientos y pedradas con fuerzas policiales y armadas (Rojas, 2010). Esto activó la represión policial y armada masiva e indiscriminada, expresada en allanamientos, vigilancia policial en las poblaciones, detenciones y golpizas que afectaron la integridad psicológica y física de miles de niños (Rojas, 2010). Vivir y ver la violencia cotidianamente, hizo además que los niños formaran sus propias opiniones respecto a la situación del país y la violencia que sufrían niños como ellos.



Para el Equipo E se han seleccionado nueve fuentes creadas o protagonizadas por niños que experimentaron o atestiguaron la violencia de Estado en sus distintas formas. Estos son los pasos a seguir para su estudio:

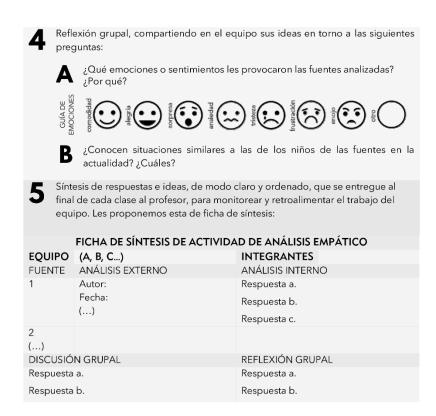
- Análisis externo de las fuentes según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN
- **2** Análisis interno de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN, para responder las siguientes preguntas específicas:
 - A ¿Cuáles son las situaciones y figuras sobre las que el(los) niño(s) productor(es) o protagonista(s) de la fuente opina o comparte sus experiencias?
 - **B** ¿Qué opiniones y emociones transmiten los niños sobre la violencia del Estado y sus agentes? Evidencien.
 - EMOCIONES

 Transpulified

 Interpulified

 Transpulified

 Transpulif
 - ¿Se puede detectar o inferir alguna visión de los niños respecto al gobierno de la Dictadura? ¿Cuál?
- 3 Discusión grupal sobre el conjunto de las 9 fuentes analizadas, realizando las siguientes tareas:
 - ¿Por qué los niños estudiados opinaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las condiciones políticas, socioeconómicas y/o ideológicas.
 - ¿Con qué derechos humanos y/o del niño se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos).



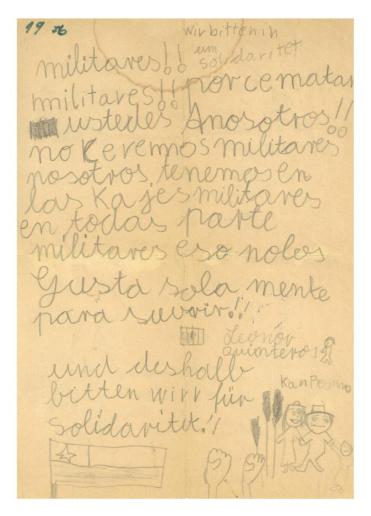
¿CÓMO DIVIDIR EL TRABAJO?

Para los pasos 1 y 2, como equipo pueden decidir si analizarán en conjunto cada fuente, o las repartirán según el formato que le acomode más a cada integrante. De ser lo segundo, es importante que se tomen el tiempo de explicarse entre sí el contenido y respuestas de la fuente que analizaron, para que todo el equipo maneje y comprenda la información, y así poder realizar los pasos 3 y 4, que son necesariamente en conjunto. Para el paso 5 pueden elegir a un compañero que sea bueno tomando notas y detectando las ideas principales, o rotarse la tarea de escribir la ficha. Lo importante es que lleguen a acuerdos, que compartan las tareas y se respeten unos con otros en su realización.



FUENTES EQUIPO E

1. MILITARES (ALEMANIA, 1976) LEONOR QUINTEROS



Militares, Alemania, 1976. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001818 (Quinteros Leonor), colección 000002, ítem 000002.

2. DIARIO DE VIDA (1984) [EXTRACTO]

MARÍA EUGENIA GONZÁLEZ

"Y mi último (o el de todos) problema fue que, al llegar a Concepción me encontré con la media sorpresa. Venía el bus, cuando de repente se pasa y cambia de dirección. El chofer dijo que era un allanamiento, esa palabra me asustó tremendamente y más cuando veo la inmensa cantidad de pacos con metralleta en mano, me dieron ganas de llorar, luego de bajarme del bus, me vine corriendo de puro susto que fueran a disparar. En mi casa, mi mamá tenía en alma en un hilo porque tuvo que quemar unas cosas que podían comprometer a papá. Las quemaron en la taza del baño y mamá cuando tiró el agua explotó la taza y se nos hizo tira."

Extracto de diario de vida de María Eugenia González, 1984, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 108.

3. DIARIO DE VIDA (SANTIAGO, 1985) [EXTRACTO]

EVELYN MORENO, 11 AÑOS

"Sabes diario, ocurrió un crimen horrible (hecho por los milicos), quemaron a dos jóvenes, Rodrigo Rojas de Negri y Carmen Gloria Quintana Arancibia. El primera está en el cielo con el tatita Dios y Carmen está grave. Sabes, lo que han dicho estos desgraciados para tratar de distraer la atención de la gente, inventaron que habían encontrado como 5 toneladas de armamento (seguro que ellos lo pusieron).

Por supuesto, que yo no les creo."

Extracto de diario de vida de Evelyn Moreno, Santiago, 1985. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Evelyn Moreno, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 118.

4. EL NIÑO QUE ESTUVO PRESO (1985)

LUIS ARMANDO OSORIO, 2 MESES



El niño que estuvo preso

Luis Armando Osorio tenía 2 meses y 8 días el 28 de agosto del año pasado. En brazos de su madre, Patricia Nancy Osorio Vergara, comerciante ambulante, estaba en calle 21 de mayo entre Santo Domingo y Monjitas ese día.

A las 13.15 horas fue detenida por Carabineros, requisada su mercadería y trasladada a la 1a. Comisaría. Luis Armando estaba resfriado y con bronquitis. Alrededor de las 4 de la tarde, dos collegas pagaron la multa para lograr su libertad. Ese día fue de 600 pesos. La habían rebajado e irónicamente en el cuartel policial había un cartel que rezaba: "HOY OFERTA: multa a \$ 600".

A pesar de haber pagado la multa, sólo se le permitió la salida a las 01.45 horas de la madrugada siguiente. Luis Armando estuvo doce horas en un lugar húmedo, frío e inhóspito, lo que empeoró su estado de salud. Al día siguiente fue llevado de urgencia al Hospital Sótero del Río. El doctor Guerra lo examinó y diagnosticó bronconeumonia fulminante, dos paros respiratorios. Sin esperanza de vida.

Hoy, Luis Armando tiene 1 año 5 meses de edad. Pero su madre y los médicos saben que "se puede morir de un momento a otro". Vive de milagro. El caso, junto con la constancia de pago de la multa fue enviado a la Primera Dama, Sin respuesta.

Revista Cauce, 3-9 de diciembre 1985 "El niño que estuvo preso", Santiago, 1985. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000030 (PIDEE), colección 000001, ítem 000002.

5. DIBUJO DE UN MILITAR O CARABINERO (1973) MIJAL FLIMAN V., 7 AÑOS



Dibujo realizado en 1973, 1973. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Mijal Fliman, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 54

6. POBLACIÓN LA VICTORIA (1984)



Población La Victoria, Santiago, 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000108 (Ugarte Marco), colección 000003, ítem 000045.

7. PIECECITOS DE NIÑO (1986) [EXTRACTO]

NIÑOS RELATANDO SUS EXPERIENCIAS SOBRE LA VIOLENCIA DE ESTADO [extractos: 00:03 a 00:30, 01:49 a 02:12 y 12:24 a 13:55]



Fliman, Hernán, *Piececitos de niño*, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. fondo 00000193 (Fliman Kiblisky Hernán), colección 000012, ítem 000011.

8. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

NIÑOS RELATANDO EXPERIENCIAS RESPECTO A LA VIOLENCIA DE ESTADO [extractos: 7:48 a 8:15 y 8:54 a 10:35]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025.

9. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

NIÑOS OPINANDO SOBRE LA VIOLENCIA DE ESTADO [extractos: 11:30 a 11:55, 12:13 a 12:23, 12:49 a 13:30 y 23:21 a 24:00]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025.

PARTE 2

ESTUDIO DE CASO





NIÑOS EN MOVILIZACIONES, PROTESTAS U ORGANIZADOS.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Un modo evidente en que los niños actuaron durante la Dictadura, ejerciendo o defendiendo sus derechos, fue el llamamiento y participación en la manifestación y protesta social.

Expresiones de lo anterior se dieron en las huelgas y concentraciones de las agrupaciones de familiares de ejecutados, presos políticos y detenidos desaparecidos, en las que los niños exigían verdad y justicia para sus padres u otros familiares. Luego, con la crisis económica que estalló en 1982 - y provocó la reducción de los salarios, aumento del desempleo y disminución del gasto fiscal -, el rearme de la oposición política y la reprobación internacional a la Dictadura por la violación a los derechos humanos, se reactivó la abierta crítica al gobierno con la movilización social y protestas nacionales masivas de 1983 a 1986.

Los niños participaron en distintos frentes de la movilización social, como el movimiento de pobladores, donde junto a sus familias luchaban por acceder a la vivienda y mejorar sus precarias condiciones de vida a través de las tomas de terreno y protestas por trabajo, salud, cultura y democracia (Olguín, Rosenmann y Valencia, 2016). Otro fue el movimiento estudiantil que no sólo incluyó universitarios, sino que también escolares desde los 12 años (Weibel, 2017). Así, la infancia tuvo presencia en marchas, cacerolazos, barricadas, paros y tomas, e incluso en enfrentamientos y pedradas con fuerzas policiales, las que actuaban con fuerte represión (Rojas, 2010).

Por último, vale destacar que la acción no se da sólo en forma de crítica hacia el gobierno y lucha social, sino que también a través de la formación de organizaciones comunitarias, muchas veces relacionadas con la Iglesia, y que permitieron a los niños crear lazos e instancias recreativas y educativas (Angelcos y Pérez, 2017).

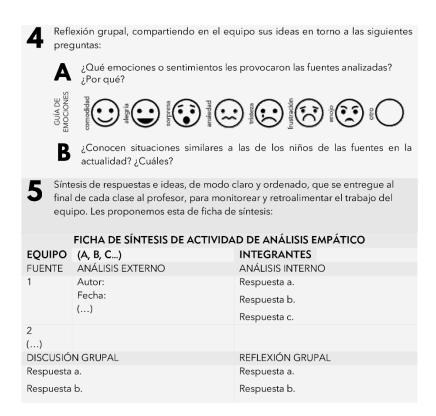


Para el Equipo F se han seleccionado nueve fuentes creadas o protagonizadas por niños que llamaron y participaron de movilizaciones sociales, protestas u organizaciones durante la época de Dictadura. Estos son los pasos a seguir para su estudio:

- Análisis externo de las fuentes según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN
- **2** Análisis interno de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN, para responder las siguientes preguntas específicas:
 - A ¿De qué forma se movilizan u organizan los niños productores o protagonistas de las fuentes?
 - **B** ¿Qué emociones o sentimientos se transmiten o infieren desde las fuentes de los niños? Evidencien.



- C ¿Se puede detectar o inferir alguna visión de los niños respecto al gobierno de la Dictadura? ¿Cuál?
- **3** Discusión grupal sobre el conjunto de las 8 fuentes analizadas, realizando las siguientes tareas:
 - A ¿Por qué los niños estudiados opinaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las condiciones políticas, socioeconómicas y/o ideológicas en la que se encontraban los niños.
 - **B** ¿Con qué derechos humanos y/o del niño se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos).



¿CÓMO DIVIDIR EL TRABAJO?

Para los pasos 1 y 2, como equipo pueden decidir si analizarán en conjunto cada fuente, o las repartirán según el formato que le acomode más a cada integrante. De ser lo segundo, es importante que se tomen el tiempo de explicarse entre sí el contenido y respuestas de la fuente que analizaron, para que todo el equipo maneje y comprenda la información, y así poder realizar los pasos 3 y 4, que son necesariamente en conjunto. Para el paso 5 pueden elegir a un compañero que sea bueno tomando notas y detectando las ideas principales, o rotarse la tarea de escribir la ficha. Lo importante es que lleguen a acuerdos, que compartan las tareas y se respeten unos con otros en su realización.



FUENTES EQUIPO F

1. A LOS NIÑOS Y JÓVENES DE CHILE Y EL MUNDO (SANTIAGO, 1979)
HIJOS DE CAMPESINOS DETENIDOS DESAPARECIDOS DE LONQUÉN

A LOS NIÑOS Y JOYENES DE CHILE Y EL MUNDO :

Los 13 niños y jóvenes que hemos realizado una huelga de hambre por nueve dísa, nos dirigimos a Uda, pera conterles nuestra experiencia durante este tiempo.

Somme perte de Femilias que se han vieto efectadas bruscamente por la detención y posterior deseperición de un ser quenido. Somos hijos, heramos, sobrinos y nietos a quienes se nos he privado del derecho natural de orecer junto a los nuestros: de vivir en femilias comoletas.

Después de haber visto a nuestros madres recurrir a todas las acciones legales posibles, después de huelgas de hambre, encadenasientos en los que han arriesgado sus vidas, sin obtener resultado siguno ¿ Qué más podismos hacer?

Nos decidimos a hacer una huelga de hambre, no ingerir alimentos hasta no obtener una respuesta que molere nuestra situación. Sentimos nuestro el problema de la no devolución de los cadáverse de los mártires de Lonquén por parte de los autoridades de Gobierno. Estas familias, al igual que hoy -las nuestras, esperaron encontrar con vida a sua familiares y cuendo finalmenta saben dónde y cómo están, no se los de-vuelven. Por ellos también fue nuestra acción, y por la derâgación de la lay de amienta que consideramos etanta contra nuestros velores y los deforma.

Estos nueve días de hambre han sido duros pere nosotros , hemos sentido sus consecuencias, pero pensanos que nuestros familiares han sufrido mucho más en los lugeres en que se encuentran desde hace 6 años.

Ahors, que nuestra soción ha finalizado, nos sentimos fel<u>i</u> ces de heber logrado uno de nuestros objetivos : la devolución de los cadaveres de los campesinos secsinados en Lonquén.

Agradecemos tode la solidaridad recibide, le que se ha trans formedo en auestro elimento durante estos dies y nos ha demostredo que no estamos sólos en nuestra búcquede. Rebenos que -nuestra lucha no ha terminado, sólo cuendo sepamos que ha sido de todos los detenidos-deseparacidos, podremos estar tranquilos.

POR LA PAZ, LA YIDA, LA JUSTICIA Y LA LIBERTAD ! LOS ENCONTRAREMOS !!

Jóvenes y Niños Familiares de Detanidos-Deseparecidos
SANTIAGO, 13 de septiembre de 1979.-

A los niños y jóvenes de Chile y el mundo, Santiago, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000011 (Ortiz Rojas Familia), colección 000043, ítem 000015.

2. CARTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE OCARIN [ORGANIZACIÓN DE LA CULTURA Y EL ARTE INFANTIL] (SANTIAGO, 1987)



CARTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE DOARIN

Nosotros, como cualquier miña y adolescente del mundo, tenemos derecho a suñar en comes lindes; e jugar, reir, estudier, conversar con nuestros emigos, e "oreenros entitates". Estemos casi seguros que sustedes schen o nos hen visto convertidos en monitores o "tíos" en las Recreaciones que hacemos en las poblaciones, locales mindionies o en una fieste que ustadas han organizado para sus hijos los efas Sónados o Domingos. Munco nos hemas que ajedo porque nos gusta munho lleverle alegríe e otros niños y adolescentes. A veces las lleveras una obra de teatro, los payasos, los títeres, conjuntos musiceles o folcióricos, siemora juganos con ellos. Y esto es lindo y nos hace a nosotros tan felices como ellos. Claro que teatién hemos conocido muy bien la realidad de donde viven. Y asto es triate y nos hace ponser que ustedas los adultos en muy occas ocaziones nos van como lo que realmente somos: fl Mañana. Que en mosotros no existirá el futuro, ni habrá vide humana en este Planeta Tierra que es tan nuestro como de ustedas. Todos cabemos. Los niños, los edolescentes, los jóvenes y los adultos.

Nosotros, ehora sabemos que debido a la corta edad de los niños, somos los que más sufrimos en Dhile y también en otros países del munco. Muchos de nesotros no tenamos ni siguiera la constunidad de vivir. A muchos de nosotros nuestros pado un pueden satisfacer las necasidades más urgentes y semos vio times diarias de la pobreza, del hembre, la desnutrición, le explotación se-xual y laboral, del abendono, el meltrato, la desarción escolar, la drogadisción, alcoholismo, vegancia, separación de nuestros padres y por lo tento, de sintegración de nuestros femilias. También hemos conocido lo que son los ella nemientos, las detenciones y fusilemientos. Esto nos de mucho miedo. Por último tembién hemos conocido la humilde casa de los coblaciones y campamentos.

Pero en esta carta que dirigimos e las QUERIDAS DEGANIZACIONES AMIBAS NO GUBERNAMENTALES, querros dacirles que MPV, gracies al Sindicato Número 2 de Suplamenteros, nosertos, los Niños y Adelascentes de OCARIN podremos SOÑAR. Ellos nos han facilitads au antigus coma de Arturo Prat 460, y aunque es muy vieje la querenos convertir en un PALACIO POPULAR DEL ARTE INFANTIL-JUVENIL. La querenos llemar de elegifa, de pez, amor, esperences, de juegos, activida des ertísticas y culturales. Encuentro diario, casa, hoger de los niños y aulescentes de nuestro pueblo. Cómo na vemos a soñar si desoués de cesi nueve años de existencia, OCARIN tendrá un local dande funcione totas los dias, dande la ESCUELA DE ARTE INFANTIL-JUVENIL pueda bacer sus clasus como corres

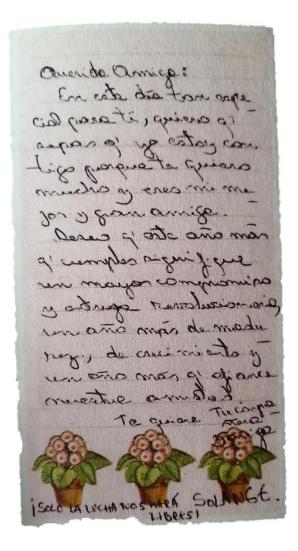
Pero tenemos que ARREDLARLA, LIMPIARLA, ACURNARLA. Por este motivo hemos emprendió una campaña solidarla en la que solicitamos su valiose coleboración, en lo que usted oueda ya sea se dinero, silas, plantes, luces, meses, gintura, brochas, medera, artefactos senterios, de cocine, cuedros, pacel, meteriales didácticos, instrumentos musicales, eléctricos, cortinas, telones, muobles, bancas, etc., etc.. A lo mejor lo que e usted no la sirve, nos servirá a nosotros. Gracias de antemano. Se lo agradocer con amor:





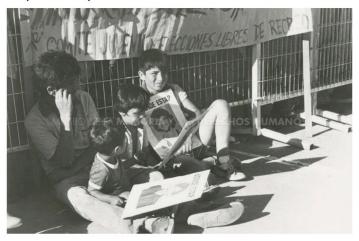
Carta de los niños y adolescentes de OCARIN [Organización de la Cultura y el Arte Infantil], Santiago, 1987. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001094 (Baltra Moreno Ruth), colección 000006, ítem 000028.

3. CARTA DE CUMPLEAÑOS SOLANGE (SIN FECHA) BERNARDA PÉREZ



Carta de cumpleaños de Solange, sin fecha. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Bernarda Pérez, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 89

4. NIÑOS (SIN FECHA)



Niños, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000493 (Andrade Millacura Ricardo Alejandro), colección 000002, ítem 000033.

5. SECUNDARIOS (SANTIAGO, SIN FECHA) ESCOLARES PROTESTANDO



Secundarios, 1973-1990 (acumulación). Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 0000039 (Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad), colección 000004, ítem 000888.

6. NIÑA POBLADORA EN PROTESTA NACIONAL (SANTIAGO, 1983)



NIÑA EN POBLACIÓN de Santiago en una de las protestas nacionales, 1983. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000078.

7. NIÑOS PROTESTANDO (SIN FECHA)

HIJOS DE PRESOS POLÍTICOS



Niños protestando, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 00000046 (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, FASIC), colección 000017, ítem 000019.

8. MOLOTOV Y NIÑO (PUENTE ALTO, SANTIAGO, 1984)



MOLOTOV Y NIÑO, toma Puente Alto, Santiago, 21 de noviembre 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000109.

9. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

NIÑOS DE POBLACIÓN LA VICTORIA Y VILLA FRANCIA [extracto: 7:48 a 10:25]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, (tem 000025.

PARTE 2

ESTUDIO DE CASO

EQUIPO

G

NIÑOS EN MOVILIZACIONES, PROTESTAS U ORGANIZADOS.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Un modo evidente en que los niños actuaron durante la Dictadura, ejerciendo o defendiendo sus derechos, fue el llamamiento y participación en la manifestación y protesta social.

Expresiones de lo anterior se dieron en las huelgas y concentraciones de las agrupaciones de familiares de ejecutados, presos políticos y detenidos desaparecidos, en las que los niños exigían verdad y justicia para sus padres u otros familiares. Luego, con la crisis económica que estalló en 1982 - y provocó la reducción de los salarios, aumento del desempleo y disminución del gasto fiscal -, el rearme de la oposición política y la reprobación internacional a la Dictadura por la violación a los derechos humanos, se reactivó la abierta crítica al gobierno con la movilización social y protestas nacionales masivas de 1983 a 1986.

Los niños participaron en distintos frentes de la movilización social, como el movimiento de pobladores,

onde junto a sus familias luchaban por acceder a la vivienda y mejorar sus precarias condiciones de vida a través de las tomas de terreno y protestas por trabajo, salud, cultura y democracia (Olguín, Rosenmann y Valencia, 2016). Otro fue el movimiento estudiantil que no sólo incluyó universitarios, sino que también escolares desde los 12 años (Weibel, 2017). Así, la infancia tuvo presencia en marchas, cacerolazos, barricadas, paros y tomas, e incluso en enfrentamientos y pedradas con fuerzas policiales, las que actuaban con fuerte represión (Rojas, 2010).

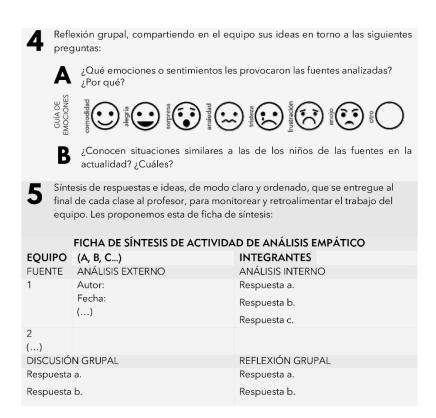
Por último, vale destacar que la acción no se da sólo en forma de crítica hacia el gobierno y lucha social, sino que también a través de la formación de organizaciones comunitarias, muchas veces relacionadas con la Iglesia, y que permitieron a los niños crear lazos e instancias recreativas y educativas (Angelcos y Pérez, 2017).

ANÁLISIS EMPÁTICO

Para el Equipo G se han seleccionado nueve fuentes creadas o protagonizadas por niños que llamaron y participaron de movilizaciones sociales, protestas u organizaciones durante la época de Dictadura. Estos son los pasos a seguir para su estudio:

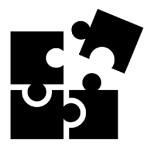
- Análisis externo de las fuentes según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN
- **2** Análisis interno de cada fuente según las orientaciones de la PARTE 1: PREPARACIÓN, para responder las siguientes preguntas específicas:
 - ¿De qué forma y por qué razones se movilizan u organizan los niños productores o protagonistas de las fuentes?
 - **B** ¿Qué emociones o sentimientos se transmiten o infieren desde las fuentes de los niños?

 - ¿Se puede detectar o inferir alguna visión de los niños respecto al gobierno de la Dictadura? ¿Cuál?
- **3** Discusión grupal sobre el conjunto de las 8 fuentes analizadas, realizando las siguientes tareas:
 - A ¿Por qué los niños estudiados opinaban, sentían o accionaban de las formas que han identificado? Expliquen considerando el contexto nacional y las condiciones políticas, socioeconómicas y/o ideológicas en la que se encontraban los niños.
 - ¿Con qué derechos humanos y/o del niño se relacionan las fuentes? Expliquen en qué situación se encuentran esos derechos (vulneración, promoción, defensa, ejercicio, lucha por ellos).



¿CÓMO DIVIDIR EL TRABAJO?

Para los pasos 1 y 2, como equipo pueden decidir si analizarán en conjunto cada fuente, o las repartirán según el formato que le acomode más a cada integrante. De ser lo segundo, es importante que se tomen el tiempo de explicarse entre sí el contenido y respuestas de la fuente que analizaron, para que todo el equipo maneje y comprenda la información, y así poder realizar los pasos 3 y 4, que son necesariamente en conjunto. Para el paso 5 pueden elegir a un compañero que sea bueno tomando notas y detectando las ideas principales, o rotarse la tarea de escribir la ficha. Lo importante es que lleguen a acuerdos, que compartan las tareas y se respeten unos con otros en su realización.



FUENTES EQUIPO G

1. A LOS NIÑOS Y JÓVENES DE CHILE Y EL MUNDO (SANTIAGO, 1979)
HIJOS DE CAMPESINOS DETENIDOS DESAPARECIDOS DE LONQUÉN

A LOS NIÑOS Y JOVENES DE CHILE Y EL HUNDO :

Los 13 niños y jóvenes que hemos realizado una huelga de hambre por nueve dísa, nos dirigiaos a Uda, pera conterlas nuestra experiencia durante este tiempo.

Somos perte de Femilies que se han visto efectedas bruscamente por la detanción y poeterior deseparición de un ser quenido. Somos hijos, hermanos, sobrinos y nietos a quienes se nos he privado del derecho netural de crecer junto a los nuestros; de vivir en femilies completas.

Después de haber visto a nuestras madres recurrir a todas las acciones legales posibles, después de huelgas de hambre, encadanamientos en los que han arriesgado sus vidas, sin obtener resultado alguno ¿ Que más podíamos hecer?

Nos decidimos a hacer una huelga de hambre, no ingerir elimentos hasta no obtener una respuesta que aclere nuestra situación. Sentimos nuestro el problema de la no devolución de los cadaverse de los mertires de Lonquén per parte de los autoridades de Gobierno. Estas familias, el igual que hay -las nuestras, esperaron encontrar con vida a sus familiares y quando finalmente maben donde y como estan, no se los de-vuelven. Por ellos también fue nuestra acción, y por la derágación de la ley de amnietia que consideramos stanta contra nuestros valores y los deforms.

Estos nueve días de hambre hen sido duros pere nosotros ; hemos santido sus consecuencias, pero penemos que nuestros femiliares hen sufrido mucho más en los lugeres en que se enquentran desde hama 8 años.

Ahora, que nuestra acción ha finalizado, nos centimos felices de haber logrado uno de nuestros objetivos : la devolución de los cadaveres de los campesinos eccsimados en Lonquén.

Agradecemos tode la solidaridad recibide, le que se ha transformedo en muestro alimento durante setos dies y nos ha demostrado que no estamos sólos en nuestra búsqueda. Sebesos que -nuestra lucha no ha terminado, sólo cuendo sepamos que ha sido de todos los detenidos-deseparecidos, podremos estar tranquilos.

POR LA PAZ, LA VIDA, LA JUSTICIA Y LA LIBERTAD !

Jávenes y Niños Familiares de Detanidos-Deseparecidos
SANTIASD, 13 de septiembre de 1979.-

A los niños y jóvenes de Chile y el mundo, Santiago, 1979. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000011 (Ortiz Rojas Familia), colección 000043, ítem 000015.

2. CARTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE OCARIN [ORGANIZACIÓN DE LA CULTURA Y EL ARTE INFANTIL] (SANTIAGO, 1987)



CARTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE DOARIN

Nosotros, como cualquier miña y adolescente del mundo, tenemos derecho a suñar en comes lindes; e jugar, reir, estudier, conversar con nuestros emigos, e "oreenros entitates". Estemos casi seguros que sustedes schen o nos hen visto convertidos en monitores o "tíos" en las Recreaciones que hacemos en las poblaciones, locales mindionies o en una fieste que ustadas han organizado para sus hijos los efas Sónados o Domingos. Munco nos hemas que ajedo porque nos gusta munho lleverle alegríe e otros niños y adolescentes. A veces las lleveras una obra de teatro, los payasos, los títeres, conjuntos musiceles o folcióricos, siemora juganos con ellos. Y esto es lindo y nos hace a nosotros tan felices como ellos. Claro que teatién hemos conocido muy bien la realidad de donde viven. Y asto es triate y nos hace ponser que ustedas los adultos en muy occas ocaziones nos van como lo que realmente somos: fl Mañana. Que en mosotros no existirá el futuro, ni habrá vide humana en este Planeta Tierra que es tan nuestro como de ustedas. Todos cabemos. Los niños, los edolescentes, los jóvenes y los adultos.

Nosotros, ehora sabemos que debido a la corta edad de los niños, somos los que más sufrimos en Dhile y también en otros países del munco. Muchos de nesotros no tenamos ni siguiera la constunidad de vivir. A muchos de nosotros nuestros pado un pueden satisfacer las necasidades más urgentes y semos vio times diarias de la pobreza, del hembre, la desnutrición, le explotación se-xual y laboral, del abendono, el meltrato, la desarción escolar, la drogadisción, alcoholismo, vegancia, separación de nuestros padres y por lo tento, de sintegración de nuestros femilias. También hemos conocido lo que son los ella nemientos, las detenciones y fusilemientos. Esto nos de mucho miedo. Por último tembién hemos conocido la humilde casa de los coblaciones y campamentos.

Pero en esta carta que dirigimos e las QUERIDAS DEGANIZACIONES AMIBAS NO GUBERNAMENTALES, querros dacirles que MOY, gracies al Sindicato Número 2 de Suplamenteros, nosertos, los Niños y Adelascentes de OCARIN podremos SOÑAR. Ellos nos han facilitads au antigue coma de Arturo Prat 460, y aunque es muy Viaje la querenos convertir en un PALACIO POPILAR DEL ARTE INFANTIL-JUVENIL La querenos llemar de elegifa, de pez, amor, esperences, de juegos, activida des ertísticos y culturalos. Encuentro diario, casa, hogar de los niños y adelescentes de nuestro pueblo. Cómo na vemoa a soñar si después de cesi nueve años de existencia, OCARIN tendrá un local dande funcione totas los dias, dande la ESCUELA DE ARTE INFANTIL-JUVENIL pueda bacer sus clasus como corres

Pero tenemos que ARRECLARLA, LIMPIABLA, ACURNABLA. Por este motivo hemos emprendió una campaña solidaría en la que solicitamos su validas colebbración, en lo que usted oueda ya sea en dinero, eillas, plantas, lucas, meses, cintura, brochas, meders, artefactos ennitarios, de cocine, cuedros, pacel, metoriales didácticos, inetruentos musicales, eléctricos, cortinas, telones, muebles, bencas, etc., etc., A lo major lo que a usted no la sirve, nos servirá a nosotros. Grecias de antemano. Se lo apredocen con amor:

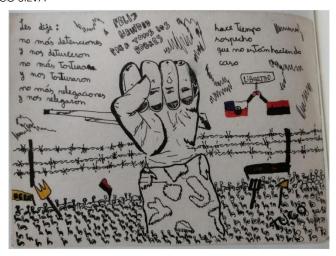




Carta de los niños y adolescentes de OCARIN [Organización de la Cultura y el Arte Infantil], Santiago, 1987. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001094 (Baltra Moreno Ruth), colección 000006, ítem 000028.

3. TARJETA DE NAVIDAD

MARCO SILVA



Tarjeta de año nuevo, sin fecha. Catálogo Infancia en Dictadura, fondo Marco Silva, en Castillo, Patricia. Infancia/Dictadura. Testigos y actores (1973-1990). Santiago, LOM, 2019, p. 86

4. SECUNDARIOS (SANTIAGO, SIN FECHA)

ESCOLARES PROTESTANDO



Secundarios, 1973-1990 (acumulación). Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Fondo 0000039 (Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad), colección 000004, item 000888.

5. SIN TÍTULO (SIN FECHA)

NIÑA CON CARTEL DE ERNESTO SALAMANCA, DETENIDO DESAPARECIDO DESDE 1974



Sin título, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Fondo 00000937 (Fuentealba Reyes Luis), colección 000017, ítem 000001.





Los niños con cartel de protesta... Población La Victoria, 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00001556 (Robotham Guerrero Jaime), colección 000002, ítem 000001.

7. MOLOTOV Y NIÑO (PUENTE ALTO, SANTIAGO, 1984)



MOLOTOV Y NIÑO, toma Puente Alto, Santiago, 21 de noviembre 1984. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 0000056 (Lorenzini Kena), colección 000001, ítem 000109.

8. NIÑOS (SIN FECHA)

NIÑOS CON CARTELES DE APOYO A ANDRÉ JARLÁN SACERDOTE POBLADOR ASESINADO POR DISPARO AL AIRE DE CARABINEROS EN PROTESTAS EN LA POBLACIÓN LA VICTORIA (1984)



Niños, sin fecha. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000309 (Alfaro Insunza Patricia), colección 000001, ítem 000691

9. LOS NIÑOS PROHIBIDOS (SANTIAGO, 1986) [EXTRACTO]

NIÑOS DE POBLACIÓN LA VICTORIA Y VILLA FRANCIA [extracto: 7:48 a 10:25]



Góngora, Augusto, *Los niños prohibidos*. Santiago, 1986. Archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, fondo 00000343 (Teatro Popular Ictus), colección 000004, ítem 000025.

PARTE 3

COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Antes de la actividad para comunicar los resultados de su estudio de caso, deben considerar que estaremos utilizando MATERIALES como:

- pliego de papel kraft o de cartulina
- plumones, lápices de colores
- regla, tijeras, pegamento
- papel lustre, recortes, impresiones, etc.

ACTIVIDAD

EL CONFECCIÓN DE UN AFICHE

Imaginen que forman parte de una organización en la época de Dictadura. Su organización se preocupa por los derechos de niños, y decide crear un afiche para difundir información y crear conciencia en la población, ya sea promoviendo y defendiendo los derechos, o denunciando su transgresión. Para ello, sigan estos pasos:



Deliberación y elección en equipo del derecho en torno al cual se creará el afiche.

Enfóquense en partes específicas de su estudio de caso y de los derechos
 de los piños.

Por ejemplo: si el caso es pobreza y precariedad, el foco puede ser el problema de la vivienda, defendiendo en el afiche el derecho a la vivienda, que forma parte del cuarto derecho de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

• Organización de la información según los elementos del afiche.

 Título o slogan: frase breve, que capte la atención y represente su intención y mensaje (defender o promover cierto derecho, o denunciar su transgresión).

Por ejemplo: "Ni casas ni derechos de cartón. Por una vivienda digna para todos los niños de Chile"

- Información textual: entrega del mensaje de modo más extenso. Consideren contextualizar, ahondar en el contenido del derecho escogido, y sentar su relación con las experiencias y testimonios de los niños de su caso, cuyas acciones, pensamientos y sentimientos deben emplear como evidencia.
- Soporte gráfico: representación del mensaje. Para ayudarse, piensen en un color, un símbolo y una imagen que lo encarnen, e inclúyanlos en el afiche.
- Autoría: pueden utilizar sus nombres individuales, o crear un nombre para su organización.
- Referencias: las fuentes y bibliografía que usaron, al pie o reverso el afiche

Confección del afiche

- Distribuyan las tareas de modo que todos en el equipo aporten
- Presenten los elementos del afiche modo creativo.

Por ejemplo: la información en globos y nubes, con distintos colores o en caligramas; el soporte gráfico por medio de dibujos, pinturas, recortes, técnica collage, e incluso elementos tridimensionales como origami.

Exposición de afiches

- Dispongan su afiche en los muros o pizarra del aula, y observen con atención los de los equipos de sus compañeros.
- Dejen mensajes escritos en los afiches de sus compañeros mediante *post-it*. Sus mensajes pueden ser:
 - Preguntas sobre el contenido del afiche
 - Comentarios sobre lo que perciben como positivo del contenido del afiche
 - Comentarios sobre lo que perciben como negativo o perjudicial del contenido del afiche
 - Analogías con el presente respecto del contenido del afiche

REFLEXIÓN >

A diferencia de los niños productores y protagonistas de las fuentes que estudiamos, hoy vivimos en un Estado de derecho democrático, que tiene la obligación de asegurar, proteger y promover los derechos de los niños fijado en la Convención de 1989 a la que

nos referimos en la INTRODUCCIÓN de este cuadernillo, al igual que los derechos humanos, pero la realidad es que ambos siguen siendo vulnerados día a día

Reflexionemos sobre esto con la ACTIVIDAD FINAL.

UN AFICHE PARA NUESTRO PRESENTE

Si la organización que crearon para la ACTIVIDAD CONFECCIÓN DE UN AFICHE, se situara en el presente, serían otras las circunstancias de los niños en Chile y los medios que existen para masificar mensajes. Conversa con tu equipo en torno a los siguientes puntos:

- Piensen en una situación reciente en que se vulneren los derechos de los niños y busquen un poco de información
- ¿Por qué sería importante promover esos derechos o denunciar su vulneración y crean conciencia en la población? Consideren los pensamientos, sentimientos y acciones de los niños involucrados
- ¿Creen que lograr cambios positivos sería una tarea más fácil o más difícil que durante la Dictadura? ¿Por qué?
- ¿Qué medios o soportes usarían? ¿Seguirían usando afiches físicos?
- Compartan con el curso sus ideas

■ BIBLIOGRAFÍA

Amnistía Internacional, ¿Qué son los Derechos Humanos? Disponible en https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/.

Angelcos, Nicolás y Pérez, Miguel, "De la 'desaparición' a la reemergencia: continuidades y rupturas del movimiento de pobladores en Chile". Latin American Research Review, vol. 52, núm. 1, 2017.

Asamblea General de las Naciones Unidas, La Declaración Universal de Derechos Humanos. Paris, 1948. Disponible en https://www.un.org/es/universaldeclaration-human-rights/

Asamblea General de las Naciones Unidas, Declaración de los Derechos del Niño, 1959. Disponible en http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/wp

content/uploads/2011/12/DECLARACION_ DERECHOS_DEL_NINO.pdf

Biblioteca Nacional De Chile, "Violación a los derechos humanos", Augusto Pinochet Ugarte (1915-2006). Memoria Chilena. Disponible en http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92415.html

Biblioteca Nacional de Chile, "Crisis económica 1982". La transformación económica chilena entre 1973-2003.

Memoria Chilena. Disponible en http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98012.html

Castillo, Patricia, Infancia en dictadura. Niñas y niños como testigos: sus producciones como testimonio. Colectivo Infancia y Memoria, 2015

Castillo, Patricia y González, Alejandra, "Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 13, núm. 2, 2015, pp. 907-921.

Corvera, Nicolás, "Participación ciudadana de los niños como sujetos de derecho". Persona y Sociedad, vol. XXV, núm. 2, 2011

Endacott, Jason y Brooks, Sarah, "An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy". Social Studies Research and Practice, vol. 8, núm. 1, 2013, pp. 41-58

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos, 2010. Disponible en

https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Convención sobre los Derechos del Niño. Ratificada por Chile en 1990, 2019. Disponible en https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion sobre los derechos del nin o.pdf

Fundación para la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia (PIDEE). "Defensa de los derechos del niño: antecedentes históricos desde la perspectiva de Chile". Serie estudios y experiencias 1. Santiago, PIDEE, 1991.

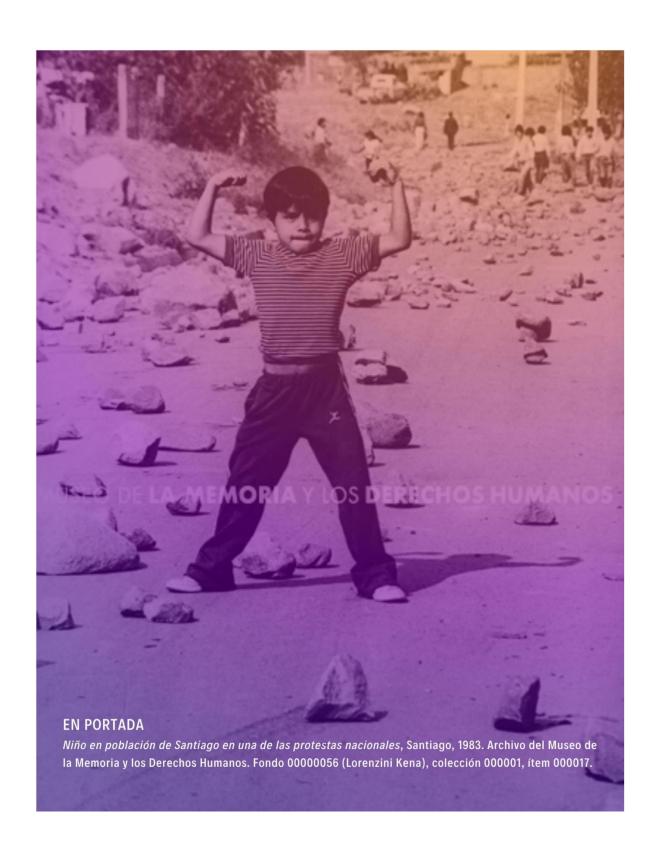
Instituto Nacional de los Derechos Humanos. Informe anual 2016: Situación de los derechos humanos en Chile, 2016. Disponible en http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/1234 56789/99

Naciones Unidas, Asuntos que nos importan. Derechos Humanos, s.f. Disponible https://www.un.org/es/sections/issuesdepth/human-rights/index.html Rojas, Jorge. Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2018. Santiago, JUNJI, 2010. Disponible en https://www.aacademica.org/jorge.rojas.flores/9

Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. Historia contemporánea de Chile III. La economía: mercados, empresarios y trabajadores. Santiago, LOM, 2002.

Sepúlveda, Matías. "Del trabajo protegido al trabajo subsidiario. Intervención, libre mercado y la situación de los trabajadores del PEM y POJH, 1974-1984. En Collier, Simon (Ed.), Seminario Simon Collier 2014, Santiago, RIL, 2015, pp. 213-244.

Weibel, Mauricio, Los niños de la rebelión. Santiago, Aguilar, 2017.



H. Rúbrica de evaluación

Tabla 20. Rúbrica de heteroevaluación

	Rúbrica de evaluación estudio de caso (70% nota final)				
NIVEL DE CRITERIO LOGRO	NO LOGRADO (no se observa/realiza)	MEDIANAMENTE LOGRADO	LOGRADO	TOTALMENTE LOGRADO	
	ANÁLI	SIS EMPÁTICO (FICHA	DE SÍNTESIS)		
PUNTOS	0	1-2	3-4	5-6	
ANÁLISIS EXTERNO	No se realiza. No se incluye su síntesis en la ficha.	Se identifica sólo para algunas fuentes (4 o menos) los elementos del análisis externo, y existen errores en su definición.	Se identifica para la mayoría (más de 4) de las fuentes los distintos elementos del análisis externo si se cuenta con la información, con escasos errores en su definición.	Se identifica para cada fuente los elementos del análisis externo, identificando correctamente, si se cuenta con la información, el autor, la fecha, el lugar, su tipo y formato.	
EXPLICACIÓN EMPÁTICA	No existe una explicación, sino que descripción superficial (el niño pensaba de esta forma, porque así pensaba), o las perspectivas y acciones de los niños del pasado dictatorial son ininteligibles o incomprensibles, dando respuestas con contradicciones, incoherencias, no basadas en evidencia	La explicación formulada cae en estereotipos no basados en evidencia o demuestra la proyección de los alumnos en las situaciones de estudio, respondiendo a través de las propias perspectivas, y no la de los niños productores o protagonistas de las fuentes de estudio. o aplica estereotipos generalizadores sin base en la evidencia	Se demuestra empatía, pero cotidiana o histórica restringida. Es decir, se reconoce la perspectiva de los niños estudiados, identificando sus pensamientos, sentimientos y acciones, en base en la evidencia que entregan las fuentes, pero se falla en generar relaciones adecuadas con el contexto y formas de vida de la época.	Se demuestra empatía histórica al detectar e inferir el punto de vista (emociones, pensamientos) y acciones de los niños del pasado estudiado, relacionándolos adecuadamente con su contexto y formas de vida de la época. Todo esto basado en evidencia, extraída del análisis de fuentes.	
RELACIÓN CON LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LOS NIÑOS	No se realiza, no se incluye su síntesis en la ficha, o la relación es incoherente con las fuentes del estudio de caso.	Se sientan relaciones poco coherentes entre el conjunto de las fuentes estudiadas y los derechos humanos y de los niños, y no se explica la situación en que se encontraban (vulneración, promoción, lucha, etc.)	Se crean relaciones plausibles y coherentes entre el conjunto de fuentes y los derechos humanos y de los niños vigentes para la época de la Dictadura, pero no son las más significativas (no se enfocan en los temas centrales del caso) o	Se crean relaciones plausibles, coherentes, significativas, sustentadas en evidencia, entre el conjunto de fuentes y los derechos humanos o de los niños vigentes para la época de la Dictadura, explicando claramente la situación	

			no se explica claramente la situación	en la que se encuentran (vulneración,
			en la que se encuentran	promoción, lucha, etc.)
			(vulneración, promoción, lucha, etc.)	
REFLEXIÓN	No se realiza la reflexión o se crean paralelos con el presente incoherentes e incomprensibles.	Se realiza la reflexión parcialmente, contestando sólo 1 pregunta, o respondiendo ambas con imprecisiones, sin dar espacio a todos para expresarse, o creando un paralelo poco lógico según su caso de estudio.	Se realiza la reflexión de modo pleno, se da espacio a cada integrante en la ficha para expresar sus sentimientos. El paralelo con el presente es congruente con el caso de estudio del equipo ⁴²⁰ .	-
PULCRITUD	La ficha se entrega en hojas sucias, rotas o descuidadas, y su contenido está desordenado e ilegible.	La ficha tiene más de 4 faltas de ortografía o posee una redacción confusa y engorrosa, dificultando su comprensión.	La ficha está cuidada y posee una correcta redacción, pero se presentan unas pocas faltas de ortografía (menos de 4).	La ficha está cuidada, ordenado y con una redacción comprensible y sin faltas de ortografía.
RESPONSABILIDAD	No hay responsabilidad en el proceso de análisis empático de las fuentes. Se muestra falta de concentración y trabajo por parte del equipo, y no se entrega la ficha de síntesis.	Se denota poca responsabilidad durante el análisis empático de fuentes. Hay poca concentración en el trabajo, no se plantean dudas, ni se mejoran respuestas según las retroalimentaciones. No cumplen la fecha o formato de entrega.	Se denota responsabilidad durante el análisis empático de fuentes, aunque inconstante, con períodos de concentración y desconcentración. Se presentan pocas dudas a la profesora, y se acogen en parte retroalimentaciones para mejorar su trabajo. Cumplen con el formato y fecha de entrega.	Se denota responsabilidad durante el análisis empático de fuentes, trabajando de modo concentrado, planteando dudas al profesor, mejorando su trabajo según las retroalimentaciones, y cumpliendo con el formato y fecha de entrega
		ACIÓN DE LA INFORM	1	
	0	1-2	3-4	5-6

⁴²⁰ 4 puntos es el puntaje máximo de ese criterio, es decir, con 4 puntos está totalmente logrado, esto porque se valora más el puro ejercicio de reflexión, que el contenido de la misma, es decir, que hayan expresado sus emociones y no qué emoción específica fue.

ORGANIZACIÓN	No se respeta la organización indicada, se omiten tres o más de los elementos del afiche indicados.	El afiche se organiza incluyendo los elementos indicados de modo parcial, omitiendo uno o dos, o estando inacabados. El titulo o <i>slogan</i> no refleja adecuadamente el mensaje, el soporte gráfico es incoherente con la información.	El afiche se organiza según los elementos indicados, con un título o slogan sintético del mensaje, soporte gráfico, autoría y referencias explícitas, pero alguno de los elementos tiene pequeñas imprecisiones, o no refleja de modo totalmente claro el mensaje.	El afiche se organiza según los elementos indicados, con un título o <i>slogan</i> sintético del mensaje, soporte gráfico coherente con las ideas principales del mensajes, autoría y referencias explícitas.
INFORMACIÓN (MENSAJE)	El mensaje del afiche se entrega de modo confuso y sin contextualizar. No hay claridad del derecho escogido, y no se utiliza evidencia.	El mensaje del afiche se entrega de modo confuso y sin contextualizar. Se nombra el derecho escogido, pero no se explica, y falta evidencia, por un uso mínimo y/o marginal de los testimonios y experiencias de los niños, no dando cuenta de sus pensamientos, sentimientos y acciones.	El mensaje del afiche se entrega contextualizado, y se explica el derecho escogido en relación con las experiencias y testimonios de los niños de su caso de estudio, utilizando las acciones, pensamientos y sentimientos de aquellos como evidencia, pero hay de modo confuso o demasiado general.	El mensaje del afiche se entrega de modo claro y contextualizado. Se explica el derecho escogido en relación con las experiencias y testimonios de los niños de su caso de estudio, utilizando las acciones, pensamientos y sentimientos de aquellos como evidencia fundamental.
CREATIVIDAD	No se denota creatividad. La información se entrega sin apoyo gráfico, distribuida uniformemente como en un párrafo cualquiera, no generando interés.	Se denota creatividad parcial, con al menos uno de los elementos – slogan, información textual, soporte gráfico – siendo atractivo o llamando la atención, pero a costa de un descuido de los demás.	Se aprovecha la flexibilidad y creatividad que permite el afiche, con un título o <i>slogan</i> que capta la atención, una información textual con variaciones de formato, y se acompaña de al menos un soporte gráfico atractivo.	Se aprovecha al 100% la flexibilidad y creatividad que permite el afiche, presentando un título o <i>slogan</i> que capta la atención, una información textual en modos variados y llamativos, acompañados de distintos símbolos, dibujos e imágenes que acentúan en el mensaje, son originales y atractivos estéticamente.

	No se participa de	Se participa con un	Se participa de la	Se participa
	la exposición ni	percibido desinterés de	exposición,	eficazmente de la
	con el afiche	la exposición,	examinando	exposición,
	propio, ni	examinando	atentamente los	examinando
	comentando el de	superficialmente los	afiches de los equipos	atentamente los afiches
	los compañeros.	afiches de sus	de sus compañeros con	de los equipos de sus
	los companeros.	compañeros, y	preguntas, comentarios	compañeros con
EXPOSICIÓN E		realizando pocas	o analogías, pero	preguntas, comentarios
INTERACCIÓN		preguntas o	respondiendo en el	o analogías, y
		comentarios sobre sus	plenario a las	respondiendo en el
		afiches. Responden	preguntas dejadas en	plenario a las preguntas
		con poca claridad e	su propio afiche con	dejadas en su propio
		inseguridad las	poca claridad e	afiche.
		preguntas sobre su	inseguridad.	differe.
		propio afiche.	mseguridad.	
	El trabajo se	El trabajo tiene más de	El trabajo está limpio	El trabajo es limpio,
	presenta sucio,	4 faltas de ortografía o	y ordenado, pero se	ordenado y
	desordenado e	posee un orden	presentan unas pocas	comprensible en su
	ilegible. Está roto	confuso y engorrosa	faltas de ortografía	distribución, y sin
PULCRITUD	o descuidado.	distribución de la	(menos de 4)	faltas de ortografía.
	o descurdado.	información,	(menos de 1)	ranas de ortograna.
		dificultando su		
		comprensión.		
	No hay	Se denota poca	Se denota	Se denota
	responsabilidad.	responsabilidad	responsabilidad	responsabilidad durante
	No se confecciona	durante la confección	durante la confección	la confección del
	el afiche, por lo	del afiche. El nivel de	del afiche, aunque	afiche, trabajando de
	tanto, no se	concentración es	inconstante con	modo concentrado,
RESPONSABILIDAD	entrega, o se	siempre bajo. No	períodos de	planteando dudas al
	entrega con más	cumplen la fecha o	concentración y	profesor, y cumpliendo
	de una semana de	formato de entrega.	desconcentración, pero	con el formato y fecha
	retraso.		cumplen con el	de entrega
			formato y fecha de	
			entrega.	
	l	1	·	

I. Pauta de coevaluación

Tabla 21. Pauta de coevaluación grupos cooperativos

PAUTA DE COEVALUACIÓN FINAL

Evalúa el desempeño de tus compañeros de equipo durante la actividad, asignando un puntaje del 1 (nunca o pocas veces se observó) a 4 (siempre se observó) en cada indicador. Responde con sinceridad. La nota de coevaluación equivale a un 30% de la nota final.

Alumno/a que evalúa:				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Mantuvo una actitud respetuosa y escuchó a los miembros de su equipo.				
Aportó con ideas en el análisis de fuentes empático y confección del afiche.				
Cumplió responsablemente el trabajo encomendado en el análisis de fuentes empático y confección del afiche.				
Aportó a la solución de dificultades que surgieron en el proceso y retroalimentaciones para mejorar el trabajo del equipo.				

J. Planilla juicio de expertos

Tabla 22. Planilla juicio de expertos

JUICIO DE EXPERTOS

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: el trabajo de título tiene como objetivo explorar y analizar la situación curricular actual respecto a la historia de la infancia y crear una propuesta didáctica que posicione a los niños como sujetos protagonistas en un doble sentido. Por un lado, como actores históricos del pasado, con la utilización de fuentes primarias producidas por niños en la época de la Dictadura (1973-1990) como material central de la propuesta, que muestre a los estudiantes que personas como ellos sintieron, pensaron, actuaron y resistieron, siendo partícipes activos de la sociedad en la que vivieron. Por otro, como actores sociales del presente, potenciando un aprendizaje significativo a través de aquellas fuentes, que se pueda vincular con su presente fortificando un compromiso con una ciudadanía participativa en democracia en su condición de niños, y no sólo en el futuro como adultos.

OBJETIVO DEL JUICIO DE EXPERTOS: obtener opiniones informadas de personas con trayectoria como profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que pueden dar valoraciones significativas sobre la secuencia didáctica (planificaciones, instrumentos de evaluación y material pedagógico), dado que ella no se aplicará en la práctica.

DATOS DEL EXPERTO						
Nombre y apellidos Formación académica Cargo actual - Institución						
DESARROLLO DE JUICIO						

PARTE 1

Valore los diversos elementos de la secuencia didáctica en los criterios de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad, cada uno definido de modo diferenciado, según corresponda al elemento. La valoración se efectúa escogiendo números del 1 al 4, asociados a los siguientes niveles de logro:

- 1 = no logrado
- 2 = medianamente logrado
- 3 = logrado
- 4 = totalmente logrado
- ¡Comencemos!

A. Planificación de la secuencia didáctica

Objetivo de aprendizaje: comprender cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial, frente a las vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo y ejercicio de la empatía histórica mediante el estudio de casos, para favorecer la valoración, defensa y promoción de los Derechos Humanos y Derechos del Niño, en conjunto con la participación activa en sociedad de los alumnos en su calidad de niños, y no sólo como futuros adultos.

SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
En conjunto, las	Las actividades	Cada actividad de	La planificación posee
planificaciones	planteadas son coherentes	aprendizaje e	un sentido lógico en la
permiten una visión	con el objetivo de	intervención del	secuenciación y
comprensiva, detallada	aprendizaje, la habilidad	docente, propuesta para	progresión de los
y con tiempos	y los contenidos	los distintos momentos	momentos, fases, y
suficientes del proceso	(conceptuales,	de las sesiones, son	actividades de las
de enseñanza-	procedimentales y	necesarias o	sesiones. Tienen una
aprendizaje y de las		beneficiosas para el	redacción y

actividades de los	actitudinales) de la	logro de los objetivos.	organización
alumnos para lograr el	sesión.	Entiéndase, que su	comprensible.
cumplimiento del		remoción sería adversa	
objetivo de aprendizaje.		para el aprendizaje de	
		los alumnos según las	
		expectativas planteadas.	
Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4

Observaciones (opcional):

B. Material pedagógico - cuadernillo de trabajo

Intencionalidad: ser un apoyo constante para el aprendizaje de los alumnos durante el desarrollo secuencia didáctica, conteniendo conceptos clave, instrucciones de las actividades, y consideraciones respecto al contexto histórico. Además, constituirse como el soporte de las diversas fuentes a analizar en los estudios de caso.

SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
El material dispone de	El contenido del	El cuadernillo de	El cuadernillo de
la información de apoyo	cuadernillo de trabajo es	trabajo es necesario	trabajo tiene una
suficiente para el	congruente con los	para el correcto	organización
desarrollo de las	objetivos aprendizaje y la	desarrollo de las	comprensible,
actividades de	secuenciación de la	actividades de	redacción clara y
aprendizaje, y de	planificación de las	aprendizaje de los	explicaciones de
fuentes variadas en sus	sesiones; además la	alumnos. Entiéndase,	conceptos o materia
formatos para los	materia, conceptos y	que no utilizarlo	adecuados para el nivel
estudios de caso.	fuentes que incluye se	entorpecería o haría más	cognitivo de alumnos
	vinculan claramente con	dificultosa el logro de	de 2do medio.
	las actividades	actividades y	
	planificadas.	consecución de	
		objetivos.	
Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4

Observaciones (opcional):

C. Actividad de análisis empático

Objetivo de aprendizaje: explicar cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo y práctica de la empatía histórica en un estudio de caso.

Sesiones 1 y 2 de la planificación.

Páginas 13 a 79 del cuadernillo de trabajo.

SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
La actividad anexa	La actividad, en sus	La actividad constituye	La actividad tiene
información suficiente	pasos, preguntas y	un elemento	sentido lógico en la
para que los alumnos	materiales, es congruente	fundamental de la	progresión de sus pasos,
contextualicen las	con el objetivo de	secuencia didáctica,	posee preguntas e
fuentes del estudio de	aprendizaje y posee	para el logro del	instrucciones bien
caso, y posee	exigencias coherentes	objetivo de aprendizaje,	redactadas y

instrucciones y	para el nivel cognitivo de	y en particular para el	comprensibles para
preguntas capaces de	alumnos de 2do año	desarrollo de la empatía	alumnos de 2do medio,
promover la creación	medio.	histórica y	y es claro en el
explicaciones empáticas		explicaciones	producto final que debe
contextualizadas.		empáticas. Entiéndase,	entregarse.
		que su remoción iría en	
		detrimento del proceso	
		de aprendizaje de los	
		alumnos y el logro de	
		las expectativas	
		planteadas.	
Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4

Observaciones (opcional):

D. Actividad confección de un afiche

Objetivo de aprendizaje: comunicar cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo de la empatía histórica en un estudio de caso, en valoración de la necesidad de acción para la defensa y promoción de los derechos humanos y de los niños.

Sesiones 3 y 4 de la planificación.

Páginas 80 y 81 del cuadernillo de trabajo.

SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
La actividad posee	La actividad, en sus pasos	La actividad constituye	La actividad tiene
instrucciones y tareas	y preguntas y materiales,	un elemento esencial de	sentido lógico en la
capaces de promover la	es congruente con el	la secuencia didáctica,	progresión de sus pasos
comunicación de las	objetivo de aprendizaje y	para el logro del	posee preguntas e
explicaciones empáticas	posee exigencias	objetivo de aprendizaje,	instrucciones bien
contextualizadas, y	coherentes para el nivel	y en particular para el	redactadas y
exponer el valor	cognitivo de alumnos de	desarrollo de la empatía	comprensibles para
ciudadano de defensa	un 2do año medio.	histórica (en su etapa de	alumnos de 2do medio,
de los derechos		comunicación) y el	y es claro en el
fundamentales en		valor ciudadano de	producto final que debe
interacción con el grupo		defensa de los derechos	entregarse.
curso.		fundamentales.	
		Entiéndase, que su	
		remoción iría en	
		detrimento del proceso	
		de aprendizaje de los	
		alumnos y el logro de	
		las expectativas	
		planteadas.	
Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4
Observaciones (opcional)	•		

E. Instrumento de heretoevaluación - rúbrica

Intencionalidad: evaluar, por un lado, el proceso de análisis grupal y la comprensión del contenido bajo la óptica de la empatía histórica, es decir, comprobar la comprensión de las acciones, pensamientos y sentimientos de los niños productores o protagonistas de las fuentes de modo contextualizado y en relación a la vulneración de sus derechos; y, por otro, la comunicación y exposición de los aprendizajes de modo sintético, creativo, efectivo y basado en evidencias.

	T		
SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Los criterios de	Los criterios de	Cada criterio es	El instrumento posee
evaluación creados, en	evaluación son	fundamental para una	calidad técnica,
sus distintos niveles de	consistentes y pertinentes	valoración global del	redacción clara y
logro, son suficientes	a la intencionalidad de la	proceso y producto de	puntajes definidos
para, por un lado,	evaluación y a la	las actividades	asociados a niveles de
valorar el proceso de	complejidad cognitiva de	evaluadas, tomando en	logro. Los criterios para
análisis, la comprensión	los los objetivos de	cuenta sus distintos	cada nivel de logro se
del contenido y	aprendizaje y actividades	aspectos, de forma y	expresan de modo
creación de	de la secuencia didáctica.	contenido.	comprensible, con una
explicaciones			buena redacción, y
empáticas; y por otro, la			dejando claro el
comunicación de			progreso de un nivel a
aquello de modo			otro.
sintético, efectivo,			
creativo, con evidencia,			
y demostrando la			
valoración de la defensa			
y promoción de los			
derechos			
fundamentales.			
Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4

Observaciones (opcional):

F. Instrumento de coevaluación – pauta de coevaluación

Objetivo de aprendizaje: comunicar cómo pensaron, sintieron y actuaron los niños del pasado, en el contexto dictatorial chileno (1973-1989), frente a las diversas vulneraciones a sus derechos, a través del desarrollo de la empatía histórica en un estudio de caso, en valoración de la necesidad de acción para la defensa y promoción de los derechos humanos y de los niños.

Sesiones 3 y 4 de la planificación.

Páginas 80 y 81 del cuadernillo de trabajo.

SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD
Los criterios de	Los criterios de	Cada criterio de	La pauta, sus criterios y
evaluación creados son	evaluación son	evaluación es	niveles de logro, se
suficientes para valorar	consistentes y pertinentes	importante para la	expresan de modo
la calidad del trabajo	a la intencionalidad de la	valoración del trabajo	comprensible, con una
cooperativo	evaluación y a la	cooperativo, y apunta a	buena redacción, y
(responsabilidad	complejidad cognitiva de	algún aspecto diferente	dejando claro el aspecto
individual e	los objetivos de	del mismo.	específico que se
interdependencia	aprendizaje, en particular,		evalúa.

positiva entre los	respecto al contenido			
estudiantes del equipo)	procedimental del trabajo			
	cooperativo.			
Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	Valoración de 1 a 4	
Observaciones (opcional)	:			
PARTE 2				
Responsa brevemente las	siguientes preguntas			
¿Qué aspectos o elementos de la secuencia didáctica cree Ud. que sobresalen en su meta de promover				
el aprendizaje de los estudiantes?				
¿Qué aspectos o elementos de la secuencia didáctica cree Ud. que deberían mejorarse o incluirse				
para promover de modo más efectivo el aprendizaje de los estudiantes?				

K. Respuestas del juicio de expertos

Tabla 23. Respuestas del juicio de expertos

	Respuestas del juicio de expertos Respuestas del juicio de expertos				
	Nombre	Experta 1	Experto 2	Experto 3	
Datos expertos	Tyomore	Experta 1	Emperico 2	Experto 5	
	Formación académica	Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Máster en Educación mención Educación y Desarrollo, Universidad de Birmingham.	Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Licenciado en Historia y Licenciado en Educación, Universidad de Playa Ancha	Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Magíster en Educación mención en Evaluación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.	
	Cargo actual - Institución	Jefa de carrera Pedagogía en Historia PUCV	Profesor Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Colegio Agustín Edwards, Valparaíso	Docente PUCV	
	Suficiencia	4	4	4	
	Coherencia	4	4	4	
	Relevancia	4	4	4	
	Claridad	4	4	4	
Planificación secuencia didáctica	Observaciones (opcional):	Me preocupa la cantidad de actividades en algunas sesiones, que en algunos casos parecen un poco extensas y no tengo certeza de que sea realista cumplir con todas ellas.	Las fuentes presentadas y la planificación de su aplicación, presentan grandes oportunidades para que los y las estudiantes pueden empatizar tanto con el período de estudio, así como también en el desarrollo de valores cívicos	El objetivo de aprendizaje es muy amplio para la cantidad de sesiones, lo que termina convirtiéndolo en un OG declarativo del cual no se tendrá de tener todas las evidencias para señalar si se logró o en qué nivel se logró. Además, si se miran las unidades curriculares, no aparecen en las planificaciones la vinculación que se puede hacer a los OA, entiendo que sí está en la fundamentación, pero si un profe quisiera solo mirar la planificación para llevar a cabo el proyecto, se puede perder.	
llo	Suficiencia	3	4	4	
Material pedagógico - cuadernillo de trabajo	Coherencia	4	4	4	
	Relevancia	4	4	4	
	Claridad	4	4	4	
	Observaciones (opcional)	En la actividad del afiche, me parece que falta incluir un ejemplo de afiche y no solo una descripción. Puede parecer obvio, pero a la hora de implementar es necesario tener esas consideraciones con los estudiantes	Excelente material de apoyo en el desarrollo de la asignatura de Educación Ciudadana		

	Suficiencia	4	4	4
análisis o	Coherencia	4	4	4
	Relevancia	4	4	4
de a átic	Claridad	4	4	4
Actividad de análisis empático	Observaciones (opcional)	Está muy bien organizado gráficamente y contribuye al cumplimiento del objetivo		
n	Suficiencia	3	4	4
cció	Coherencia	4	4	4
nfe he	Relevancia	4	4	4
co afic	Claridad	4	4	4
Actividad de confección de un afiche	Observaciones (opcional)	Ya señalé previamente la necesidad de un ejemplo de afiche para clarificar que es lo que se espera	Es posible complementar la actividad, además, con la organización de debates y foros de discusión	
	Suficiencia	4	4	3
ón	Coherencia	4	4	3
ıaci	Relevancia	4	4	4
valu	Claridad	3	4	3
Rúbrica de heteroevaluación	Observaciones (opcional)	¿por qué el criterio de reflexión no tiene el nivel totalmente logrado?		La rúbrica es precisa, pese a su extensión. En el criterio "reflexión" no hay desempeño máximo y el desempeño insuficiente tiene dos indicadores: no realiza la reflexión, no es coherente, que se podría desagregar.
	Suficiencia	4	4	4
'n	Coherencia	4	4	4
acić	Relevancia	4	4	4
aln	Claridad	4	4	3
Pauta de coevaluación	Observaciones (opcional)	Me parece clara		En las instrucciones debe ser especificado cada nivel de logro, para que los estudiantes puedan tener claro qué se les pide evaluar de sus pares.
Preguntas abiertas de respuesta breve	¿Qué aspectos o elementos de la secuencia didáctica cree Ud. que sobresalen en su meta de promover el aprendizaje de los estudiantes?	El uso de fuentes primarias para promover la empatía histórica	Se destaca la elección de diversos tipos de fuentes, desde cartas, afiches hasta material audiovisual, que permiten a los estudiantes recrear y empatizar con la realidad vivida por los niños durante el período de dictadura. Cabe agregar que la categorización que se realiza entre las diferentes realidades que deben enfrentar los niños, permite un análisis más diverso de	Hay varios aspectos relevantes del proyecto. En primer lugar, la secuencia es progresiva desde las fuentes a la elaboración abordando dos habilidades claves de la historia escolar: análisis de fuentes y comunicación. Los recursos son abundantes y permiten un trabajo más completo de acercamiento al objetivo. El considerar la empatía como eje central,

			esta etapa, pudiéndose alcanzar los objetivos planteados	además de dar protagonismo a las voces de los niños, niñas y adolescentes en la historia nacional, son elementos innovadores y enriquecen las propuestas.
de de sec dio Uo de me inc pro mo efe ap los	dáctica cree d. que berían ejorarse o cluirse para omover de odo más ectivo el rendizaje de	No se me ocurre ninguno	Sería interesante, desde el punto de vista histórico, contrastar con fuentes provenientes de niños que vivieron otras realidades durante el período, dejando en claro que el objetivo de la investigación es la visión de los niños durante el período de la dictadura, en donde se cometieron graves violaciones a sus derechos, y a los derechos humanos en general	Se señalaron en cada dimensión los aspectos que pueden mejorarse.