



**Universidad de Chile**  
**Instituto de la Comunicación e Imagen**  
**Magíster en Comunicación Política**

**TELEVISIÓN Y EDUCACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA  
COLECTIVA A TRAVÉS DE LA MINISERIE FICCIONAL *ECOS  
DEL DESIERTO* EN ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS  
MUNICIPALES DE MAIPÚ**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN**

**COMUNICACIÓN POLÍTICA**

**ESTUDIANTE: MARÍA BERNARDA TAPIA SAAVEDRA**

**PROFESOR GUÍA: DR. CRISTIAN CABALIN**

**SANTIAGO, 2018**

## **AGRADECIMIENTO**

Esta tesis de Magíster en Comunicación Política está asociado al proyecto FONDECYT Regular 2016 (1160050) “Imágenes de la Memoria: Lecturas generacionales de series de ficción televisiva sobre el pasado reciente de Chile”, cuya investigadora responsable es la Dra. Lorena Antezana, a quien agradezco la oportunidad de participar a través de diversos materiales y herramientas, sumado al aporte de su equipo de trabajo.

Agradecer a mi profesor guía el Dr. Cristian Cabalin, Co-investigador del proyecto FONDECYT antes mencionado. Gracias por el apoyo, colaboración, orientación y por haber compartido parte de su conocimiento y experiencia profesional, los cuales han sido un aporte sustancial en este proceso investigativo.

También deseo destacar la colaboración de los entrevistados en este estudio. Ellos y ellas nutrieron este trabajo, pero además me brindaron la grata experiencia de conocer sus inquietudes, aprehensiones y visiones

respecto a cómo es posible construir memoria colectiva al interior de las aulas de establecimientos municipales de la comuna de Maipú.

Gracias a mi amiga Tonka por creer en mí incluso cuando pensé abandonar este proceso, por darme su apoyo y saber estar de manera incondicional. A Luján que entre copas, risas y lecturas pasó de ser compañera de estudio a una gran amiga. A mi familia: Ailynn, Vicente, Gabriel, Joaquín, Oscar y Esteban. Juntos ayudaron a que esto fuese posible, aportaron con su comprensión y cariño. Infinitas gracias por todo el amor que me brindan.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITULO I: Planteamiento del problema.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPITULO II: Marco Teórico.....</b>	<b>16</b>
<b>Televisión: Medio e influencia.....</b>	<b>21</b>
<b>Género y formato en televisión.....</b>	<b>26</b>
<b>Ficción televisiva.....</b>	<b>28</b>
<b>Audiencias y recepción televisiva.....</b>	<b>32</b>
<b>Telespectadores: Adolescentes frente a la pantalla.....</b>	<b>36</b>
<b>Televisión y Educación.....</b>	<b>42</b>
<b>Aproximaciones y lejanías.....</b>	<b>44</b>
<b>La televisión en las aulas.....</b>	<b>46</b>
<b>Educación y memoria.....</b>	<b>52</b>
<b>CAPITULO III: Marco Metodológico.....</b>	<b>61</b>
<b>Técnica, muestra y análisis .....</b>	<b>62</b>
<b>Tipo de análisis.....</b>	<b>66</b>
<b>CAPITULO IV: Resultados.....</b>	<b>70</b>

<b>Análisis de la información.....</b>	<b>73</b>
<b>Descripción de la serie.....</b>	<b>77</b>
<b>Análisis entrevistas estudiantes.....</b>	<b>79</b>
<b>Análisis entrevistas profesores .....</b>	<b>99</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>109</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>130</b>
<b>Formato Consentimiento Informado.....</b>	<b>131</b>
<b>Pautas de Entrevistas.....</b>	<b>135</b>
<b>Fichas de Análisis.....</b>	<b>143</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Tras la dictadura militar en Chile, la educación al igual que muchos campos sociales vivió un proceso de negociación, esto se vio principalmente ilustrado en la elaboración del nuevo currículum escolar. Surge así la interrogante sobre cómo enseñar la historia en general y el periodo 1970-1990 en particular, atendiendo a un discutible manifiesto de reconciliación nacional. Como consecuencia del pacto en aras de la “democracia”, el contenido del material educativo durante la década del noventa, asignó - nada más que un papel testimonial- a las sistemáticas violaciones a los Derechos Humanos cometidas durante dictadura.

Al revisar los contenidos entregados en las aulas (desde 1973- 2016), desprendemos que hay un lapsus de tiempo donde se realizó una anulación de una etapa histórica del país. Al referirnos al currículum debemos tener presente que desde el retorno a la democracia hasta hoy se ha registrado una evolución en el tratamiento y narración del pasado. Identificamos dos momentos: uno de inadvertencia del pasado reciente y otro de difusión utilizando la narrativa de la memoria emblemática (Stern, 2000).

En este escenario educativo y en la búsqueda de nuevos aportes pedagógicos analizamos el proceso de construcción de memoria sobre el pasado reciente de Chile, a partir de la recepción de la miniserie *Ecos del desierto*, en los estudiantes. El objetivo general fue describir las características pedagógicas de la miniserie, en tanto producto político-audiovisual, que contribuye a la construcción de memoria colectiva.

Desde un plano teórico, entender los alcances de la política de memoria en la educación implica reflexionar sobre qué estudiante se ha formado en el sistema educacional chileno y el papel que juegan los docentes en el tratamiento del pasado. Por este motivo en nuestra investigación se empleó la metodología cualitativa, realizando entrevistas a estudiantes y profesores, que permitieron caracterizar la forma en que las miniseries ficcionales aportan a la construcción de memoria reciente en estudiantes de segundo año medio y la contribución pedagógica de las series ficcionales para los docentes.

A cinco años de cumplir medio siglo del quiebre de la tradición república de nuestro país, deben existir y debemos generar otras formas de

relacionarse con el pasado reciente, que permitan abrir aristas metodológicas más críticas para trabajar con los jóvenes y más acordes a estudiantes del siglo XXI.

## CAPÍTULO I

### DETERMINACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

#### Planteamiento del problema

La televisión ha recibido desde el campo educacional los más duros cuestionamientos, aunque paradójicamente en nuestro país este fenómeno cultural surgió al interior de las universidades. Se ha dudado constantemente del aporte de la televisión a los aprendizajes de los estudiantes. Aún en este escenario, nadie puede negar que la televisión se convirtió en el centro de la vida social de las familias. En algunos casos, como núcleo de la convivencia, y en otros como elemento de disgregación social. Es importante señalar que muchas de las críticas realizadas a la televisión se refieren solo a su dimensión como *medio* (Vila, 1998), pero aquí debemos hacer una distinción entre el aprendizaje de los lenguajes televisivos y la alfabetización de los receptores. Hasta el momento, la mayoría de los maestros no le otorga a la televisión legitimidad para educar, pero no por ello dejan de reconocer su mediación en el aprendizaje de sus alumnos (Orozco, 2005).

Los relatos televisivos forman parte de nuestra vida cotidiana y expresan las contradicciones propias de los medios y recursos tecnológicos. Ante ello, construir alternativas que apunten a educar desde muy pequeños a los individuos a ver televisión y a saber usarla con racionalidad y criterio es un aporte. Una televisión bien diseñada, al igual que otras contribuciones como la lectura, cultivan la imaginación, las capacidades valorativas y la relación entre las generaciones mediante la cultura. La televisión puede incluir perspectivas en sentido optimizante del espectador, para ello es necesario superar las nociones reduccionistas y entender que la televisión es posible abordarla como una fuente de aprendizaje (Medrano, 2005).

Hasta ahora la escuela no ha sido capaz de aprovechar el poder de la televisión en beneficio propio ni de ofrecer a los estudiantes una formación adecuada para una aproximación reflexiva y crítica al medio. Entonces, se vuelve pertinente considerar un trabajo longitudinal que demuestra que los sujetos que han dedicado más tiempo a ver televisión en la infancia manifiestan puntuaciones más altas en la distintas materias curriculares, así

como en determinadas actitudes (Anderson, Huston, Schmitt, Linabarger y Wright, 2001).

Ante este panorama, es plausible buscar una fórmula que logre que los profesores otorguen a la televisión legitimidad para educar, entendiendo que ellos deben ser mediadores en esta labor y no meros críticos observadores, como hasta el momento generalmente lo han sido. Para ello, es necesario sacar el aprendizaje del campo en que se ha suscrito históricamente y llevarlo a la esfera de la imitación y la experimentación (Orozco, 1989).

La pedagogía puede desplazarse a zonas como la creatividad y las imágenes. Así, las miniserias ficcionales pueden tener cabida al interior de las aulas y convertirse en instrumentos de aporte metodológico para los docentes, más allá de brindar competencias mediáticas a los estudiantes. Se puede aprender siempre y en cualquier lugar y de cualquier fuente, ya que el aprendizaje proviene tanto de la enseñanza, como de la imitación y la experimentación (Orozco, 1998).

Tal como se plantea, la relación entre televisión y educación puede ser estudiada problematizando el carácter político de este vínculo, ya que

hoy la televisión es un actor sociocultural que produce discursos sociales, impactando en la circulación de valores e ideas en la sociedad. En el caso de las series de ficción producidas en el contexto de la conmemoración de los 40 años del golpe militar, en especial *Ecos del desierto*, sostenemos que en esta propuesta existe un relato social en torno a la construcción de memoria colectiva sobre el pasado reciente de Chile.

Walter Lippman advirtió en su obra *Public Opinion* (1922) que la imagen es la forma más segura de transmitir una idea. La comunicación política de nuestros días demuestra con contundencia el acierto de Lippman. Hoy el “mensaje vía imagen” se ubica entre los más valiosos recursos del decir político. El tratamiento audiovisual de las campañas y la transformación de los partidos y sus líderes hacen que las elecciones se asemejen más a una prueba de imágenes que a una contienda de propuestas. En su relación con el sistema político, la pantalla chica deviene en el lugar por excelencia de la producción de acontecimientos que tocan al aparato del Estado, a su gestión, y más particularmente a uno de los mecanismos de base del funcionamiento de la democracia, los procesos electorales: ese

lugar donde se construye el lazo entre el ciudadano y la ciudad. Estamos ya, en otras palabras, en la democracia audiovisual (Verón, 2001), en la que la comunicación política es pensada y organizada en función de la TV.

La televisión tiende a enfocar la política desde una figura concentrada en la capacidad de consumo y espectáculo. Es el entretenimiento que une tanto a la política como a la televisión. El lenguaje televisivo y su situación de recepción en el hogar rompen los bordes entre los géneros de información, de entretención, y de educación, de modo que las audiencias aprenden y se informan desde el interior de la ficción y de la entretención (Fuenzalida, 2005). Por lo anterior, se requiere adicionalmente revalorizar la entretención y la ficción como espacios de recreación, en su doble acepción: descanso reenergizador, pero también re-generación social y antropológica. En lo referente a la recepción televisiva de los jóvenes se describe el marco cultural de este proceso como la manera que un grupo vive, piensa, siente, se organiza, celebra y comparte la vida. La cultura es a su vez una integración del conjunto de “vivencias, pensamientos y sentimientos, algo intangible, que se concreta en algo tangible,

organizaciones, celebraciones... virtualidad y presencialidad junta” (Gabelas, 2005, p. 5).

Teniendo en cuenta lo planteado por Fuenzalida (2007), la recepción televisiva se inserta en diversos ritmos diarios y se conecta con estados de ánimo y emociones, realizando los telespectadores un doble proceso: involucramiento o inmersión a través del reconocimiento e identificación, y comparación o reflexión a través del distanciamiento. La recepción se entiende como los procesos que efectúan las audiencias en su interacción de ver/ interpretar/ significar/ resignificar los medios y mensajes consumidos (Villarroel, Andrada y Dittus, 2011). La miniserie *Ecos del desierto*, exhibida en el 2013, es un producto audiovisual ficticio basado en hechos reales que cuenta la historia de la abogada de derechos humanos, Carmen Hertz. Este producto audiovisual, que puso en pantalla las violaciones a los derechos humanos sucedidos en dictadura, permite a los adolescentes construir un imaginario social.

Finalmente, la producción logró representar un conflicto social que reconstruía parte de la historia nacional evocando la memoria colectiva.

Teniendo en cuenta lo anterior nos preguntamos en esta investigación: ¿Se puede producir memoria colectiva sobre el pasado reciente de Chile a partir de la recepción televisiva de la miniserie ficcional *Ecos del desierto*, en tanto propuesta política- audiovisual, en estudiantes de segundo medio? ¿La miniserie *Ecos del desierto* podría ser utilizada pedagógicamente por profesores de Historia para abordar el pasado reciente de Chile? Para responder estas preguntas utilizamos la investigación cualitativa, consistente en la realización de entrevistas a profesores de Historia y estudiantes de segundo medio, que no han tenido visionado previo de la miniserie, todos de establecimientos municipales de Maipú.

Se ha señalado que la cultura mediática ejerce un papel preeminente en la configuración de la memoria y de las proyecciones colectivas (Chillón, 2000). Así, esta investigación tiene relevancia en términos de avanzar en el estudio de la relación entre televisión y educación, a partir de su aporte en la construcción de memoria sobre el pasado reciente de Chile.

En este sentido, dentro de la investigación se buscó como objetivo general: Analizar el proceso de construcción de memoria sobre el pasado

reciente de Chile, a partir de la recepción de la miniserie *Ecos del desierto*, en los estudiantes de segundo año medio de la comuna de Maipú. Para ello se establecieron dos objetivos específicos:

1. Caracterizar la valoración de los estudiantes de segundo medio sobre el uso de las miniseries para la construcción de memoria colectiva.
2. Identificar el aporte pedagógico de las miniseries ficcionales para los docentes.

Como hipótesis de investigación se planteó que las miniseries ficcionales pueden llegar a contribuir a los aprendizajes del subsector de Historia en segundo año medio, porque este formato permite una mayor significación del proceso histórico vivido durante el golpe y régimen militar.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### **Antecedentes**

La historia de la televisión en Chile se gesta al interior de las universidades: Universidad Católica de Santiago, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Chile. Es en estas casas de estudios superiores, desde donde a partir de 1952, se realizan una serie de experimentos que permiten enviar mensajes audiovisuales inalámbricos a través de ondas desde un grabador transmisor a un receptor. Estas iniciativas se generan en los departamentos de Ingeniería, pensando inicialmente introducirse en la comunicación electrónica, dedicando más tiempo y esfuerzo en los avances tecnológicos, sin tener claridad respecto al futuro que este medio de comunicación tendría (Hurtado, 1989).

En 1961, el presidente Jorge Alessandri declaraba: “Somos un país pobre. La televisión es un derroche de ricos, una válvula de escape de las

divisas”<sup>1</sup>. El término “derroche de ricos” ubica a la TV a1 nivel de bienes de consumo superfluos, donde solo caben consideraciones económicas (Hurtado, 1989, p. 24). A finales de la década de los 60 existían ya en el mundo alrededor de 230 millones de receptores de televisión (Pardo, 1985, p. 15). Los Juegos Olímpicos de México de 1968 fueron retransmitidos a todo el mundo de forma simultánea, en directo y en color, aunque esta tecnología estaba todavía poco generalizada.

La televisión hasta hoy no deja a nadie indiferente, y aunque existen en la actualidad los más diversos dispositivos, sigue siendo uno de los medios de comunicación preferidos, así lo demuestra la VIII Encuesta Nacional de Televisión, que indica: “aunque los hogares están altamente equipados, existiendo en ellos múltiples pantallas cuyos dueños son diferentes integrantes de la casa, se mantiene un alto porcentaje de consumo de televisión en familia” (CNTV, 2015, p. 23 en Antezana y Cabalín, 2016, p. 11).

La primera investigación a gran escala sobre el uso de la televisión por

---

<sup>1</sup> El presidente Jorge Alessandri mantuvo durante su gobierno una tensa relación con los medios de comunicación diseñando la Ley 15.476 conocida como “Ley Mordaza”. El jefe de estado presentaba una preocupación por el efecto de la televisión en la balanza de pagos, dando la declaración a la que se hace referencia en la revista *Ercilla* de mayo de 1961.

los niños corresponde a Schramm, Lyle y Parker (1961) quienes analizaron miles de encuestas de alumnos y profesores, donde se acuñó el famoso eslogan “qué hacen los niños con la televisión”, en lugar de “qué hace la televisión a los niños”. Esta última frase es reflejo de las primeras corrientes de la comunicación que se fundamentaron en enfoques conductistas y del estructural-funcionalismo (Vilches, 1993). Estas primeras investigaciones, denominadas “hipodérmicas”, se centraron en un modelo comunicativo emisor/mensaje/receptor en una relación totalmente asimétrica y vertical.

Junto a las corrientes cognitivas de estudio han sido trascendentes la influencia de los enfoques basados en la sociología del conocimiento y la psicología social y otras ciencias humanas que han permitido el desarrollo de las llamadas propuestas «mediacionales» (Martín Barbero, 1986; Dorfmann y Mattelart, 1971; Martín Serrano, 1990). Estas nuevas contribuciones concentraron sus trabajos en varios focos de atención, en función de análisis de contenidos y de la ideología que transmiten (Rodríguez y García, 1994).

De acuerdo a Orozco (1995), los estudios sobre televisión y audiencia infantil oscilaron “entre un niño víctima irremediable de una programación

que buscaba conquistar su atención, sus gustos, su tiempo libre y sus opciones de diversión, y un niño condicionado por impulsos innatos al placer, la emoción, el entretenimiento y la información, que prendía el televisor para satisfacerlos independientemente de la programación que se le ofreciera (...). En las dos subyace el mismo supuesto fundamental: el niño es un televidente con rasgos definitorios, independientes de su integración social, en vez de que el niño llega a ser o se constituye en un cierto tipo de televidente” (Orozco, 1995, p. 33-34).

Los resultados obtenidos en diferentes investigaciones sobre el consumo televisivo permiten afirmar que la influencia (positiva o negativa) de este medio en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas es innegable. Así por ejemplo, ya a finales de la década del noventa, una persona que tuviese 18 años había pasado más tiempo viendo televisión que haciendo cualquier otra actividad simple, excepto dormir” (Ochaíta, 1998 citado en Lazo, 2008, p. 38).

A los anteriores estudios se suman los realizados por Valerio Fuenzalida, quien ha planteado en sus diversas publicaciones la importancia de la televisión como canal de difusión cultural, aliado educativo y espacio de

convergencia de las diversidades (Orozco, 2012).

También es pertinente mencionar el trabajo realizado por investigadores iberoamericanos, quienes conformaron OBITEL: Observatorio Iberoamericano de Ficción Televisiva, entre ellos Fuenzalida y Orozco, convencidos de que es en este género televisivo donde no sólo se puede “tomar pulso” a la producción y a la industria televisiva contemporánea en cada país, sino además se puede experimentar mucho y se cuenta con el mayor porcentaje de las audiencia conectadas. Validando a la ficción como canal que puede servir para transferir valores, imágenes, rituales, símbolos y modelos en torno a las que es posible referenciar un yo y un nosotros (Montero, 2005).

Desde un plano teórico entender los alcances de la política de memoria en la educación implica reflexionar sobre qué estudiante se ha formado en el sistema educacional chileno y el papel que juegan los docentes en el tratamiento del pasado. Para responder las preguntas de investigación anteriormente señaladas tuvimos presente la influencia de la televisión y los cuestionamientos que ha recibido desde el campo educacional, para luego definir género y formatos televisivos, llegando a la ficción y

particularmente a las miniserias, las cuales se ejemplificaron con *Ecos del desierto*. Finalmente, integramos la memoria entendiendo que las investigaciones que la consideran cobran relevancia en la sociedad actual en las que la convivencia intercultural demanda reconocimiento e inclusión, procesos en los cuales la memoria actúa procurando subjetividades colectivas. De lo anterior, se evidencia como aproximación al fenómeno, la trascendencia política que alcanza la vivencia temporal de los sujetos, vinculando activamente, pedagogía, historia, memoria, política, en tanto esta última emerge cada vez que los sujetos piensan acciones de futuro en sentido colectivo (Ricoeur, 2004).

### **Televisión: Medio e influencia**

En 1987, Hermosilla planteaba que la televisión había llegado a ser “el más importante, atractivo e influyente sistema de comunicación masivo (...) impregnando todos los espacios de nuestra vida individual y colectiva”, una suerte de “ecosistema social y cultural al que todos estamos vinculados”. “La televisión y sus mensajes están siempre presentes en lo que decimos o dejamos de decir, en lo que pensamos, en lo que hacemos, en

cómo nos entretenemos, en cómo nos relacionamos con los demás, e inclusive en cómo soñamos, dormidos o despiertos” (Hermosilla, 1987, p. 5-6). Han pasado más de dos décadas de aquellas sentencias y la televisión sigue siendo parte de nuestra cotidianidad, combinando varios códigos que la hacen ser odiada y querida, “¿qué actividad social moviliza tantas pasiones, tan poca reflexión y tantos lugares comunes sobre su poder, su influencia, la pasividad del espectador, la alienación de la imagen?”... “el medio televisivo se nos puede tornar así frustrante y decepcionante, pero sigue siendo parte de nuestras vidas aún no conociéndola verdaderamente, puesto que sigue siendo la compañera de nuestras soledades (...) la memoria del tiempo inmóvil” (Wolton, 1995, p. 13).

Junto al desarrollo de la televisión surgieron sus críticas, conocidos cineastas como Vittorio de Sica o Federico Fellini fueron lapidarios con ella, señalándola como somnífero o el espejo que refleja la derrota del sistema cultural. Estas expresiones recogían la preocupación social por esta “revolución audiovisual”, sin comparación, como señala Gubern (1987, p. 361-362), en su ensayo de *La mirada opulenta*.

Para Pérez Tornero (1994), la televisión es un lenguaje específico de varios códigos que deben ser analizados, para así descubrir los fundamentos de la comunicación televisiva. Para ello se debe saber reconocer cómo se estructuran los diversos códigos, cómo se relacionan con los demás y si existe jerarquización o subordinación entre ellos, sólo así es posible develar sus efectos. Si sólo se estudia la televisión como artefacto tecnológico o sistema expresivo, dejando fuera el análisis de su discurso social, “como el conjunto de imágenes, tópicos y rutinas aceptadas socialmente”, como “ese ambiente mental que nos resulta cotidiano”, estaríamos excluyendo donde “radica su poder” (pág. 113).

La televisión actual es fuente de conversación con otros medios, los alimenta, potencia el intercambio en redes sociales “por lo que su alcance excede con creces al tiempo de emisión de un programa” (Antezana, Espinoza e Ibañez, 2016, p. 16). Es decir que los telespectadores relacionan los acontecimientos descritos con otras ediciones mediáticas, con la comprensión que tengan del género en sí y con sus propios relatos. Esta práctica es denominada como *televidencia*, lo que de acuerdo a Orozco

(2014) es la interacción específica de los sujetos con el referente televisivo; es decir, el proceso que antecede y prosigue al momento directo de estar frente al televisor, concepto que profundizaremos más adelante.

Según Pérez Tornero (1993, p. 99 y ss.), la televisión se convierte “en una máquina de producir ensoñaciones, en un artificio capaz de situarnos en un ámbito de realidad particular, en el que, como un sueño, somos, al mismo tiempo, conscientes de la ficción, pero también sentimos y disfrutamos o sufrimos como si la situación fuese real”. Las consecuencias de estos nuevos modos de imaginación televisiva, y con ello, de construcción de sus discursos (Pérez Tornero, 1993, p. 102-104) son la ampliación de la comunidad física a una comunidad universal, la relativización del entorno que gira en torno a los mensajes del medio, la disminución del poder de cambio de la imaginación, el crecimiento de la capacidad de sugestión y el debilitamiento de los lazos sociales primarios. Hay que entender, por tanto, los discursos televisivos dentro del mundo cambiante en el que estamos inmersos, en esa “videoesfera” que apunta Debray (1994), que supone un nuevo paradigma cultural.

La producción audiovisual de la televisión conlleva la construcción de imaginarios sociales, que de acuerdo a Arancibia (2006, p. 141) implican un reconocimiento en tanto “predominio perceptivo articulado ente el ojo y la imagen”. Estos imaginarios son esquemas socialmente construidos que permiten percibir, explicar, intervenir en lo que cada sistema social diferenciado se tenga por realidad (Pintos, 2005, en Antezana, 2015).

Los telespectadores reciben de la televisión una diversidad de productos, pero desde la lógica de la continuidad, los programas se suceden durante el día siendo leídos por quienes los consumen, vinculando los acontecimientos narrados a hechos reales, reconociendo lugares y situaciones (Antezana, 2015). Esto, porque el consumo televisivo es parte de un proceso en que los telespectadores dialogan con un contexto, con otros textos que son parte de la misma programación televisiva, con otros productos mediáticos y con sus propias experiencias y conocimientos individuales, es decir, con sus recuerdos (Antezana, 2015).

## **Género y formato en televisión**

De acuerdo a Fuenzalida (1997) los géneros televisivos se encuentran bastante atrasados en su estudio y análisis en comparación con el Cine y la Literatura. Una frase clásica referida dice que la televisión pretende informar, educar y entretener, una visión bastante tradicional del medio televisivo, que fue avalado, de acuerdo a lo planteado por la UNESCO (Calvo, 1996, p. 162; Pardo, 1985, p. 40-41) respecto a que los tres grandes fines de este medio serían: información, educación/formación y entretenimiento. Podemos decir que estas tres dimensiones corresponden a los macrogéneros clásicos de la televisión: los informativos, los educativo-culturales y los programas de entretenimiento. Hasta nuestros días sigue habiendo un predominio de los programas de entretenimiento y de información, quedando comúnmente relegada la educación de las parrillas programáticas. Las transmisiones en directo junto con los programas informativos son espacios estelares que permiten a los televidentes ser parte de acontecimientos deportivos, musicales, políticos y culturales, caracterizándose por alta audiencia.

La condición globalizadora de la televisión complica la definición de género, debido a que puede ser entendido, simplemente, como la suma de normas de elaboración del discurso televisivo. Los géneros serán, según ese criterio, códigos reconocibles que establecerán una tipología, más o menos rígida, de formas de hacer televisión. De acuerdo a López Vigil (2000, p. 126), género correspondería a las características generales de un programa, serían modelos abstractos, los cuales pueden ser agrupados bajo una misma categoría siguiendo ciertas semejanzas formales. Es importante considerar que los géneros constituyen un canal comunicativo que contacta al televidente con el emisor: “concebir los géneros televisivos como grandes unidades primarias de significación para el televidente permite explicar las preferencias de la audiencia hacia determinados programas y las diferentes calidades de atención hacia la pantalla” (Fuenzalida, 1997, p. 190).

A diferencia del género, el formato es “el desarrollo concreto de una serie de elementos audiovisuales y de contenidos, que conforman un programa determinado y lo diferencian de otros” (Saló, 2003, p.13). A esto

debemos agregar que serían las características que posibilitan diferenciar un programa de otro sin necesidad de recurrir a sus contenidos.

Es necesario considerar en la distinción que hacemos de formato y género que cada vez es más difícil la diferenciación entre ellos, sobre todo porque “en las últimas décadas se ha deteriorado la tradicional separación de fronteras entre información y entretenimiento, y entre contenidos editoriales y publicitarios” (Sánchez-Taberero, 2009, p. 27-28).

### **Ficción televisiva**

La ficción es el recurso televisivo y cinematográfico que busca “construir un mundo, aunque sea partir del parecido con el nuestro, como una identificación autónoma (...) de esta manera, la verdad de una acción o de una secuencia no se juzga por la simple comparación con nuestro mundo, sino en función de la coherencia del universo creado a partir de los postulados y propiedades que lo fundan” (Jost, 2007, p.30).

Los programas dramáticos y de ficción acercaron inicialmente la televisión al mundo del cine y del teatro, para luego convertirse en espacios

característicos de este medio, al punto que hoy no podemos negar “la condición espectacular de la televisión, este aspecto acompaña al acto de televisión como uno de sus componentes radicales, incluso en su vertiente informativa”. En este sentido, González Requena (1989), en su texto de *El espectáculo informativo o la amenaza de lo real*, señala cómo la noticia se construye en un acontecimiento mediático con su propia narratividad, para llegar a constituir un espectáculo de la postmodernidad (Requena, 1989).

El género de ficción incluye aquellos programas que atienden a la ficción narrativa, bien sean originales o adaptados que necesitan para ser representados la intervención de actores (Barroso, 1996, p. 243) de carne y hueso o en su defecto utilicen personajes de dibujos animados.

La ficción, a pesar de no apegarse a la realidad, es igualmente un buen lugar para filtración de cualquier universo simbólico e ideológico (Guarinos, 2009, en Antezana 2015), debido a que estos productos evocan recuerdos, pensamientos e ideas de los televidentes, los que son sometidos a dos modos de representación de la sociedad: por presencia o ausencia.

Dentro de la ficción, que es destinada al entretenimiento de las audiencias a través de la narración de relatos inventados cuya distribución enlatada posibilita su programación en muy diversas franjas horarias de la parrilla, distinguiremos tres formas básicas, según su estructura narrativa: telefilm, miniserie y serie o teleserie. Esto implica la presentación de episodios unitarios o autónomos, programados en un ciclo seriado, características que permiten realizar visionados flexibles que igualmente generan fidelización (Antezana, 2015, p. 24).

En su origen, las series ficcionales respondieron al formato sitcom, comedia de situación, que en la industria televisiva data de 1960, proveniente principalmente de Estados Unidos. La producción de series originales en nuestro país comienza en 1962, siendo el mayor período de difusión de series nacionales el período de 2007-2008 (Antezana y Cabalin, 2016, p. 41-43).

De acuerdo a su formato, según su duración, fue en 1989 que aparecieron las miniseries con *Teresa de Los Andes* transmitida por TVN, siendo este tipo de producto televisivo más habitual a partir de 2012 y

teniendo desde su inicio como característica destacable su carácter histórico, siendo un producto que mezcla la historia y la ficción.

De acuerdo a nuestro estudio nos detendremos en la definición de miniserie, formato en el que de acuerdo a sus características se encuentra catalogada *Ecos del desierto*. Esta miniserie relata la vida de la reconocida abogada en derechos humanos, Carmen Hertz, sus vivencias de juventud, en dictadura y su trabajo como abogada, donde enfrentó las amenazas de parte de la policía secreta de la dictadura. Ésta es la miniserie más costosa de las que se han hecho a nivel local, con una inversión de 600 mil dólares; fue además la segunda serie chilena que se transmitió a toda Latinoamérica a través de la cadena televisiva TNT (Antezana y Cabalin, 2016, p. 25). Con ella como nuestra, entenderemos la miniserie como relato fragmentado de ficción para la televisión, estructurados en escasos episodios (dos o tres en general), con una trama principal que va resolviéndose a lo largo de las sucesivas entregas (por su estructura narrativa, la miniserie resulta similar y cercana al telefilm, sólo que de mayor duración), autoconclusivo, salvo secuelas.

## **Audiencias y recepción televisiva**

Orozco (1996, p. 80) considera la audiencia televisiva como “el conjunto segmentado de sujetos socialmente ubicados, capaces de realizar distintas televidencias”. Esta representación se impuso en los estudios frente a otros más tradicionales como “público”, “masa” o el de “gran público”, empleado por Wolton (1995). La relación entre el medio televisivo y la audiencia han creado una línea de investigación cualitativa que va más allá del parámetro del consumo que se registra. Con los planteamientos de Orozco y sus propuestas de recepción televisiva y la televidencia, junto a las propuestas de Jensen (1990), unidas a los paradigmas críticos de investigación se da paso a sumir la complejidad del ser televidente. El telespectador aparece luego de la producción y trasmisión. Los avances tecnológicos inciden de manera sorprendente en la audiencia, aunque no se transforme en totalizadora. Se genera interés por los contenidos, los cuales son interpretados de formas diferentes por los telespectadores. Estos no son meros consumidores pasivos, más bien realizan acciones concretas. Orozco (1996, p. 35) señala que los miembros de la audiencia mentalmente se

inscribe frente al televisor en una secuencia interactiva que implica distinto involucramiento y procesamiento del contenido que observan. Pasan desde la atención a la comprensión, luego selección, valoración de lo percibido, almacenamiento, integración con informaciones anteriores, para finalmente realizar apropiación y producción de sentido.

Si se trata de estudiar las interacciones entre la televisión y los telespectadores se debe tener presente el proceso de recepción televisiva. Esto permite superar la perspectiva que el visionado son actos aislados y sin reflexión. “Sentarse a ver la tele” sería una “forma sociocultural aprendida”, en la que un receptor “no se enfrenta a la pantalla con la mente en blanco”, ni “consume irremediabilmente el mensaje propuesto”, de acuerdo a lo planteado por Meyrowitz (1985). Así la recepción televisiva no se puede explicar en función de lo atractivo del mensaje ni del contenido adquirido, pues “tendría también un fuerte componente de hábito ritual adquirido (...) social y situacionalmente condicionado” (Kaplún, 1994, p. 20).

Para Orozco (1996, p. 84) la mediación debe entenderse como “el proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los

miembros de la audiencia con la televisión como la creación por ellos del sentido de esa interacción”. Este autor señala diferentes tipos de mediaciones que entrarían en juego en el proceso de ver televisión, las que repercutirían y mediatizarían la recepción televisiva.

La televidencia, como indica Orozco (1996, p. 80 y ss.), es un concepto clave para entender de manera integral la recepción televisiva, que se define como un “proceso interactivo, complejo y aún contradictorio”, acción que va más allá de ver televisión, porque involucra diferentes escenarios. De acuerdo al autor, es preciso diferenciar dentro del proceso de televidencia un antes, un durante y un después del visionado televisivo, puesto que la dimensión temporal de este proceso no se circunscribe al hecho mismo de ver televisión, ya que antes del visionado, el espectador tiene significados previos que condicionan la televidencia (Orozco, 1996, p. 27). Pero además, la interacción con el medio a través de la televidencia conlleva también una serie de intercambios de tipo simbólico, perceptivo, afectivo y agenciativo.

Como características esenciales del proceso de la televidencia, Orozco señala que es un proceso necesariamente mediado, que requiere la activación de diferentes procesos mentales de las personas en relación con un medio electrónico que refleja una construcción de la realidad. La comunicación se produce más que en las emisiones en la televidencia, dado que los mensajes emitidos no son aceptados en general tal como son propuestos, ya que el televidente no es un recipiente vacío, sino un “sujeto históricamente situado que interactúa creativamente con los mensajes”. El televidente se va haciendo de diversas maneras, dado que éste no nace, sino que se hace (Charles y Orozco, 1995, p. 33-48).

Según Orozco (1996, p. 120) la televisión se trata de una “arena de conflicto”, en donde tienen lugar mediaciones, negociaciones y apropiaciones de los mensajes que han de ser analizados y estudiados con la finalidad de conocerlos, comprenderlos y desarrollar estrategias que permitan a los televidentes hacer un uso más racional del medio.

A partir de los años 90 se da paso al reconocimiento a los telespectadores como sujetos activos, que responden “a patrones

socioculturales establecidos, aprendidos y desarrollados a lo largo de sus vidas y de su particular historicidad con el medio en cuestión” (Orozco, 2003, p.8). “Se destaca que las audiencias realizan múltiples vínculos intertextuales entre programas y los contextualizan de acuerdo con sus experiencias cotidianas y sus hábitos de consumo de otros medios (Antezana y Cabalin, 2016, p. 113).

### **Telespectadores: Adolescentes frente a la pantalla**

Según Aguaded (2000), la adolescencia es un período convulsivo con diferentes cambios en la personalidad que marcan el desarrollo hacia la adultez.

Los estudios realizados en torno a la relación que tienen los niños y los adolescentes con la televisión se han centrado en el comportamiento de éstos ante la pantalla, las reacciones que experimentan y la relación de la televisión con los valores y el comportamiento social. La premisa del niño como telespectador pasivo, ajeno totalmente a su contexto sociocultural, es la nota distintiva de las primeras investigaciones en esta materia. En este sentido, los estudios de este primer momento etiquetaron a la televisión

como un medio perverso, de manipulación, generador de violencia y consumismo, basándose esencialmente en la “medición” (Rodríguez y García, 1992, p. 104).

En los inicios del medio televisivo, los trabajos resituaban los efectos y las influencias en los niños. En el trabajo de Schramm, Lyle y Parker (1965, p. 1-2) se comienza a cuestionar este paradigma de estímulo-respuesta y se afirma que: “Nadie debidamente documentado puede limitarse a decir que la televisión es buena o mala para los niños”.

La teoría de Jean Piaget ha permitido múltiples investigaciones para indagar el estudio perceptivo de los telespectadores infantiles. El autor plantea los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia. Estas etapas del desarrollo infantil, según el autor, se producen en un orden fijo en todos los niños, y en todos los países. No obstante, la edad puede variar ligeramente de un niño a otro. Así, el niño es visto como un ser activo, que a través de la maduración y la interacción con el entorno, desarrolla con mayor eficiencia las habilidades cognitivas (Piaget, 1989). Se investiga, por ello, lo que los niños pueden aprender en

los programas televisivos, más que los efectos que como agentes pasivos pueden sufrir.

Hay que valorar las resignificaciones que los niños y jóvenes hacen de la televisión, en lugar de pretender enseñarles el supuesto verdadero significado de los programas (Fuenzalida y Hermsilla, 1989, p. 87). Dentro de este contexto, es necesario reconocer, según Rodríguez y García (1992, p. 110), que los niños tienen un universo propio, diferenciado de los referentes institucionalizados de los adultos. Según Orozco (1995, p. 33-48), “la supuesta pasividad no es una situación estructural del televidente, sino un estado artificialmente promovido por la misma televisión para situar a sus receptores”. Por ello, el niño ante la televisión, según las corrientes de la recepción, es un “aprendiz social, cognitivamente activo” (p. 39).

El Groupe de Recherche sur la *Relation Enfants-Médias* de Francia (1995, p. 7), en un interesante trabajo denominado *L'identité du jeune téléspectateur*, analiza en profundidad las relaciones entre los jóvenes y la televisión. En este estudio afirman que a pesar de los múltiples libros, artículos, tesis y memorias diversas, persiste en la interacción jóvenes y

televisión un sentimiento de sombras, debido a que los adolescentes y jóvenes se prestan poco a conclusiones estáticas, los contextos son muy cambiantes y los propios sujetos están sometidos a dinámicas muy vivas.

Como apunta Bellemare (1994: 26), “entre los 12 y 17 años, se va consolidando progresivamente una nueva identidad. Todas las decisiones profesionales y sentimentales del futuro, las relaciones de amistad, las creencias religiosas, los compromisos políticos y sociales de la edad adulta tienen sus raíces en este período intermedio, porque la identidad del adulto no surge de la nada, se construye durante la adolescencia, después de mucho tiempo de tanteos”. En el campo mediático, respecto a la televisión que se ofrece, normalmente de carácter generalista y con una especificidad esencialmente infantil, los adolescentes encuentran muy poco atractiva esta oferta televisiva para el universo que ellos comienzan a dibujar. Esto explica que comiencen a filtrar y controlar mucho más los mecanismos de atención a la televisión. Siguen siendo unos grandes y adictos consumidores del medio (Bellemare, Caron y Gruau, 1994, p. 29 y ss.), pero no sintonizan

ya con toda la programación y buscan dentro de ésta sus programas de referencia.

La autonomía del joven hace que sea posible y deseable la huida fuera del ambiente familiar. Así, su peculiaridad en la manera de ver televisión, su falta de autoridad en el contexto familiar y su comparativo menor interés por la televisión hace que los jóvenes no cambien demasiado los hábitos televisivos familiares. El entusiasmo y fidelidad ante ciertos programas es pasajero y efímero. En cuanto a la influencia de la televisión en la formación de la personalidad y los comportamientos de los jóvenes, ésta sigue siendo evidente, pero comparativamente con la de los niños ya es menor. Su capacidad de modelización sigue presente, ya que transmite modelos y estilos a imitar en un período de formación de esquemas individuales y grupales. Otro aspecto a señalar es que el concepto/imagen que tienen los jóvenes de la televisión es sensiblemente diferente al de los niños y al de la generación adulta. Para la generación joven, la televisión tiene un carácter mucho más instrumental y utilitario (Luçart, 1995, p. 45). Según Bartrina (1994, p. 110) para la generación comprendida entre los 13

y los 17 años, la televisión es una actividad vinculada a sus tiempos de ocio y a ciertas rutinas cotidianas, pero no es una prioridad para aquellos que tienen la posibilidad de contar con otros dispositivos. Para los jóvenes, la televisión tiene un carácter instrumental y utilitario (Aguaded, 1997). El adolescente es mucho menos dependiente de la televisión. Ésta sirve en función del provecho que se puede obtener. Por tanto, aquí se evidencia una diferencia de clase importante que determina el tipo de prácticas y usos que desarrollan los adolescentes (Antezana, Espinoza e Ibañez, 2016, p.11).

En suma, en el proceso de autonomía social y familiar que supone la adolescencia frente a la infancia, la importancia que adquiere la televisión ha sido con frecuencia subestimada. Como apuntan Bellemare, Caron y Gruau (1994, p. 114 y ss.) en sus conclusiones, la televisión ha sido considerada frecuentemente como un aparato reproductor y difusor de la norma social y raramente ha sido analizado como un medio para explicar la búsqueda de la identidad que experimentan todos los jóvenes y menos aún como uno de los factores capaces de explicar los cambios de normas y estilos de vida de éstos. La televisión es también un instrumento muy

importante para el desarrollo de la vida afectiva, intelectual y social del adolescente (Aguaded, 2000).

### **Televisión y Educación**

La televisión es un medio de comunicación que ofrece experiencias vicarias y mediatizadas que se presentan como modelos de referencia. “Nuestra imagen de la realidad es básicamente la que nos ofrecen los medios, y sobre todo la televisión” (Ferrés 1994, p. 79). Entonces, es importante “conocer el proceso de ver televisión, los escenarios donde se realiza, las múltiples mediaciones de que es objeto, así como conocer las audiencias que lo llevan a cabo, y viven y lo renuevan, para proponer estrategias tendientes a transformar su múltiple interacción televisiva” es importante (Orozco, 1996, p. 12-13). Para este autor ver televisión debe constituir una experiencia, “que sin dejar de ser placentera, sea cada vez más constructiva, crítica y autónoma para todos, y eventualmente se convierta en un recurso para el fortalecimiento de su educación, su cultura, los derechos a la comunicación, la democracia y la participación ciudadana”.

La relación entre televisión y educación fue desde un comienzo compleja y delicada, esto se extrapoló al trato entre este medio con las instituciones escolares. Con la llegada de la televisión a los hogares este medio empezó a ganar espacios del saber y la cultura que hasta el momento eran exclusivos de la escuela. El soporte televisivo más atractivo y lúdico, no familiarizado con el rigor académico gatilló un complejo equilibrio entre el saber y el ocio de las últimas décadas. Con los años, los debates sobre la educación en medios ha sido más compleja, llegando hoy a hablar de alfabetización mediática, que es de acuerdo a Potter (2016), un conjunto de perspectivas que activamente usamos para exponernos a los medios masivos e interpretar el significado de los mensajes.

La difícil relación entre televisión y educación está fundamentada en la visión de que la televisión “distrae” a los estudiantes de sus actividades académicas, incluso hay estudios que avalan este punto de vista como el publicado por la revista Science que alertaba de los “daños” individuales y colectivos que genera la televisión (Anderson & Hanson, 2009). Aunque

hoy los “estudios de recepción y audiencia demuestran la capacidad de los niños para evaluar lo que ven” (CNTV, 2004, p. 18).

A partir de 1990 se fortaleció una definición de educación en medios “entendida como la capacidad de acceder, analizar y evaluar los mensajes de los medios en sus distintos formatos” (Hobbs, 1998 en Antezana y Cabalin, 2016, p. 115). Así se desarrollaron una serie de modelos en educación mediática, con diversos enfoques, donde algunos planteaban la necesidad de que la educación en medios no debiese estar asociada solo a los sectores de aprendizaje comunicación y lenguaje, sino integrada a todas las asignaturas.

### **Aproximaciones y lejanías**

Entre “la televisión y la educación subyace una base común y muchos rasgos de semejanza, porque comparten una misma forma institucional. La televisión (...) se ha hecho una institución social. Es por ello, aunque no lo aparente, más que una técnica. Es un lenguaje, es un instrumento cultural que es asimilado por los ciudadanos de un modo cultural (...), y es finalmente una perspectiva sobre el mundo” (Pérez Tornero, 1993, p. 10).

La educación también, según este autor, es una institución específica de transmisión del saber, aunque, como institución, no pivota sobre una tecnología concreta, como sucede con la televisión, sino sobre la relación que establecen profesor y alumno. Así, ambas entidades se ocupan del saber, lo manipulan, lo procesan y lo transmiten asegurando su conservación por medios muy variados. Comparten por ello una serie de fines sociales que permiten al mismo tiempo la alianza y la enemistad. Ambas trabajan, como indica el autor, con una materia prima común: la información, aunque con enfoques muy distintos. Ellas inciden en los procesos de socialización de las personas y la transmisión cultural del saber, aunque es cierto que los procedimientos empleados varían, estableciéndose ámbitos muy diferenciados, no solo en objetivos, sino también en las estrategias.

Es bueno considerar que el lenguaje audiovisual aún tiene al interior de la escuela una baja participación, pero junto a este tipo de resistencias, es conveniente señalar también que hay hasta hoy dificultades de uso de la tecnología audiovisual, por desconocimiento de los principios técnicos del

medio, o en algunos casos por no contar con los recursos adecuados. Así, la televisión hasta ahora ha sido frecuentemente subvalorada en el ámbito educativo, no explorándose las múltiples conexiones de estas dos esferas del saber contemporáneo que, en concordancia, podrían ser un aporte transcendental en la formación de las nuevas generaciones. Por lo anterior es que es bueno considerar lo planteado por Antezana y Cabalin “proponemos no oponerse a ella *a priori*, sino más bien entender la fascinación que ejerce sobre sus públicos y utilizarla como apoyo en actividades pedagógicas” (Antezana y Cabalin, 2016, p. 116).

### **La Televisión en las aulas**

El carácter educativo de la televisión ha tenido siempre que enfrentarse a críticas provenientes tanto de una perspectiva sociocultural y psicológica, como desde el ámbito propiamente educativo. Cabero (1994-1995) señala que, desde una vertiente sociocultural, se han alegado de forma insistente los valores consumistas y la difusión de contenidos violentos del medio, cuestionando su valor didáctico (1994, p. 164; 1995, p. 216-217). En el ámbito psicológico, en detrimento del valor educativo de la

televisión, se ha acudido, entre otros razonamientos, a relacionar la estrecha dependencia proporcional del uso del medio con los “bajos niveles de inteligencia”. Finalmente, desde una propia perspectiva pedagógica, se ha asociado también el consumo del medio con el escaso rendimiento escolar. A pesar de todas estas críticas, parece evidente que es necesario considerar la dimensión educativa de la televisión (Albero, 1987, p. 12).

A partir de 1980 la UNESCO (Gründwald, 1982; Viena, 1999; Alejandría, 2005; París, 2007) comienza a señalar la necesidad de que la educación otorgue herramientas para que los sujetos se relacionen de forma positiva con los medios de comunicación. Entonces surgen las primeras manifestaciones de la educación mediática en el sur de nuestro continente. Una de estas experiencias fue las teleclases, que se caracterizaban por ser programas de televisión que debían ser emitidos en las aulas. Uno de sus aportes era complementar el currículo escolar. De acuerdo a Fuenzalida (2005) esta idea no tuvo éxito debido a que no se contaba con material audiovisual curricularizado, videotecas de fácil acceso y existía una ausencia de docentes para trabajar el material. Paulo Freire al igual que

otros autores como Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, proponen la educomunicación, concepto con el que se conoce la enseñanza de los medios o educación mediática. La idea de autores como Freire es dejar atrás la educación bancaria, donde los estudiantes reciben de forma pasiva la información que le es entregada por el profesor. Para superar lo anterior, el autor propone una escuela problematizadora y liberadora que fomente la curiosidad, la creación y la reflexión crítica de los estudiantes (Freire, 1975/2005). Para Kaplún “no se trata entonces de imitar o reproducir acríticamente el modelo de los medios masivos hegemónicos. Estamos en busca de ‘otra’ comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante” (Kaplún, 1988, p. 8).

El Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) en Chile planteó la recepción activa como una forma de superar la visión del receptor crítico de los medios de comunicación propuesta por Kaplún. Los receptores reconstruirían los significados de los medios a partir de sus experiencia vitales. Este centro durante los años 80 generó propuestas educativas centradas en una recepción que beneficiará a los sujetos con el

fin de promover la democracia en un contexto de dictadura (Hermosilla y Fuenzalida, 1989). También buscaron vincularse con los productores de los programas de televisión para que éstos respondieran a las demandas de los receptores.

Una vez recuperada la democracia, Chile optó por el lenguaje digital del computador antes que el audiovisual, ya que según las autoridades gubernamentales el primero sería más cercano a la cultura letrada de la escuela (Fuenzalida, 2007). Entonces el proyecto Enlaces ha sido el que ha recibido la mayoría de los recursos invertidos, con la intención de reducir la brecha digital tanto de docentes como de estudiantes, fomentando una mirada positiva de las TICs. Esto desencadenó la marginalidad de la “telescuela”, expresada en el proyecto “Novasur” del Consejo Nacional de Televisión (CNTV).

Inserto en el currículo la única manifestación de educar respecto a los medios está en el subsector de Lenguaje y Comunicación de la enseñanza media. De acuerdo a lo planteado por Fontcuberta y Guerrero (2007), los medios de comunicación son enseñados como un recurso

metodológico, es decir, como un medio para aprender otras materias, dejando en segundo plano aspectos como la ideología y los valores o el lenguaje que utilizan los medios de comunicación. Esto no sería coherente con el ecosistema mediático actual, ya que el desarrollo tecnológico hace que el mensaje audiovisual del medio televisivo y la informática no se contrapongan, más bien se complementen. A través de diversos dispositivos tecnológicos los estudiantes adquieren conocimientos promovidos por la escuela, pero además realizan su visionado audiovisual de los medios.

En este contexto, la idea de televisión educativa varía y se propaga a toda la población. Los canales de televisión entregan contenidos referidos al conocimiento personal o aprendizaje para la vida antes que materias vinculadas con el currículo de la escuela formal. En este nuevo escenario mediático se produce el fin del Estado docente como único agente socializador de los niños y niñas, ya que en variadas ocasiones el conocimiento surge de los medios de comunicación.

En el caso de los adolescentes, la televisión educativa puede cumplir una función principal en las distintas áreas del currículum, pero además

puede y debe también atender otras temáticas más globalizadas que atienden a los valores de la ciudadanía, el respeto, el diálogo, la tolerancia, entre otros. En este crucial período de formación de la personalidad, las disciplinas básicas han de estar complementadas con conocimientos más transversales que atiendan otras dimensiones esenciales en la formación de las personas. En este período los estudiantes han alcanzado ya la madurez suficiente para juzgar aquello que se les entrega como aportes pedagógicos, es por ello que es el momento de iniciarlos en el conocimiento del lenguaje de la televisión, enseñarles a ver este medio de comunicación con sus códigos y discursos propios. La televisión educativa, tiene, en este sentido, un crucial papel en la educación para la adquisición de la “competencia televisiva”.

No se puede desconocer que hoy los adolescentes son quienes tienen mayor uso de la tecnología y viven plenamente la convergencia de medios (Jenkis, 2008), prefiriendo medios como el teléfono celular más que la televisión, pero aún así tienen conexión con el aparato televisivo, ya que sigue siendo parte de su cotidianidad. La utilización de las miniseries, como

aporte pedagógico en las aulas es pertinente desde su capacidad de productoras de memoria colectiva, pero además como formadoras de educación mediática, aporte que hasta el momento no les ha sido brindado a cabalidad.

### **Educación y Memoria**

La acción de recordar tiene el efecto de impedir que vuelvan a suceder los hechos horroríficos que recuerdan las generaciones anteriores, ya sea porque dicha acción empodera a los que recuerdan y/o porque los verdugos, en el caso de hechos históricos violentos, encuentran más difícil actuar y justificar la violencia que ellos generan. Por ello, el pasado es objeto “de un aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Toda la teoría de la cultura y el estudio de la educación es inviable sin una filosofía de la cultura como hemos dicho exige, por tanto una referencia a la memoria como forma de conocimiento de lo humano” (Barcena, 2000, p. 11).

La memoria es temporalidad como acto de búsqueda y rememoración, trae lo ausente en la distancia, al presente. Es temporalidad de la imagen ausente, y de los lugares, para recordar/rememorar, el que

recuerda debe situarse en la memoria de otros, cruzando los espacios y experiencia compartidas. Según Ricoeur (2004) “hay que decir en primer lugar que la memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros. Desde una perspectiva que valida la intersubjetividad como base de la constitución del fenómeno del recuerdo, atravesamos la memoria de los otros esencialmente en el camino de la rememoración y del reconocimiento (...) en este contexto no se considera el testimonio en cuanto proferido por alguien en vistas a ser recogido por otro, sino como recibido por mí de otro en cuanto información sobre el pasado” (p.26).

Los recuerdos individuales son reconstrucciones creadas a partir de la repetición y de la afección emocional (Feierstein, 2012, en Antezana 2105, p. 19). El proceso de constitución de una memoria se hace siempre desde el presente.

En nuestras sociedades, el modo en que se trasmite la información resulta relevante y los medios de comunicación son parte fundamental en la

instalación de los marcos sociales de la memoria. De acuerdo con Huyssen, “no podemos discutir la memoria personal, generacional o pública sin contemplar la enorme influencia de los nuevos medios como vehículos de toda forma de memoria” (2002, p.25). Los relatos televisivos configuran un sentido común que “es antes que nada una comunidad de datos sensibles: cosas cuya visibilidad se supone que es compartida por todos, modos de percepción de esas cosas y de las significaciones igualmente compartibles que le son conferidas” (Ranciere, 2010, p.102).

La memoria se entiende, entonces, como una actividad personal y colectiva al mismo tiempo, con una amplia dimensión social, ya que desde la memoria que un individuo posee de determinado hecho o proceso histórico se crean relaciones entre el resto de los sujetos sociales, formándose las memorias colectivas que son las que generan identidades comunes y forman una idea general de la representación del pasado. Esta experiencia es un producto social porque, como indica Aróstegui (2004), se encuentra determinada por las experiencias anteriores del sujeto que descansan en la memoria y es la que se debe historizar para transformarla

en conciencia histórica. Esta memoria personal es la que construye memorias comunes que forjan identidades y dan sentido a lo que un país vivencia, su identidad, su proyección al futuro. Se construyen los puentes interactivos entre las memorias sueltas y las emblemáticas a partir de hechos históricos especiales, casos en que una o dos generaciones de personas sienten que han vivido ellos o sus familias una experiencia personal ligada a grandes procesos o hechos históricos, de virajes o rupturas tremendos, que cambian el destino.

Las series de televisión, especialmente las realizadas en el contexto de los 40 años del golpe militar, tuvieron un rol central en la “explosión de memoria” que se emprendió a partir del 2013, de acuerdo a Waldman (2014). A través de un despliegue informativo importante y la construcción de una programación de ficción y realidad “la televisión tocaba temas evadidos durante cuatro décadas y presentaba imágenes y voces que no habían tenido cabida previamente en las memorias predominantes. La violación a los derechos humanos cometidos durante la dictadura apareció en toda su madurez” (Waldman, 2014, p. 53). Las imágenes que

comenzaron a circular siguen cumpliendo una serie de funciones sociales: “refuerzan posturas, sensibilizan a sectores de la sociedad que no han visto desde otra perspectiva, cuestionan el operar de los medios de comunicación (...) - de la justicia en general- proporcionan una base sobre la cual se puede empezar a hablar, despiertan los recuerdos, demandan explicaciones, colocan temas de conversación, discusión y polémica, enfrentan posiciones y en general, obligan a la sociedad a mirar de nuevo lo que había dejado bajo la alfombra” (Antezana, 2015, p. 196-197). Todorov señala que se debe recuperar la memoria, pero sin abusar de ella: “la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que al contrario éste hará del pasado el uso que prefiera. La memoria no es solo responsable de nuestras convicciones sino también de nuestros sentimientos” (Todorov, 2000, p. 25-26).

“La memoria es construcción y elaboración social” (Elgueta, 2000, p. 33). Ella viene a tensionar los principios de verdad establecidos tanto desde el imperativo ético propuesto por Ricoeur (2004) como desde una aproximación paradigmática, esto porque permite situarnos desde una

consideración dialógica, desde la experiencia que permite unir ética, política y conocimiento desde una esfera crítica.

“Se hace necesario renunciar a la idea de que el pasado se conserva intacto en las memorias individuales” (Halbwachs, 2004, p. 324). La memoria colectiva formaliza una representación del pasado a partir de consensos y negociaciones entre los grupos que aportan a la conformación de la cohesión e identidad social de un colectivo mayor, esto gracias a la racionalidad y uso del lenguaje que utiliza cada sujeto perteneciente a un colectivo determinado de la sociedad (Chamorro, 2016, p. 74). Para Halbwachs (2004, p. 34) la memoria colectiva implica la activación de la memoria del sujeto y la de otros: “solo así es posible formar parte de una misma sociedad”.

La educación, a través de la escuela, ha tenido el mandato de transmitir determinado relato del pasado para la conformación de una identidad nacional, logrando que las jóvenes generaciones se inscribieran en un pasado común. Es así que se conformó una agenda historiográfica de próceres y acontecimientos, fechas y celebraciones patrias que forman parte

de la historia oficial y son transmitidas en el sistema escolar, fundamentalmente a través de las efemérides, modificándose en algunos casos según las coyunturas políticas, y perdurando hasta nuestros días. Como sostienen Carretero y Krieger (2006) las efemérides parecen mostrarnos que pese a ser un dispositivo decimonónico diseñado al servicio de la construcción de los Estados liberales, en la actualidad siguen conservando su eficacia. Este relato del pasado transmitido a través de actos escolares, efemérides y de la enseñanza propiamente curricular de la Historia y las Ciencias Sociales, se ha ido conformado como un pasado donde están casi ausentes los sujetos sociales y sus conflictos y disputas. Así, esta perspectiva moral de la historia, de la cual la escuela se vuelve transmisora de un imperativo y de un mandato que trasciende a los individuos instala barreras para la comprensión del conflicto como un principio activo de la historia. Entonces se restan herramientas a los estudiantes que les permitan cuestionar el pasado conflictivo, verlo de acuerdo al presente, al mismo tiempo que genera condenas automáticas antes que un pensamiento crítico.

La pedagogía puede desplazarse a zonas como la creatividad y las imágenes. Así, las miniserias pueden tener cabida al interior de las aulas y convertirse en instrumento metodológico para los docentes, más allá de brindar competencias mediáticas a los estudiantes. Se puede aprender siempre en cualquier lugar y de cualquier fuente, ya que el aprendizaje proviene tanto de la enseñanza, como de la imitación y la experimentación (Orozco, 1989). Pero para esto es necesario considerar que existe una dificultad debido a que los docentes no acostumbran a trabajar con perspectivas analíticas divergentes sobre un mismo acontecimiento, esto puede llevar a que los cuestionamientos de los estudiantes conlleve unilateralidad. “En este sentido, la necesidad de identificar los buenos y los malos en el relato del pasado reciente es una demanda constante de los alumnos para poder entender el período y el modo en que suelen resolver los docentes estas cuestiones mencionadas es concibiendo una visión moralizante y no una historia crítica” (Pappier y Morras, 2008, p. 173-192). No se puede desconocer la problemática que se produce al momento de seleccionar los hechos y sus interpretaciones y es aquí donde es necesario

recordar que “las memorias” en la sociedad “no se vinculan únicamente con la objetividad de los hechos” (Lira, 2010, p. 13).

La cultura mediática cumple una función catártica, compensatoria o complementaria, pero también podemos advertir en ella una función modeladora; es necesario considerar este tema a la hora de llevar la ficción a las aulas. “A parte de una industria, el cine o la televisión pueden ser una fábrica de sueños y esa fábrica de sueños se puede convertir, a su vez, en una fábrica de personalidad” (Correa, 2011, p. 9).

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

Esta investigación analizó la posibilidad de construir memoria colectiva a través de la miniserie *Ecos del desierto* en establecimientos municipales de la comuna de Maipú. Para responder las preguntas que orientaron esta investigación, se empleó la estrategia metodológica cualitativa, entremezclando sus distintas fases que producen lo que ha sido denominado por diversos autores como un espiral auto-reflexivo continuo (Carr & Kemmis, 1988; Denzin & Lincoln, 2012; Lewin, 1946).

En relación con el modo de construir conocimiento, desde la perspectiva cualitativa, la indagación es guiada por lo que algunos llaman un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. La investigación cualitativa se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la marcha de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace a través del diálogo, la interacción, la vivencia, las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación,

reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (Briones, 1996).

Existen algunos componentes que identifican la investigación cualitativa. A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción del conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación y sentimientos se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto (Flick, 2012). En nuestra investigación el interpretativismo y constructivismo social fueron las bases epistemológicas.

### **Técnica, muestra y análisis**

Para dar cuenta de lo anterior se desarrollaron entrevistas a estudiantes y docentes, entendiendo a éstas como “una conversación, es el

arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 643). Es importante mencionar que en una entrevista el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. No se trata solo de hacer preguntas a una persona que posea el conocimiento sino que se le va a pedir también procesamiento y elaboración de las respuestas. Así la entrevista tendrá la finalidad de mejorar el conocimiento, siendo en cierto modo un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos, es un tipo de interacción conversacional cara a cara (Wengraf, 2012).

Se trabajó con entrevistas abiertas, como un ejercicio heurístico porque, como técnica, ofrece la posibilidad de que el sujeto pueda participar libremente en sus respuestas. Permitiendo indagar en las percepciones, los discursos, emociones y trayectorias de un sujeto o grupo social de manera dialógica (Denzin, 2001). Con ello se intentó descubrir si se produce memoria a través de la recepción televisiva y si está puede ser aporte pedagógico. Se considera para esto a estudiantes de segundo medio y docentes de este mismo nivel de enseñanza, ya que es en este nivel educativo donde los últimos planes y programas entregados por el

MINEDUC incluyen los contenidos sobre hechos del pasado reciente de Chile, presentados, en parte, en la miniserie de ficción *Ecos del desierto*.

Los criterios de selección de los entrevistados fueron los siguientes:

- 1) Estudiantes de segundo año medio, de establecimientos municipales de Maipú.
- 2) Docentes de establecimientos municipales de Maipú, que ejerzan como profesores de Historia y Ciencias Sociales de segundo año medio.
- 3) No poseer visionado de la miniserie *Ecos del desierto* anterior a la entrevista.

Como apunta acertadamente Bellemare (1994), “entre los 12 y 17 años, se va consolidando progresivamente una nueva identidad. Todas las decisiones profesionales y sentimentales del futuro, las relaciones de amistad, las creencias religiosas, los compromisos políticos y sociales de la edad adulta tienen sus raíces en este período intermedio, porque la identidad del adulto no surge de la nada, se construye durante la adolescencia, después de mucho tiempo de tanteos” (p.26). Por lo anterior, la muestra se realizó en adolescentes de 15 a 18 años de edad, cuatro mujeres y cuatro hombres, ninguno de ellos había visto la miniserie anteriormente. Respecto

a los docentes no hubo especificaciones sobre su grupo etario, fueron un hombre y una mujer, ambos en el momento de la entrevista se encontraban ejerciendo como profesores titulares de la asignatura de Historia, en algún establecimiento de enseñanza media de la comuna de Maipú.

El tamaño de la muestra fue definido en función de las preguntas de investigación y las características del estudio. De acuerdo a Onwuegbuzie y Leech (2007) las investigaciones que pretenden heterogeneidad en la muestra y recabar información acabada sobre la experiencia de los sujetos sitúan la composición de la muestra entre diez y treinta entrevistados. Considerando lo anterior la matriz tipológica quedó constituida de la siguiente manera:

Rango etario	Género	Ocupación	Total
15-18 años	Hombre-Mujer	Estudiante Segundo año medio establecimiento municipal de Maipú	8
Heterogéneo	Hombre-Mujer	Docentes asignatura de Historia establecimiento municipal de Maipú	2

## **Tipo de Análisis**

Una vez realizadas las entrevistas por cada grupo, que en términos analíticos llamaremos Estudiantes y Profesores, se analizaron los textos transcritos. Para esto, se empleó un método de análisis temático, definido como un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio (Braun y Clarke, 2006). El identificar, establecer e informar temas y estructuras, permite tanto revelar las experiencias, significados y realidades de los sujetos, como examinar las circunstancias en que los eventos, realidades, significados y experiencias son efectos de los discursos de la sociedad. Para esto se utilizaran las seis fases a través de las cuales se desarrolla el proceso del análisis temático (Braun y Clarke, 2006):

**Fase 1:** Familiarización con los datos. Consistió en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales. Se trata de leer detenida y reiteradamente la información buscando estructuras y significado

y así aprovechar al máximo su potencial (Bird, citado en Braun y Clarke, 2006).

**Fase 2:** Generación de códigos iniciales. El proceso de codificación consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado; “se entiende por código al segmento o elemento más básico de información en crudo que se pueda considerar como significativa en relación con el tema bajo estudio” (Boyatzis, 1998). Durante el proceso de codificación se trabaja sistemáticamente a lo largo de toda la información siguiendo las pautas sugeridas por Braun y Clarke (2006) para esta fase del análisis temático: a) Se codifica la mayor cantidad posible de patrones en la información; b) Se incorpora en cada código la suficiente información como para no perder la perspectiva del contexto; c) Se considera que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez. Existen dos formas de codificación: inductiva, que se hace partiendo de los datos, sin codificación previa; y teórica, desde los intereses teóricos específicos del investigador.

**Fase 3:** Búsqueda de temas. Se considera un tema aquel que “captura” algo importante de la información en relación con las preguntas de investigación, representando un nivel de respuesta estructurada o significado. También

como una parte encontrada en la información que como mínimo describe y organiza información, y como máximo interpreta aspectos de un fenómeno (Boyatzys, 1998).

**Fase 4:** Revisión de temas. Se realiza la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse.

**Fase 5:** Definición y denominación de temas. Se identifican de manera definitiva los temas, se establece “lo esencial” del tema y se elaboran las jerarquías (temas/sub-temas).

**Fase 6:** Redacción del informe final. Se construye una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida. (Braun y Clarke, 2006, p. 77-101).

Si bien estas fases se presentan en un orden secuencial en el informe escrito, en la práctica no necesariamente se siguieron estrictamente en un orden lineal esto debido a que se aplicó una taxonomía inductiva que consiste en un sistema de clasificación de los datos de acuerdo a categorías emergentes (Cabalín y Antezana, 2016). A raíz de esta flexibilidad que ofrece el método y que permite aprovechar la riqueza de la información, se

hace necesario alcanzar clara, explícitamente y con argumentos las decisiones que llevan a elegir una determinada secuencia de etapas y fases para el análisis de la información, a fin de asegurar su rigurosidad metodológica.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

La televisión ha recibido desde el campo educacional los más duros cuestionamientos, pero en la actualidad, hay que superar posicionamientos reduccionistas y entender que la televisión es posible abordarla como una fuente de aprendizaje (Medrano, 2005).

Como todas las grandes instituciones tradicionales, la enseñanza que se entrega se preocupa casi exclusivamente de reproducir el saber, perpetuando la cultura supeditada a las necesidades de los gobiernos de la época; lo anterior ha desencadenado históricamente el que queden desfasados los contenidos educativos a la hora de adaptarse a una sociedad en cambio, acrecentando las falencias del sistema educativo en relación a las necesidades de la vida moderna de los estudiantes.

La memoria es un derecho inalienable de las personas y una responsabilidad de la sociedad. En este aspecto, la educación juega un rol

fundamental convirtiéndose en un espacio propicio para ejercer esta forma de recuerdo y a través de ello reflexionar sobre el pasado colectivo.

La educación entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro debe invitar a los profesores a reflexionar, debatir, abrir nuevas interrogantes y buscar nuevas certezas, pero también a intentar nuevas fórmulas del traspaso del conocimiento al interior de las aulas. La utilización de miniseries u otro tipo de formato televisivo para avanzar en los aprendizajes esperados son valorados por gran parte de los estudiantes, validando su carácter de entretenimiento y aprovechamiento didáctico, como lo plantea Ferrés (1994). “Si ver la televisión es la actividad a la que más tiempo dedican los alumnos, si la televisión es un elemento decisivo en la formación del imaginario colectivo de las nuevas generación de alumnos, no cabe duda de que aprender desde la televisión potenciará el aprendizaje, porque ayudará a los alumnos a conectar los nuevos contenidos con contenidos fuertemente arraigados en su psique y en su mente” (Ferrés, 1994, p. 128).

Abrir las aulas a la televisión supone aprovechar didácticamente los materiales que ofrece el medio, integrándolos de manera oportuna en las diversas áreas de la enseñanza. En Chile existen experiencias referidas a la televisión educativa, pero el resto del material televisivo se ha enfrentado a una mayor oposición al interior de la sala de clases, que aunque pueden incorporarse al aula, no siempre responden a todas las exigencias de la dinámica escolar especialmente por su duración, pero ofrecen ventajas como la conexión con los intereses de los estudiantes, impacto y seducción. De acuerdo a la recepción televisiva de los estudiantes de esta investigación, de ser integrada la miniserie *Ecos del desierto* en el proceso de enseñanza- aprendizaje tendría la capacidad de motivar y conseguir una enseñanza significativa respecto al pasado reciente de Chile, siendo un instrumento de construcción de memoria colectiva válido para nuestro grupo de estudio. “Si la televisión activa hábitos perceptivos y procesos mentales distintos que la lectura, si amplía potencialidades sensitivas y mentales, su incorporación al aula permitirá optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque promoverá un nuevo estilo de hacer y de ser” (Ferrés, 1994, p. 125). Para los docentes consultados, la miniserie

representa una buena herramienta pedagógica y ayudaría a configurar una memoria colectiva, motivo por el cual se debe ser cuidadoso en la forma de planificar las clases, ya que en su mayoría las nuevas generaciones no tuvieron la oportunidad de la observación directa de la realidad que se les desea mostrar, sus construcciones de este período de la historia lo han realizado a través del relato familiar, libros, documentales o desde el aula, Este último espacio, de acuerdo a sus respuesta, no ha logrado responder cabalmente a sus inquietudes, debido a que los contenidos de la época entregados en las salas de clases se encuentran más asociados a los DDHH y no al acontecer histórico a partir de 1973 en adelante.

### **Análisis de la información**

Para realizar esta investigación se entrevistó a diez personas, ocho estudiantes y dos docentes, todos ellos parte de establecimientos municipales de la comuna de Maipú. Se consideraron fragmentos de los cuatro capítulos de la miniserie y sinopsis para la segunda parte de las entrevistas, denominada como post visionado. La elección de estos fragmentos se realizó considerando escenas que mezclaran hechos de

ficción con imágenes de archivo históricas. Así se deseaba tensionar, de alguna forma, la relación que los entrevistados poseían respecto a la ficción y los contenidos históricos que habían visto con anticipación. Entendiendo que los resultados serían diferentes de acuerdo a sus vivencias personales.

Capítulo 1	Minuto 19.50 a 21.20	Ficción: Diálogo de encuentro entre Carmen Herzt y Carlos Berger/ Imágenes de archivo histórico de movilizaciones y declaraciones de Salvador Allende/ Ficción: diálogo de despedida entre Ana María Cádiz y Carmen Herzt.
Capítulo 2	Minuto 09.48 a 12.20	Ficción: Diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni / Imágenes de archivo histórico de torturas, prensa y Ley de Amnistía/ Ficción: manifestación contra Coronel Arturo Ribera y su mujer Inés.
Capítulo 3	Minuto 02.35 a 05.15	Ficción: Diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni/ Imágenes de archivo históricas de la llegada de la democracia, saludo de Aylwin y Pinochet, declaraciones de Pinochet/ Ficción: diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni.
Capítulo 4	Minuto 31.53 a 33.18.	Ficción: Arellano Stark en su jardín juega con un perro/ Imágenes de archivo histórico de conferencia de prensa de José Miguel Insulza, detención de Pinochet en Londres/ Ficción diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni.

Las entrevistas estuvieron dirigidas a hombres y mujeres. En el caso de los estudiantes sus edades fluctuaron entre los 15 a 18 años. Respecto a los profesores se entrevistó a un profesor de enseñanza científico-humanista y una profesora de enseñanza técnico profesional. Se efectuaron dos entrevistas por establecimiento, cubriendo los tipos de enseñanza: Científico- humanista femenino(A), científico-humanista masculino (B), científico- humanista mixto (C) y técnico- profesional mixto (D). Para efectos del análisis se define a los sujetos entrevistados según su ocupación, género, establecimiento (A, B, C y D) y número (1 o 2) esto último porque por establecimiento se entrevistó a dos estudiantes:

Ej: EST.\_FEM.\_ A\_1 (Estudiante, género femenino, establecimiento científico- humanista, entrevistada 1).

Para realizar el análisis primero se transcribieron todas las entrevistas, luego se diseñó un instrumento que permitiera el procesamiento de la información. Así se organizó, sistematizó y dividió a través de categorías las diversas respuestas dadas por los entrevistados. Separando la información en previsionado y postvisionado.

Es necesario recordar que estas categorías fueron diferenciadas para estudiantes y docentes, respondiendo a una articulación en base a los temas que fueron apareciendo en las entrevistas, los cuales se hicieron notorios a partir de la lectura y revisión del material obtenido y gracias a la aplicación de una taxonomía inductiva (Antezana & Cabalin, 2016). En ambos grupos de entrevistados se mantuvieron como categoría común la valoración de la miniserie y memoria colectiva, en esta última se hizo la variación entre valoración y significación de memoria colectiva (estudiantes) y construcción de memoria colectiva al interior del aula (profesores).

### **Categorías Estudiantes**

#### Previsionado:

- 1.- Hábitos de consumo televisivo.
- 2.- Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).

#### Postvisionado:

- 1.- Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación.
- 2.- Apoyo audiovisual.
- 3.- Valoración y significación de la Memoria Colectiva.

## **Categorías Profesores**

### Previsionado:

1.- Valoración de la miniserie (como apoyo pedagógico).

### Postvisionado:

1.- La TV como herramienta pedagógica.

2.- Construcción de Memoria Colectiva al interior del aula.

## **Descripción de la serie**

La miniserie *Ecos del desierto* es un producto audiovisual ficticio basado en hechos reales. Cuenta la historia de la abogada Carmen Hertz quien desempeñó un importante rol en la Vicaría de la Solidaridad. Debutó en la televisión abierta el 11 de septiembre de 2013 con 15,7 puntos de rating *online* (El Mostrador, 2012). En cuatro capítulos, la miniserie presentó dos épocas a partir del golpe militar, mostrando el actuar de la Caravana de la Muerte, comitiva del Ejército de Chile que recorrió el país y que tenía por misión agilizar y revisar los procesos de los detenidos del golpe. La caravana partió el 30 de septiembre de 1973, desde el aeródromo Tobaraba. Visitó Rancagua, Curicó, Talca, Linares, Concepción, Temuco,

Valdivia, Puerto Montt, Cauquenes, La Serena, Copiapó, Antofagasta, Calama, Iquique y Pisagua. Dejando a su paso casi una centena de muertos y desaparecidos.

Según lo expresado por su director Andrés Wood para la realización de la miniserie se hizo una investigación en la que, afirmó, “nos dimos cuenta que la realidad supera con creces la ficción”. De acuerdo a Andrés Wood, “lo ocurrido en la 'Caravana de la Muerte' sobrepasa los límites de los crímenes de guerra. Afortunadamente Carmen, así como mucha otra gente, han mantenido esta causa viva a pesar de los años y por eso me parece que era una historia que merecía ser contada”. El cineasta mencionó que tuvieron acceso a los archivos legales del caso 'Caravana', tanto del norte como del sur “de hecho, los sucesos más fuertes ni siquiera fuimos capaces de filmarlos” comentó días anteriores al debut de la miniserie (El Mercurio, 2013).

<i>Ecos del desierto(CHV)</i>	
<b>Género</b>	Drama
<b>Director</b>	Andrés Wood

<b>Año recreado</b>	1970- 2000
<b>Capítulos</b>	4
<b>Productor</b>	Patricio Pereira
<b>Guionista</b>	Andrés Wood /Guillermo Calderón

## **Análisis entrevistas estudiantes**

### Hábitos de consumo televisivo

En pleno siglo XXI es imposible desconocer que la televisión es un pilar comunicativo que atraviesa gran parte del enrejado cordón social. Existen conversaciones en torno a la televisión respecto a los programas emitidos y su visionado, siendo éstas en cualquier momento del día desde el terreno de la cotidianidad. Las primeras investigaciones destinadas a comprender la recepción televisiva fueron lideradas por Himmelweit (1958), desde ese momento se han producido cambios importantes, empujados por las transformaciones tecnológicas y los avances experimentados en la sociedad.

La perspectiva cualitativa sobre el fenómeno televisivo destapó y cubrió las carencias de los estudios cuantitativos, proporcionando conocimiento sobre variables como el hábito de consumo televisivo, reformulando el concepto de audiencia, a partir de las acciones y relaciones sociales que acompañan el visionado televisivo.

Hasta hoy el espacio familiar sigue siendo el lugar privilegiado de uso televisivo, aunque por el número actual de televisores por hogar, este ejercicio es cada vez más en solitario (2,5 televisores por hogar de acuerdo a la IX Encuesta del Consejo Nacional de Televisión), especialmente respecto a los jóvenes, siendo solo ellos quienes deciden que ver, cuánto y cómo ver la televisión. Para el Grupo de Prospectiva de la Televisión Europea ya a finales de la década del 80' la televisión se había convertido en la actividad principal del ocio del individuo, independiente de su condición social. En 2015 de acuerdo al informe estadístico anual sobre oferta y consumo de televisión abierta elaborado por el Consejo Nacional de televisión, CNTV, los chilenos y chilenas ven televisión por más de 2 horas 15 minutos diarias, es decir que los televidentes vieron durante 2015, 835 horas anuales por persona.

En este sentido, los estudiantes expresaron ver televisión en promedio dos horas al día, siendo la entrevistada de enseñanza técnico profesional quien más horas al día dedica al consumo televisivo.

“Tengo una televisión en mi pieza así que veo acostada. A penas llegó, como y luego veo televisión. Entre las seis. Como unas 5 horas”.

EST.\_FEM\_D\_1

Respecto al tipo de programa hay una marcada tendencia de parte de este grupo de entrevistados a ver teleseries, series y documentales, incluyendo además programas sobre temas especiales como cocina y asesinatos en series. Todos los sujetos aseguran que su programación es una elección personal, donde no existe injerencia de parte de sus padres o familiares, salvo pequeñas discusiones respecto a la elección del programa, no así respecto del contenido.

“Con mi papá hay discusión porque a él le gusta ver las noticias o las carreras del hipódromo y nosotros con mi mamá queremos ver la comedia o el canal de cocina”.

EST.\_MASC\_D\_2

Es necesario recordar que el grupo de estudio se encuentra atravesando una metamorfosis física e intelectual y ante la emergencia de un mundo propio cada vez más independiente, lo que denomina Bellamare, Caron y Gruau (1994, p.22) como un “planeta propio”. Esto provoca que muchos jóvenes comiencen a filtrar y controlar mucho más la atención a la televisión. Siguen siendo consumidores del medio, pero no sintonizan con toda la programación y buscan dentro de lo que se les ofrece su programa de preferencia.

“No encuentro interesante la tele, no encuentro que la tele sea un medio para mí”.

EST.\_MASC.\_ C\_1

Para los jóvenes la televisión ya no es un valor en sí misma, sino sólo por las funciones que como espectador puede aprovechar, de lo cual podemos derivar que los estudiantes de la investigación le dan un papel de consumo práctico y utilitario a este medio. No es una prioridad para aquellos que tienen posibilidad de contar con otros dispositivos o con una mirada crítica al respecto.

“Veo muy poca televisión. Tenía televisión en mi habitación pero le pedí a mi papá que la sacará. Miro un poco sólo a la hora de las noticias, junto con mis papás al tomar once o de repente el fin de semana, hay más cosas hoy con las cuales entretenerse.”

EST.\_FEM\_A\_1

En cada uno de las y los entrevistados se aprecia que existe una marcada tendencia a un consumo televisivo en solitario, no habiendo diferencias significativas entre hombres y mujeres. Respecto al tipo de programa que prefieren los estudiantes existe una amplia variedad, aunque todos presentan interés por las noticias.

### Valoración y significación de la miniserie

A las series de ficción usualmente se les otorga categoría de entretenimiento, forma en la cual socialmente están relacionadas, pero la ficción posee un papel socializador. Incluso se les llega a considerar realistas y verosímiles (Castro, 2007, citado en Ríos, Díaz y Mujica, 2015). En la televisión desde inicios del siglo XXI se le dio al formato televisivo de serie o miniserie, con contenidos históricos, una gran popularidad avalada desde el atributo de representar imaginarios colectivos (Chamoro,

2014a). Aunque en nuestros entrevistados este imaginario no se encuentra presente, existe por la narrativa del producto televisivo significaciones vinculadas a la percepción selectiva del entorno y a la construcción discursiva de la realidad (Rueda y Coronado, 2010).

A partir de diversas operaciones que aportan verosimilitud, las series también permiten la identificación y la proyección (Chamorro, 2016b). De parte de los entrevistados la valoración de este contenido televisivo no solo se aprecia por su intención histórica, sino además por su tendencia hacia el entretenimiento.

“Es un programa en el que me entretengo viendo”

EST.\_FEM.\_D\_1

Tanto en las series, como en su hermana menor las miniseries, “realidad y ficción se entrelazan constantemente. Personajes y personas, lugares y episodios “reales” junto a situaciones que no lo son. Situaciones dramáticas, cómicas, complejas y divertidas; el relato épico y heroico junto al de la vida cotidiana. La gran Historia como marco de los devenires de esas otras pequeñas” (Antezana, 2015, p. 13). *Ecos del desierto* es parte de una serie de productos televisivos que en el contexto de la conmemoración

de los 40 años del golpe despertaron el interés de los televidentes. Para los entrevistados los cuales no poseen ningún tipo de visionado en la primera fase de la entrevista la mezcla de ficción e historia genera dudas respecto a su credibilidad.

“Son creíbles en cierto punto, pero están muy influenciadas, creo que muestra lo que se quiere mostrar basado en la influencia que quiere causar. Están influenciadas para mostrar aquello que algunos quieren”

EST.\_FEM.\_A\_1

En su mayoría, los entrevistados, consideran inicialmente que las miniseries o series poseen problemas de credibilidad, sin suponer que los formatos de ficción también pueden considerarse como un modelo de la realidad (Pacheco, 2009). La ficción televisiva se nutre de la novela, el teatro o el cine para componer su narrativa con elementos que posteriormente se adaptan a los particulares códigos de la televisión. Partiendo de aquí, el relato televisivo puede confluir con la realidad con el objeto de generar mayores emociones, identificaciones y proyecciones en el espectador (Antezana y Mateos- Pérez, 2015, p. 9).

“A veces creo que no representan mucho la realidad, pero sí pienso en la serie la Rosa de Guadalupe, que vemos a veces con mi mamá, la emoción que muestra la hace sentir muy real, son casos que quizás un ateo no va a creer, pero para los que somos creyentes puede que si nos mueva y motive”.

EST.\_MASC.\_D\_2

Para nuestra investigación definimos miniserie como relato fragmentado de ficción para la televisión, estructurados en escasos episodios (*Ecos del desierto*, en cuatro), con una trama principal que va resolviéndose a lo largo de sucesivas entregas, autoconclusivo, salvo secuelas. Nuestro grupo de investigación en su mayoría poseía noción respecto a esta definición, mencionando siempre la característica de estructura del formato, agregando en un caso el componente histórico-político.

“Es como una serie corta, con capítulos cortos y poca continuidad. Que tiene una desenlace en poco tiempo”.

EST.\_FEM\_C\_2

“Es un relato de la historia, que te muestra muchos puntos de vista tanto políticos como del pueblo”.

EST.\_MASC.\_D\_2

En casi todos los casos los estudiantes con visionado de series, que mezclan ficción con acontecimientos históricos, conectan el significado de miniserie con relatos históricos elevando su categoría de material televisivo.

“Las miniseries son como las que nos pasan por los aniversarios de fechas importante nos muestran mucho más que imágenes o historias. Nos hacen conectarnos con hechos históricos. Es bueno que hagan eso en la tele, así aprendemos más fácil y se nos queda en la cabeza”.

EST.\_FEM.\_A\_2

## **Postvisionado**

### Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación

Varias fueron las series que se realizaron en el marco de los 40 años del golpe militar, en ellos la realidad y la ficción se mezclaron. Un ejemplo de esto fue *Los Archivos del Cardenal*, recreación dramática, con personajes ficticios y una historia que captó la atención del público, pero sin alejarse del todo de la realidad. En todas las producciones televisivas, entre

ellas *Ecos del desierto*, la nostalgia fue uno de sus mayores aliados para la obtención de sus éxitos a nivel de recepción televisiva.

La utilización de imágenes de archivo fue un garante dentro de la narrativa televisiva, operando sobre el recuerdo de los telespectadores, entregando a la ficción la posibilidad de ser vinculada con testimonios escuchados o vistos por otros medios. En *Ecos del desierto* se presenta el bombardeo a La Moneda. Cuando se consulta a los entrevistados si la miniserie representa la situación histórica del país de ese momento, gran parte de los ellos, responde positivamente, más aún cuando se les consulta si al ver la imágenes sienten algún tipo de emoción.

“Me gusta ver este tipo de cosas que muestran historias particulares, así uno se puede familiarizar, conoce el drama de esos tiempos, las motivos de lo que sucedió y aunque da un poco de miedo es mejor estar informado que desconocer lo que sucedió”.

EST.\_FEM\_C\_2

La miniserie *Ecos del desierto* es la única que aborda el período de la “transición” que tiene su inicio con el plebiscito del No y el Sí. Durante las entrevista se consultó a los estudiantes el conocimiento que poseían

respecto a este período histórico. Muchos de ellos tenían referencias sólo por interés personal o alguna actividad que se realizó en su establecimiento. Al ver las imágenes seleccionadas realizan una serie de consultas respecto a la época, indicando que de acuerdo a sus programas de estudio no le han pasado esa unidad por razones como tiempo o por no ser parte del programa de estudio.

“Tengo harta información aunque no me lo han pasado en el colegio, pero tengo muchas referencias. Esa época me llama mucho la atención, porque siento que el legado de la dictadura está hasta el día de hoy y es la causa de muchos de los problemas que tenemos hoy”.

EST.\_FEM.\_A\_2

Existe de parte de los entrevistados una valoración respecto a que dentro de sus planes de estudios se encuentre una unidad referida a DDHH, pero consideran que no se puede tratar como un tema aislado sin dar cuenta de un contexto y explicar los distintos puntos de vista.

“Vimos la importancia de los DDHH, pero no se puede hablar de ellos sin un contexto, sin explicar porque en nuestro país se pasaron a llevar, cómo se llegó a tanta atrocidad, creo que hablar solamente del

respeto a los DDHH sin hablar de sus violaciones es porque nadie se quiere hacer cargo y verdaderamente responsable de lo que sucedió en ese tiempo”.

EST.\_MASC.\_B\_1

Todo el grupo de entrevistados, tanto hombres como mujeres, indican que los contenidos que le son entregados en las aulas no son suficientes para tener un conocimiento acabado respecto al pasado reciente de Chile. Existe una diferencia notoria entre los seis estudiantes de enseñanza científico- humanista y los dos estudiantes de enseñanza técnico profesional. Estos últimos, en ambos casos, no recuerdan haber visto algún contenido de la historia reciente de Chile, mientras que los otros estudiantes mencionan que está información fue vista dentro del ramo de Historia o en alguna otra instancia educativa.

### Apoyo audiovisual

La relación entre televisión y educación ha sido desde un comienzo compleja fundamentado en la visión que la televisión “distrae” a los estudiantes de sus actividades académicas, incluso hay estudios que avalan este punto de vista como el publicado por la revista Science que alertaba de

los daños individuales y colectivos que genera la televisión (Anderson & Hanson, 2009).

De acuerdo a Pérez Tornero (1993) la televisión y la educación subyacen en una base en común, con muchos rasgos de semejanza, porque comparten una misma forma institucional. Ambas trabajan con una materia prima común: la información, aunque con enfoques distintos.

De acuerdo a lo planteado por los estudiantes de la investigación todos consideran que debiese haber al interior de las aulas mayor apoyo audiovisual. Consultados si sus clases hubiesen sido más entretenidas o con mayor contenido, de contar con apoyo audiovisual, el grupo valida aptitudes de parte de sus pares y propia como mejor atención y mayor retención.

"Creo que sí, más películas o más videos respecto a la época hubiéramos puesto un poco más de atención que pasar tanta materia que al final después se nos olvidaba. Por lo menos a mi me ayuda más eso, ver películas que estar escribiendo, porque después lo escrito en los cuadernos se me olvida. Como tengo mala memoria después se me olvida todo al final. Con películas o series puedo recordar un poco más".

En el caso de los adolescentes la televisión puede cumplir una función principal en las distintas áreas del currículum, pero además puede y debe responder a otras temáticas más globalizadas que atienden a diversos valores. A través de computadoras, *tablets* y celulares niños y niñas adquieren conocimientos promovidos por la escuela, pero también realizan parte de su visionado audiovisual de los medios (Andrada 2016, en Antezana y Cabalin, 2016).

Se tiende a pensar que lo que más influye en la televisión son los discursos, la razón, aquellas comunicaciones de las que se es consciente, pero que lo que más influye son los relatos, las emociones, y los afectos principales son inconscientes, inadvertidos. “La televisión no condiciona la libertad mediante coerción física sino mediante seducción (inadvertida)” (Ferrés, 1996, p. 15-16).

"Con una miniserie hubiesen sido mucho más didácticas y mucho más amenas. Por ejemplo la serie que yo le mencioné anteriormente, algo de lo que han hecho por la Historia de Chile muestra desde la Conquista, entonces avanzamos más cuando nos

ponían la serie. Nos tocó ver este año todo lo que es la República Conservadora después de la Independencia y hay miniserias que muestran o pueden mostrar esa época. Entonces la clase hubiese sido mucho más entretenida. Ver ese contenido con material audiovisual, mostrándonos ficción e historia como una telenovela de época lograría mejor atención y aprenderíamos más”.

EST.\_FEM\_A\_2

De acuerdo a los resultados del análisis es importante considerar que todos los estudiantes validaron positivamente contar con apoyo audiovisual al interior de la sala de clases. Es en este resultado donde se vuelve fundamental entender la importancia de la educación en medios, conocida en la actualidad como alfabetización mediática, que es un conjunto de perspectivas que activamente usamos para exponernos a los medios masivos e interpretar el significado de los mensajes” (Potter, 2016). No se puede exponer a los estudiantes ante los productos televisivos, aunque ellos igualmente lo hacen al interior de sus hogares, sin darles una formación que implique dimensiones tecnológicas (industria), textuales (contenidos) y de audiencias (públicos) de los medios (Miller, 2010).

## Valoración y significación de la Memoria Colectiva

Cuando se menciona la memoria casi inmediatamente los estudiantes piensan en recuerdos, al referirse a “memoria colectiva” existe una asociación a lo social, a aquello que se construye entre todos. Cada persona tiene sus propios recuerdos los cuales no son totalmente transferidos, siendo singulares, pero es importante mencionar que los individuos no se encuentran aislados, en la interacción con otros y expuestos a distintos medios van construyendo relatos comunes. La memoria colectiva sólo consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivos de fiestas, los ritos y las celebraciones públicas (Ricoeur, 1999, p. 19).

“Creo que son como las cosas que muestran en la tele, la información que se divulga y dispersa, las que hacen que la gente trate de recordar el pasado. Así como las conmemoraciones o las celebraciones que también aportan a nuestra memoria. Por ejemplo cuando fue el Día de la Mujer todos estaban celebrando, igual pensé que no estaban tanto hablando de lo que de verdad se trataba. También de la dictadura, a

veces tratan de seguir ocultando la información, no sólo en la televisión también en el colegio. Pero al mencionar las cosas, al hacer celebraciones la gente lo recuerda de cierta manera. Entonces, yo creo que la memoria colectiva también se maneja porque nos crean recuerdos en nuestras cabezas por distintos medios y formas, editados por otros con ciertos intereses”.

EST.\_FEM.\_C\_2

La acción de recordar también puede tener el efecto de impedir que se vuelvan a cometer ciertos errores históricos, especialmente aquellos donde se ha atentado contra la vida humana. La memoria es temporalidad como acto de búsqueda y rememoración, trae lo ausente en la distancia, al presente.

“Creo que la memoria colectiva son los recuerdos que pasan de una generación a otra, no recuerdos personales o tal vez si recuerdos personales, pero de un hecho que nos involucró a todos como chilenos. No se trata de cualquier recuerdo, si de aquellos que importan bien o mal a muchos. Cuando vemos esas imágenes de archivo o ficcional aprendimos lo que pasó, lo imaginamos o por lo

menos vemos un punto de vista de una mejor manera que leerlo o que alguien te lo cuente".

EST.\_MASC.\_D\_2

José Luis Marañón (2011) reconoce que cuando se apela a la memoria, hay elementos que los individuos desconocen, porque no han sido testigos de los acontecimientos. Sin embargo, discursos de manifestaciones no vívidas, las asumen como un conocimiento que internaliza a través de situaciones o medios externos.

“Nací en el 2000 y no viví eso gracias a Dios, pero para la otra gente debió ser duro. Entonces para saber de lo que pasó me fui a buscar información a internet. Ahí vi las torturas, los asesinatos y todas las cosas malas que pasaron, eso me dolió porque supongo que fue un tiempo duro para los que sufrieron”.

EST.\_MASC.\_C\_1

“La ficción audiovisual como medio de restituir el pasado es perfectamente legítimo. En definitiva, las convenciones lingüísticas y las estructuras narrativas son los elementos que ayudan a crear la imagen del pasado y que

la carga de contenidos” (Sand, 2004, p. 496). Esto es apreciado por los entrevistados.

“La memoria colectiva es un recuerdo de algo que tenemos en común la mayoría de las personas de un país. Ejemplo de eso es que casi todos recordamos la dictadura, aún sin haberla vivido. En eso aportaron las series que se realizaron por el golpe, nos brindaron las imágenes. A los más adultos les recordaron lo que vivieron, pero a nosotros nos entregaron algo que no poseíamos en nuestros recuerdos, nos entregaron un recuerdo común. Esa memoria colectiva que usted me pregunta es para mí es la historia oficial y no necesariamente es la real”.

EST.\_FEM.\_A\_2

En esta categoría el grueso de los entrevistados, hombres y mujeres, validaron la importancia de la memoria colectiva, dando a ella una alta valoración para no volver a cometer los errores del pasado. Consideran además que la televisión y las miniseries aportan en la construcción de memoria colectiva, pero se debe tener cuidado ya que existe una suerte de manejo respecto del punto de vista que se muestra por la pantalla. Por ello,

de acuerdo a sus aprehensiones, se debe ser cuidadoso a la hora de utilizar estos productos televisivos en la sala de clases. Esta aprehensión no coarta su interés por conocer lo sucedido, aquí podemos conectar este interés con el concepto introducido por Landsberg (2004,) de `memorias prostéticas`, las cuales “no son ni puramente individuales ni enteramente colectivas, son memorias que privadamente se desarrollan luego de un encuentro con una presentación mediática del pasado, cuando nuevas imágenes e ideas se ponen en contacto con el archivo de experiencia de una persona” (Landsberg, 2004, p.2).

Todas las entrevistas realizadas a estudiantes luego del postvisionado terminaron con la pregunta: ¿Te interesaría ver completamente la miniserie *Ecos del desierto* luego de esta entrevista? Todos los entrevistados tanto hombres como mujeres respondieron que sí. Agregaron a su respuesta diversos motivos:

- 1.- "Sí, la vería en mi casa y también en el liceo". EST.\_FEM\_A\_1
- 2.- "Sí, me gustó la historia, es triste, dramática, pero es parte de nuestra historia". EST.\_FEM.\_A\_2

3.- "Sí, porque es parte de nuestra historia y nos da memoria".

EST.\_MASC.\_B\_1

4.- "Sí, más en clases que en mi casa". EST.\_MASC.\_B\_2

5.- "Sí, ayuda a la memoria del país". EST.\_MASC.\_C\_1

6.- "Sí, me gustó la historia". EST.\_FEM.\_C\_2

7.- "Sí, nos muestra el caso de una familia, ella quiere saber la verdad, como todos los chilenos. Entonces una la ve ahí en la tele y se queda con esa historia, con ese recuerdo en la memoria". EST.\_FEM.\_D\_1

8.- "Sí, me cuesta recordar lo que nos pasan en clases y creo que a través de la serie podría captar más y aprender mejor". EST.\_MASC.\_D\_2

### **Análisis entrevistas a profesores**

#### **Previsionado**

#### **Valoración de la miniserie (como apoyo pedagógico)**

Según Pérez Tornado (1993) la televisión es una máquina de producir ensoñaciones: estamos conscientes que muchos de sus productos son ficción pero se sufre o disfruta como si la situación fuese real. Los telespectadores reciben una diversidad de productos, pero desde la lógica de

la continuidad, los programas se suceden durante el día siendo leídos por quienes los consumen vinculando los acontecimientos narrados a hechos reales, reconociendo lugares y situaciones (Antezana, 2015).

“La que vi completa fue los 80’. Pertenezco a esa generación, entonces uno hace ese feedback importante con la propia historia familiar, individual de cada uno y lo va relacionando con la historia nacional por supuesto. Porque además creo que la serie fue muy acertada en la forma en que se presentaron los hechos históricos entrelazados con la cotidianidad de una familia. Creo que la mejor característica de las series y miniseries realizadas por los 40 años del golpe militar es la mezcla de realidad y ficción, entonces uno siente curiosidad por seguir viendo”.

PROF.\_FEM.\_D

La miniserie como formato televisivo según su estructura narrativa responde a lo que se conoce como docudrama, “género híbrido, que narra ficcionalmente casos límite de origen real (lo cual supone una importante investigación previa a la producción” (Fuenzalida, 2007). Ambos docentes poseen información respecto a las características básicas de las miniseries,

aunque su visionado respecto a las producciones realizadas en el marco de los 40 años del golpe militar, se reduce solo a la serie Los 80', explicando que es la serie que más tiempo se dio por la televisión y con la cual experimentaron más cercanía.

“Solo vi Los 80' pero no completa. Se las daba como tarea a los alumnos y después se realizaba una mesa redonda y ellos exponían los distintos puntos de vista. Incluso era un motivo como para debatir porque muchos alumnos discrepaban del contenido, por cuanto también tenían información tomada de bibliografía de libros y de experiencia de familiares directos. Entonces, se generaba un diálogo muy variado en cuanto a información, pero fundamentalmente con mucha disposición al respecto de cada uno de los expositores. Tenía conocimiento de estas series, pero por tiempo no las miraba, reconozco que tienen un valor importante para todo nuestro país porque muestran una realidad que por mucho tiempo fue negada, pero no creo que representen pura realidad”.

PROF.\_MASC.\_C

## **Postvisionado**

### La Televisión como herramienta pedagógica

Al interior de las aulas las imágenes televisivas pueden cumplir una doble función didáctica: informativa y motivadora. Lo anterior es válido en todas las áreas de la enseñanza. Por ejemplo para el área de sociedad no es necesario encontrar solo reportajes de historia, ya que hay filmes, series y miniseries que se pueden utilizar para motivar a los estudiantes al interior del aula, aunque el rigor de las imágenes no sea el adecuado, esto podría servir para confrontarse con documentos escritos en búsqueda de la verdad histórica.

En películas y series, además de otros productos televisivos como noticias hay muchas imágenes que se pueden utilizar para extraer información sobre cultura, costumbres e incluso como ha cambiado nuestro entorno. Las clases no deben evitar los componentes de entretenimiento. “Parece establecido desde siempre que el placer no ha de figurar en los programas escolares y que el conocimiento sólo puede ser el resultado de un sufrimiento bien entendido” (Pennac, 1993, p. 77- 78).

“Los chiquillos de ahora tienen mucha información y ese tipo de recursos audiovisuales juega muy a favor. Los alumnos se motivan un poquito más, diría mucho más, cuando está bien editado el trabajo, porque tampoco una serie tan larga se alcanza a trabajar en clases. Cuando uno recoge alguna información, algunas imágenes, algunas escenas, se trabaja bien y en verdad favorece bastante los aprendizajes de los chiquillos”.

PROF. \_FEM. \_D

La palabra sola ya no basta, ni basta apearse de ella para enseñar y provocar o promover aprendizajes. Conocer, hoy también significa reconocer imágenes que tienen un tremendo poder simbólico. De hecho la mayoría de los mensajes a los que estamos expuestos cotidianamente se basan en el poder de la síntesis de la imagen. (Phillippi, 2003, p. 5).

“Creo que si hay que reconocer que la imagen es importante, muchos de ellos traen sus propias imágenes y se las muestran, piden opinión. Tratando de ser bien objetivo se las explico pero la dificultad que tenemos es que los alumnos no todos siguen la secuencia de la imagen, porque ellos están con otros elementos distractores. Nadie

puede desconocer que la tecnología tiene por lo menos dos lados: uno positivo y otro negativo. Lo positivo es que podemos pasar los contenidos de una manera más entretenida y también didáctica, pero hay elementos distractores, en el proceso de enseñanza, traídos a la sala de clases por la tecnología. Un ejemplo de eso es el celular. Entonces un porcentaje está atento a la imagen y el resto está manipulando su celular, su propio equipo. Cuesta entender que puedan asimilar ambos estímulos, por el momento solo nos queda asumir que los alumnos cambiaron y debemos acostumbrarnos a ello buscando más y mejores herramientas que permiten potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje”.

PROF.\_MASC.\_C

Para ambos profesores existe una visión positiva respecto al uso de material audiovisual al interior de la sala de clases, pero no así del uso de la televisión. Mientras la profesora del establecimiento técnico profesional y con no más de diez años de docencia utiliza videos y series en sus clases, el profesor de establecimiento científico-humanista con más de 35 años de docencia considera que el uso de la televisión es entregar más estímulos de

los que ya poseen los estudiantes, reconociendo que a él le cuesta mucho incorporar la tecnología en los salas de clases.

### Construcción de memoria colectiva al interior del aula

Los medios de comunicación y la educación son parte fundamental en la instalación de los marcos sociales de la memoria. La escuela ha tenido el mandato de transmitir un relato del pasado que finalmente conforma una identidad nacional. Por mucho tiempo en nuestro país se estableció la celebración de ciertas efemérides, modificándose de acuerdo a la coyuntura política del momento, perdurando en muchos casos hasta hoy.

Para ambos profesores entrevistados los contenidos en la sala de clases tienen que ser pertinentes de acuerdo a los programas del Ministerio de Educación y se debe ser cuidadoso respecto a la información que se entrega a los estudiantes, ya que es en la sala de clases donde los ellos pueden despejar dudas respecto al pasado reciente de Chile, es un espacio donde se construye memoria y esto es una responsabilidad que ambos intentan asumir de la mejor forma.

“La memoria colectiva es el reconocimiento que se debe tener de todo el pasado de la historia y frente a determinados acontecimientos

que son los que despiertan curiosidad en las personas. La memoria es el recuerdo de aquellos momentos, aquellos acontecimientos que de alguna manera impactaron en la población, en la conciencia y generan tantas interrogantes en las actuales generaciones. Al interior de las salas generamos memoria colectiva, los lineamientos de esta construcción no son libres pues en nuestro caso vienen del Ministerio. Les cuento a mis estudiantes, respecto a la historia reciente del país, mi experiencia, el recuerdo que tengo como protagonista directo, con información personal. Creo que contarlos y que las generaciones sepan es la mejor forma de que esto no se vuelva a repetir en nuestro país”.

PROF.\_MASC.\_C

Mientras más años pasen de los acontecimientos sucedidos durante la década del 70´y 80´ más personas se formaran una idea del pasado a través de diversos medios audiovisuales. El cine y la televisión se convertirán en fuentes predilectas, dentro y fuera de la sala de clases para que la mayoría de la población construya su memoria colectiva sobre estos acontecimientos.

“La memoria colectiva se construye a través de múltiples formas, una de ellas es aquello que vemos por la televisión. Si pienso en las series realizadas por los cuarenta años del golpe militar creo que ellas sirvieron para recordarnos y mostrar a las generaciones más jóvenes parte de lo sucedido. Parte, porque aunque están bien hechas, muestran el consenso que los actores políticos pactaron. A mí me dio mucha tristeza, no sé como describirlo, una sensación de inseguridad, de angustia. Tengo más de treinta años, era muy chica para recordar ciertas cosas, pero cuando uno mira para atrás se da cuenta que los que crecimos en los 80´ somos hijos de la dictadura y tenemos esa carga aunque nos cueste asumirlo”.

PROF.\_FEM.\_

Ambos profesores luego del post visionado de la miniserie *Ecos del desierto*, aún con ciertas aprehensiones respecto a este tipo de formato televisivo, estarían dispuestos a utilizarlo para avanzar en los contenidos esperados. Validan la importancia de estos productos de la televisión y entienden que los estudiantes viven hoy en un mundo lleno de imágenes, las

cuales construyen su memoria, motivo por el cual es necesario comenzar a reconocer su aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.- “Sí, me gustaría utilizar este año porque como conté creo que haré clases a un tercero medio y se ve esta unidad”. PROF.\_FEM.\_D.

2.- “Claro que sí, porque ahora me he familiarizado un poco más con la serie, ya que he tenido la oportunidad de verla en parte y podría aplicarla. No puedo desconocer que los recursos audiovisuales hacen distinta una clase. Además al mezclar antecedentes históricos con ficción logran generar en los estudiantes memoria colectiva de forma entretenida y de acuerdo a sus códigos actuales”. PROF.\_MASC.\_C.

## CONCLUSIONES

Chile al igual que muchos países de Latinoamérica vivió el proceso de quiebre de su democracia. A 40 años de este quiebre, se realizaron varios productos televisivos que se presentaron a las audiencias en distintos formatos: series, miniserias y documentales. Todos ellos inundaron las pantallas de la televisión desencadenando una serie de reacciones. Por primera vez, en mucho tiempo, los chilenos se veían enfrentados a parte de su historia. Para muchos el olvido y la desmemoria ya no eran posibles, se hacía necesario que las generaciones jóvenes se informaran respecto al período que no vivieron y para las antiguas generaciones los productos venían a buscar en parte la reconciliación final. Pero también nos daban cuenta que es a través de la ficción que se matiza el horror de aquello que nos puede resultar abiertamente intolerante. “Se puede revivir la tragedia. Pero también sabemos lo que ha ocurrido” (Carlón, 2008, p. 84).

La programación que nos entregaba la televisión, en el marco de la conmemoración de los cuarenta años del golpe militar, una vez más se convertía en eje central de conversaciones y discusiones, tanto en el orden

social como familiar, demostrándonos que ella cumple en las personas una necesidad básica en el desarrollo de la imaginación, la fantasía, el ensueño, la entretención y la memoria.

Las series y junto a ellas la miniserie *Ecos del desierto* pasaron a ser un canal válido donde dialogaron la historia junto a la ficción, entregando a través de recursos emocionales mensajes ideológicos que escapaban a la neutralidad, pero que se hacían necesarios en una sociedad que no ha sabido resolver su disputa con la memoria que debiese prevalecer.

La construcción de memoria colectiva es algo que como sociedad debiésemos tomar en serio, no se trata solamente de recuerdos que van quedando en nuestra cabeza, menos aún de fechas, efemérides o celebraciones; sino de hacerse cargo en lo posible de la historia del país y encargarse que nunca más vuelvan a suceder hechos de horror y violencia como los cometidos durante el golpe y posterior régimen militar. Una de las mejores maneras de evitar lo sucedido es educando a los niños y jóvenes. Pero para que la enseñanza tenga impacto real es necesario que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea coherente con los intereses de los estudiantes del siglo XXI.

Los objetivos de nuestra investigación apuntaban en general a analizar el proceso de construcción de memoria colectiva a partir de la recepción de la miniserie *Ecos del desierto*. De acuerdo a nuestro análisis podemos concluir que sí es posible construir memoria colectiva a través de productos televisivos histórico- ficcionales. Lo anterior, debido a que tanto estudiantes como docentes ven en las series y en las miniseries un formato amigable que aporta en la didáctica del proceso de enseñanza, pero que además tiene el componente vital de la entretención que permite captar la atención de los estudiantes. No podemos desconocer que existen ciertos temores, basados especialmente en la credibilidad de las historias, pero aún está misma falta de credibilidad podría desencadenar en la sala de clases espacios de discusión y debate pertinentes en una sociedad que debe tener un proceso que permita acercar posturas tan distantes.

Varios fueron nuestros conceptos claves a la hora de desarrollar este estudio, tales como recepción y consumo televisivo, medio, influencia, educación, recuerdo, memoria colectiva, entre otros. Todos ellos se convirtieron en piezas claves y directrices importantes para lograr entender la importancia de la memoria en los espacios educativos y como las series

de ficción ayudan en la construcción de memoria colectiva, permitiendo a los estudiantes que no poseen referencias personales de tiempo y espacio sobre el pasado reciente de Chile comenzar a descubrir una historia que para quienes la vivieron sigue siendo una cicatriz abierta.

Respecto a los resultados del análisis, se concluye que para los estudiantes de segundo año medio de establecimientos municipales de Maipú el uso de las series y miniseries al interior de las salas de clases tiene una recepción positiva. Igualmente presentan una visión crítica que apela a la utilización de todas las fuentes, que permita multiplicar miradas para que todos se sientan identificados. Los docentes ven en estos productos audiovisuales un aporte pedagógico, siempre y cuando existan más fuentes confrontadas con el contenido de las miniseries o series. Ambos grupos concuerdan que la memoria colectiva es importante para la historia del país, identificando a la televisión y la educación como elementos que construyen memoria colectiva y que por lo mismo deben ser responsables respecto a que memoria están construyendo.

Existe un vínculo fuerte entre televisión, educación y comunicación política, debido a que en entre otras cosas, en estos ámbitos se construyen

relatos del pasado versus la autoconstrucción de memoria de parte de los sujetos. No se puede desconocer que existe el afán por institucionalizar ciertos relatos del pasado, pero lo que se logra observar con la investigación realizada es que hay un intento permanente de autoconstrucción de la memoria colectiva a través de los entrevistados. Que si bien la comunicación política y la historia en general tratan de uniformar las visiones sobre el pasado, podemos concluir que la memoria colectiva permite un proceso de autoconstrucción que implica que los sujetos desafíen preconcepciones establecidas tensionando las estructuras de poder en la sociedad. Observamos, que las series y miniseries, permiten tensionar el discurso institucionalizado sobre el pasado reciente y que la recepción crítica de los entrevistados consiente concluir que esta construcción de memoria es un acto de resistencia que tensiona las lógicas estructurales del poder en torno a la construcción de un pasado uniforme, homologable, y único. La memoria implica muchos pasados a la vez, siendo una facultad basal de la humanidad, que si bien se encuentra sujeta a disputas con el poder imperante suele resistirse a su dominación.

Finalmente, destacar que ninguno de los entrevistados había tenido acceso a la miniserie y fue en el espacio de la entrevista donde tuvieron conocimiento de ella. Una vez que ya habían visto la sinopsis y fragmentos de los cuatro capítulos, todos los entrevistados (estudiantes y docentes) estuvieron dispuestos a verla en su totalidad, a llevarla a la sala de clases y a que esta fuese parte del apoyo pedagógico para avanzar en los contenidos esperados.

## **Referencias bibliográficas**

Albero, M. (1987): La televisión didáctica. Barcelona Mitre.

Aguaded, J. (2000): Televisión y telespectadores, Huelva, Grupo Comunicar.

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linabarger, D. L. y Wright, J. C. (2001): *Early Childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study. Monographs of The Society for Research in Child Development.*

Anderson, D.R., & Hanson, K. G. (2009). *Children, media, and methodology. American Behavioral Scientist, 52 (8), 1204- 1219.*

Antezana, L. (2015): Las imágenes de la discordia, la dictadura chilena en producciones televisivas de ficción. CLACSO, Colección Becas de Investigación.

Antezana, L. y Cabalin, C. (2016): Audiencias Volátiles. Cap. 1. P 16.

Antezana, L. y Cabalin, C. (2016): Audiencias Volátiles. P. 47.

Arancibia, J.P. (2006): Comunicación política. Fragmentos para una genealogía de la mediación en Chile. Santiago: Editorial ARCIS.

Aróstegui, J. (2004): La historia vivida. Sobre la historia del presente, Madrid: Alianza.

Bárcena F. M. JC. (2000): La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración, Hospitalidad. Paidós. Barcelona.

Barroso, J. (1996). Realización de los géneros televisivos. Madrid: Síntesis.

Bazalguette, C. (1993): La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria, en APARICI, R. (Coord.): La Revolución de los medios audiovisuales. Madrid, La Torre, p. 113-134.

Bellemare, C.; Caron, M. et Gruau, M.C. (1994): L'intelligence télévisuelle des 12-17 ans. Lausanne, Loisirs et Pédagogie.

Bartrina, J. (1994): Niños y jóvenes marcianos frente al televisor. Actitudes y comportamientos deferenciales hacia la televisión según la edad. En Radiotelevisión Valenciana (Ed.).

Barthes, R. (1982): Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces. Barcelona, Paidós.

Barthes, R. (1985): La aventura semiológica. Barcelona, Paidós.

Braun, V., y Clarke, V. (2006): *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology.*

- Briones, G. (1996): *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: icfes.
- Boyatzys, R. E. (1998). *Transforming qualitative information. The thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Buckingham, D., (2008): *Children and media: a cultural studies approach*, in S.Livingstone and K. Drotner (eds.) *The International handbook of children, media and culture*, pp.219-236.
- Cabero, J. (1994): Retomando un medio: la televisión educativa. En Varios: medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Sevilla, CMIDE/SAV; p. 161-163.
- Calvo, J. L. (1996): Medios de comunicación social en la animación. Madrid. CCS.
- Carlón, M. (2008): Sujetos telespectadores y memoria social. En Steimberg, Oscar; Traversa, Oscar; Soto; Marita (eds.) *El volver de las imágenes. Mirar, guardar, perder*. Buenos Aires: La Crujía.
- Carretero, M. y Krieger, M. (2006): La usina de la patria y la mente de los alumnos, en Carretero, M, Rosa, A. y Gonzalez, M. F. (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Correa, R. (2011): Imagen y control social. Manifiesto por una mirada insurgente. Barcelona: Icaria Editorial S.A.

Chaffee, S. H. & Hochheimer, J. L. (1985): *The beginnings of political communication research in the United States: Origins of the 'Limited effects model'*. En Gurevitch, M. & Levy, M. R. (eds.), *Mass communication review yearbook*, 5, Beverly Hills: Sage, p.75-104.

Chamorro, M. (2014): Historia y ficción: un debate que no acaba para comprender la realidad en Comunicación y Medios (Santiago) N° 29.

Chamorro, M. (2016): Recuperación de la Memoria Histórica de las series de ficción a través de las redes sociales. El caso de España y Chile. P. 74.

Chillón, A. (2000). La urdimbre mitopoética de la cultura mediática. Análisis.

Debray, R. (1994): Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente.

De Fontcuberta, M. y Guerrero, C. 2007: Una nueva propuesta para la educación en medios. Cuadernos de información.

Denzin, N., (2001): *Interpretive interactionism (Vol. 16). Thousand Oaks, CA: Sage.*

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Discipline and Practice of Qualitative Research. En The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition, 1-13. London: Sage Publications.P. 643.*

Eco, U. (1979): *Sociología de la Comunicación. Barcelona, Gustavo Gili.*

Elgueta, G. (2000): *Secreto, verdad y memoria. En Richard (ed.) Políticas estéticas y memoria, p. 33-40. Santiago de Chile: Cuarto Propio.*

Ferrés, J. (1994): *Televisión y educación, Barcelona, Paidós.*

Ferrés, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas. Barcelona, Paidós.*

Ferry, Jean Marc (1992): *Las transformaciones de la publicidad política, en AA.VV., El nuevo espacio público, Barcelona, Gedisa.*

Flick, U. (2012): *Inducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.*

Fuenzalida, V. y Hermosilla, M.E. (1989): *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva. Santiago de Chile, CENECA.*

- Fuenzalida, V. y Hermsilla, M.E. (1991): El televidente activo. Manual para la recepción activa de la televisión. Santiago de Chile, CPU/CENECA.
- Fuenzalida, V. (1997): Televisión y cultura cotidiana. CPU. Santiago.
- Fuenzalida, V. (2005). Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas. Bogotá: Norma.
- Fuenzalida, V. (2007). Reconceptualización de la entretención ficcional televisiva. Fronteiras– estudios midiáticos.
- Gabelas Barroso, J.A. (2005): El universo ubicuo. Nuevos escenarios, nueva relación, otra comunicación, en Seminario Pantallas Sanas. Zaragoza, Gobierno de Aragón. P. 5.
- Gitlin, T. (1978): *Media sociology: the dominant paradigm. Theory and Society*, 6 (2), p. 205-253.
- Groupe de recherche sur la relation enfants-medias (1995): L'identité du jeune téléspectateur. París, Institut National de la Jeunesse et de l'éducation populaire.*
- Gubern, B. (1987): La mirada opulenta. Exploración de la Iconosfera contemporánea. Barcelona, Gili Gaya.

- Halbwachs, M. (2004): Los marcos sociales de la memoria. Barcelona: Anthropos Editorial. P. 324.
- Hermosilla, M.E. (1987): Explorando la recepción televisiva. Santiago de Chile, CENECA.
- Hermosilla, M.E. (1990): Explorando la recepción televisiva. Santiago de Chile, CENECA/ CENCOSEP.
- Hurtado, M. (1989): Historia de la TV en Chile (1958-1973). Biblioteca Nacional de Chile.
- Huysen, A. (2002): En busca del futuro perdido. México: Fondo de Cultura Económico.
- Jenkins, H. (2008): *Convergence culture*. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- Jensen, K. & Rosengren (1990): *Five Traditions in Search of the Audience*, in *European Journal of communication*, número especial.
- Jost, F. (2007): *Introduction a l'analyse de télévision*. Paris: Ellipses.
- Kaplún, M. (1988): Comunicación entre grupos: el método del Cassete-Foro. Buenos Aires: Humanitas.

Kaplún, M. (1994): Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas, en Anuario ININCO, 6. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Landsberg, A. (2004): *Prosthetic memory. The transformation of American remembrance in the age of mass culture.* Nueva York. Columbia University Press.

Lasswell, H. (1948): *The structure and function of communication in society.* En Bryson, L. (comp.). *The communication of ideas.* New York: Harper and Brothers.

Lazo, M. (2008): El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. Comunicar, n° 31, v. XVI, 2008, Revista Científica de Educomunicación. P.38.

Lira, E. (2010): Memoria y convivencia democrática: políticas de olvido y memoria. (San José: Flacso). P. 13.

Livingstone, S. (2002): *Young people and new media: childhood and the changing media environment,* London and California: Sage.

López Vigil, J.I. (2000): Manual urgente para radialistas apasionados. Segunda edición. Quito, Ecuador. Coedición de AMARC, Friedrich Ebert

Stiftung, FIP, ALER, PROA, ERBOL, ARPAS, CEPRAC, ETER, COMCOSUR, FM Trinidad, ILLA, ACCE.

Lucar, L. (1995): *Le temps prisonnier. Des enfances volées par la télévision*. Paris, Desclée de Brouwer.

Mc Luhan de M. (1964): *Understanding Media, New York: McGraw-Hill, ©1964*.

Martín-Barbero, J. (1986): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.

Martín Serrano, M. (1990): *La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños*, en *Infancia y Sociedad*.

Marañón, J.L. (2011): *Reflexiones teóricas acerca de la interrelación entre memoria histórica e imaginarios sociales*, en *contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en: [www.eumed.net/rev/cccss12/](http://www.eumed.net/rev/cccss12/)

Medrano, C. (2005): *¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las Concepción Medrano Samaniego 105 narraciones televisivas?* *Revista de Educación*.

Meyrowitz, J. (1985): *Non Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. London, Oxford University Press.

- Miller, T. (2010): *Television studies. The basics. New York, NY: Routledge.*
- Montero, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil «Al salir de clase»: Sobre la transmisión de valores a los adolescentes. *Comunicar*, 25.
- Onwuegbuzie. A. J., y Leench, N. (2007): Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*.
- Olivari, J.L. y otros. (1996): *Currículum y televisión. Santiago de Chile, MINIEDUC/CENECA.*
- Orozco, G. (1994): *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores. México, Universidad Iberoamericana.*
- Orozco, G. (1995): «El niño como televidente no nace, se hace», en CHARLES, M. y Orozco, G. (Comps.): *Educación para la recepción. México, Trillas. P. 33-34.*
- Orozco, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid, La Torre.*
- Orozco, G. (1996): *Televisión y educación: lo enseñado, lo aprendido y lo otro*, en Orozco, G. (Comp.): *Miradas latinoamericanas a la televisión. México, Universidad Iberoamericana; 143-195.*

Orozco, G. (1998): “Comunicación y prácticas sociales. Las prácticas en el contexto comunicativo”, en Chasqui 62, junio 1998, Quito.

Orozco, G. (2003): Los estudios de recepción: de un modo de investigar a una moda, y de ahí a muchos modos. Revista Intexto.

Orozco, G. (2005): “De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento”, en Revista Nómadas, 5.

Orozco, G. (2012): Valerio Fuenzalida y sus propuestas para la televisión, audiencias y educadores. Dialnet.

Pacheco, M. (2009): La reciente historia de España en la ficción televisiva, Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, N° 4, primer semestre de 2009, p. 225-246. Universidad Complutense de Madrid.

Pappier V. y Morrás V. (2008): Clio & asociados: La historia enseñada, N°. 12, 2008, p. 173-192.

Pardo, F.y J. (1985): Esto es televisión. Barcelona, Salvat.

Pennac, D. (1993). Como una novela. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Pérez Tornero, J. M, (1993): Las formas de la imaginación televisiva, en infancia y sociedad.

Pérez Tornero, J. M. (1994): El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio. Barcelona, Paidós.

Phillippi, A. (2014): Cambios y desafíos del consumo de televisión entre jóvenes en Souza, María Dolores (ed.). Los desafíos de la audiencia televisiva como sujeto de estudio (Santiago: Consejo Nacional de Televisión).

Piaget, J. (1989) Psicogénesis e Historia de la Ciencia. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1998). Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza. México: Longman, S.A.

Pérez Tornero, J.M. (1993): Las formas de la imaginación televisiva, en Infancia y Sociedad. P. 10- 99-104.

Pérez Tornero, J.M. (1994): El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio. Barcelona, Paidós.

Potter, W. J. (2016): *Introduction to media literacy. Thousand Oaks, CA: Sage.*

Rancier, J. (2010): El espectador emancipado (Buenos Aires: Manantial)

Requena, J.G. (1989): El espectáculo informativo o la amenaza de lo real.

Ricoeur, P. (1999): Historia y narratividad. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2004): Historia Memoria y Olvido. FCE. Buenos Aires.

Rodríguez, I. y García, (1992): La televisión, los niños y los investigadores: materiales para una bibliografía comentada, en infancia y aprendizaje, P. 101-114.

Rodríguez, I. y García, (1994): El ámbito legislativo y la televisión, en March, J.C. (Coord.): La Generación. TV. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.

Rueda, J. C.; Coronado, C. (2010): La codificación televisiva del franquismo: de la historia del entretenimiento a la historia como entretenimiento. Historia Crítica.

Saló, G. (2003): ¿Qué es eso del formato? Como nace y se desarrolla un programa de televisión. Barcelona: Gedisa.

Sand, S. (2004): El siglo XX en pantalla. Cien años a través de cine. Barcelona: Editorial Crítica.

Sánchez-Taberner, A. (2009). La televisión en España. Informe (2009). Navarra: Universidad de Navarra.

Schramm, W., Lyle & Parker (1961): *Television in the Lives of our Children*. Stanford, Stanford University Press; versión española en (1965): La televisión en la vida de los niños. Barcelona, Hispano-europea.

Stern, S. (2000): De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998), en Mario Garcés et al. (compiladores), *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*, Santiago, Lom Ediciones - Eco Educación y Comunicaciones - Universidad de Santiago de Chile. P. 11-33.

Todorov, T. (2000): Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós.

UNESCO, (1984): *Media Education, Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. P. 8.

Vega, J. (21 de diciembre de 2011). Abogados de Derechos Humanos se enfrentan por final de “Los 80”. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/noticias/culturay-entretencion/tv/abogados-de-derechos-humanos-se-enfrentan-por-final-delos-80/2011-1221/122415.html>

Verón, E. (2001): El cuerpo de las imágenes. Buenos Aires: Norma.

Vila, I.(1988): *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Horsori.

Vilches, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

Villaroel, M., Andrade, P., & Dittus, R. (2011). Chile: posibilidades y certezas de una geografía incierta. En N. Jacks (Ed.), *Análisis de recepción en América Latina. Un recuento histórico con perspectivas al futuro* (págs. 103-130). Quito: Ciespal.

Waldman, G. (2014): A cuarenta años del golpe militar en Chile. Reflexiones en torno a conmemoraciones y memorias. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 221, 243- 266.

Wengraf, T. (2012): *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.

Wolton, D. (1995): *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión*. Barcelona. Gedisa.

## **ANEXOS**

- 1.- Formato de Consentimiento Informado.
- 2.- Formato de Entrevista.
- 3.- Fichas de Matriz de Análisis.
- 4.- Transcripción de Entrevistas.

## **1.- Formato de consentimiento informado:**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA**

“Imágenes de la Memoria: Lecturas generacionales de series de ficción televisiva sobre el pasado reciente de Chile.” (Fondecyt Regular 2016.

Proyecto N° 1160050).

Queremos agradecerle por su participación en el estudio financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, dirigido por la profesora Lorena Antezana Barrios perteneciente a la Universidad de Chile. Este estudio se realiza con el objetivo de analizar la construcción de memorias sobre el pasado reciente de Chile de distintos grupos generacionales de telespectadores, a partir de sus lecturas de las series ficcionales producidas en el contexto de la conmemoración de los 40 años del golpe militar.

Mediante la presente quisiéramos solicitarle a usted la autorización para la realización de una entrevista que será grabada.

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño

físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la salud e integridad física y psíquica de quienes participen del estudio.

Su participación en esta investigación es absolutamente libre y voluntaria. Igualmente, puede retirarse de la misma, suspender y dejar inconclusa su participación en cualquier momento, sin necesidad de argumentar su retiro y sin que esto represente perjuicio.

La investigadora responsable del proyecto asegura la total cobertura de costos del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico.

Todos los datos que se recojan, serán anónimos, privados y confidenciales y sólo se usarán con fines científicos de la investigación. La responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será la Investigadora Responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y su correcta custodia. Esto significa que los

datos están protegidos por la ley de protección de datos, por lo tanto sus respuestas y los datos aportados no serán divulgados.

Usted puede tener acceso a todos los resultados de la investigación y resolver cualquier duda adicional que tenga, contactándose directamente con la Investigadora Responsable, en el correo electrónico [lorena.antezana@gmail.com](mailto:lorena.antezana@gmail.com). La investigación tiene una duración prevista de cuatro años (1 de abril de 2016 al 31 de diciembre de 2019), fecha esta última a partir de la cual estarán disponibles los resultados finales de la misma.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Ética del Instituto de la Comunicación e imagen de la Universidad de Chile, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comuniquen con la representante de dicho comité, Sra. Andrea Valdivia Barrios ([andrea.valdivia@uchile.cl](mailto:andrea.valdivia@uchile.cl); 56 2 29787987).

Si está usted de acuerdo con estos términos, por favor llene los datos del final de esta hoja, y firme. El presente documento consta de dos ejemplares idénticos, uno de las cuales quedará en poder de la Investigadora

Responsable y el otro en poder del/la entrevistado(a).

YO: \_\_\_\_\_, RUT \_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_

Con dirección en: \_\_\_\_\_ Comuna:

\_\_\_\_\_ Ciudad:\_\_\_\_\_

Confirmo que he recibido la suficiente información sobre este estudio y que he tenido suficiente tiempo para leer y atender la información presentada.

Firma del entrevistado/a:

Fecha:

## 2.- Pautas de Entrevistas:

### Estudiantes

Agradecer participación. Explicar en qué consiste el proyecto. Leer y entregar el Consentimiento Informado. Pedir que firmen el consentimiento.

### **Información entrevistado/a**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Comuna de residencia: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Establecimiento: \_\_\_\_\_

### **Visionado:**

Miniserie

<b>Ecos del desierto</b>		
CHV	9, 10 y 11 de septiembre de 2013	Sin referencia al momento de la entrevista.

### **Primera parte**

Esta sección está basada en que el entrevistado/a, sin apoyo de referencia visual de la miniserie, nos entregue datos sobre hábitos y

contenidos de televisión y aprendizajes obtenidos en clases respecto a la historia reciente de Chile.

1. Recabar información sobre hábitos de consumo televisivo. Preguntar por ejemplo: ¿Cuál es su forma habitual de ver televisión? ¿Cuánta televisión ve?, ¿En qué horarios ve televisión y con quién? ¿qué tipo de programas son sus favoritos? ¿quién decide que televisión ve? ¿hay discusión sobre que se decide ver? ¿si en algunas de sus clases se utiliza el apoyo de la televisión para avanzar en los contenidos? etc.
2. Recabar información sobre los contenidos tratados en clases. Preguntar ¿qué recuerda de los aprendizajes obtenidos durante el año respecto al pasado reciente de Chile? ¿cuál fue la mejor forma de acuerdo a su criterio de presentar los hechos ocurridos durante el golpe militar, la dictadura y posterior regreso a la democracia? ¿cómo preferiría que fuesen las clases?
3. Recabar información sobre la valoración que posee respecto a las miniseries como representación de la realidad y aporte en la construcción de memoria. Preguntar por ejemplo: ¿las miniseries

representan la realidad? ¿las historias son creíbles? ¿Podrían las miniserie ser un aporte en la sala de clases para avanzar en los contenidos esperados?

## **Segunda parte**

Mostrar las sinopsis de la miniserie y generar una conversación sobre ella.

1. Conversar sobre la situación histórica/ política del país reflejada en la miniserie.
2. Consultar si durante el año algunos de los contenidos se ajusta a lo visto en la miniserie.
3. Conversar sobre las emociones gatilladas por la miniserie.

A modo de cierre:

1. Mostrar las siguientes escenas de la serie:

Cap.1: minuto: 19.50 escena: diálogo de encuentro entre Carmen Herzt y

Carlos Berger hasta diálogo de despedida entre Ana María Cádiz y Carmen Herzt.

Cap.2: minuto: 09.48 escena: diálogo entre Carmen Herzt hasta manifestación contra Coronel Arturo Ribera y su mujer Inés.

Cap.3: minuto: 02:35 escena: diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni  
hasta nuevo diálogo entre los mismos personajes.

Cap.4: minuto: 31:53 escena: Arellano Stark en su jardín juega con un perro  
hasta diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni.

2. A partir de las escenas observadas hacer las siguientes preguntas:

¿Con respecto a las imágenes vistas existe alguna relación con lo visto en clases durante este año?

¿Si existe alguna relación, usted cree que de haber tenido apoyo audiovisual cómo el de una miniserie las clases hubiesen sido: Más entretenidas, con mayor contenido o no hubiese tenido ninguna implicancia en los contenidos entregados?

¿Usted cree que los relatos televisivos, entre ellos las miniseries, forman parte de la vida cotidiana y son un aporte en la construcción de memoria colectiva?

### **Profesores**

Agradecer participación. Explicar en qué consiste el proyecto. Leer y entregar el Consentimiento Informado. Pedir que firmen el consentimiento.

**Información entrevistado/a**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Comuna de residencia: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Establecimiento: \_\_\_\_\_

**Visionado:**

Miniserie

<i>Ecós del desierto</i>		
CHV	9, 10 y 11 de septiembre de 2013	Sin referencia al momento de la entrevista.

**Primera parte**

Esta sección está basada en que el entrevistado/a, sin apoyo de referencia visual de la miniserie, nos entregue datos sobre que herramientas utiliza en la sala de clases para pasar los contenidos sobre la historia reciente de Chile.

1. Recabar información sobre la utilización de medios audiovisuales como apoyo en la sala de clases. Preguntar por ejemplo: ¿Cuál es su

forma habitual de entregar los contenidos en clases? ¿qué herramientas utiliza?, ¿En algunas de sus clases se utiliza el apoyo de la televisión para avanzar en los contenidos? etc.

2. Recabar información sobre los contenidos tratados en clases respecto a la historia reciente de Chile. Preguntar ¿cuáles fueron los contenidos tratados durante el año respecto a la historia reciente de Chile? ¿Cuál fue la mejor forma de acuerdo a su criterio de presentar los hechos ocurridos durante el golpe militar, la dictadura y posterior regreso a la democracia? ¿se guió sólo por las bases curriculares entregadas por el MINEDUC o hizo algunas adecuaciones para la obtención de mejores en los resultados?
3. Recabar información sobre la valoración que posee respecto a las miniserias como representación de la realidad y aporte en la construcción de memoria. Preguntar por ejemplo: ¿Las miniserias representan la realidad? ¿Las historias son creíbles? ¿Utiliza las miniserias como recurso pedagógico? ¿Podrían las miniserias ser un aporte en la sala de clases para avanzar en los contenidos esperados?

## Segunda parte

Mostrar las sinopsis de la miniserie y generar una conversación sobre ella.

1. Conversar sobre la situación histórica/ política del país reflejada en la miniserie.
2. Consultar si durante el año los contenidos se ajusta(n) a lo visto en la miniserie.
3. Conversar sobre las emociones gatilladas por la miniserie.

A modo de cierre:

1. Mostrar las siguientes escenas de la serie:

Cap.1: minuto: 19:50 escena: diálogo de encuentro entre Carmen Herzt y Carlos Berger hasta diálogo de despedida entre Ana María Cádiz y Carmen Herzt.

Cap.2: minuto: 09:48 escena: diálogo entre Carmen Herzt hasta manifestación contra Coronel Arturo Ribera y su mujer Inés.

Cap.3: minuto: 02:35 escena: diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni hasta nuevo diálogo entre los mismos personajes.

Cap.4: minuto: 31:53 escena: Arellano Stark en su jardín juega con un perro hasta diálogo entre Carmen Herzt y Marta Bertoni.

1. A partir de las escenas observadas hacer las siguientes preguntas:

¿Con respecto a las imágenes vistas existe alguna relación con lo tratado en clases durante este año?

¿Si existe alguna relación, usted cree que de haber tenido apoyo audiovisual cómo el de una miniserie los estudiantes hubiesen logrado mejores resultados?

¿Usted cree que los relatos televisivos, entre ellos las miniseries, forman parte de la vida cotidiana y son un aporte en la construcción de memoria colectiva?

¿Usted estaría dispuesto a utilizar en sus clases las miniseries como apoyo pedagógico?

### **3.- Fichas de Análisis:**

#### **Abreviaturas**

Estudiante: Est.

Género femenino: Fem.

Género masculino: Masc.

Profesor/a: Prof.

Entrevistadora: E.

Establecimiento científico- humanista femenino: A

Establecimiento científico- humanista masculino: B

Establecimiento científico- humanista mixto: C

Establecimiento técnico profesional: D

## Estudiantes

ENTREVISTA 1			
EST. FEM_A_1			
PREVISIONADO			
N°	Transcripción	Observaciones (E)	Categorías
1	"Veo muy poca televisión. Tenía televisión en mi habitación pero le pedí a mi papá que la sacará. Miró un poco sólo a la hora de las noticias, junto con mis papás al tomar once o de repente el fin de semana, hay más cosas hoy con las cuales entretenerse".	Noticias y películas/ Elección personal/ Sólo discusión respecto a los político/	Hábitos de consumo televisivo.
2	"Son creíbles en cierto punto, pero están muy influenciadas, creo que muestran lo que se quiere mostrar basado en la influencia que quiere causar. Están influenciadas para mostrar aquello que algunos quieren". "Debiese usarse no como verdad única, sino debe haber otros puntos de vista de otras personas o tal vez contrarrestar distintas miniseries que hablan del mismo tema, pero de diferentes puntos de vista, para poder formar una visión mucho más crítica y no aquella que se ve como verdad única, que lo que dijo la serie era lo que era en realidad, no siempre es así, siempre hay cosas que se dicen con conveniencia".	Cree que las miniseries representan la realidad y son aporte en la construcción de memoria colectiva, pero dependiendo de la perspectiva que se esté enfocando.	Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).
POSTVISIONADO			
1	"Solamente (...) Para septiembre cercano a las fecha del 11 de septiembre se hizo una pequeña clase entre comillas en este ramo de orientación. Resulta que en mi caso personal mi profesor jefe es coordinador del ramo de Historia del colegio, entonces él durante su hora de profesor jefe vimos algunos extractos de miniseries que él nos mostró y dentro del ramo del Taller de Historia que lo hace el mismo profesor.	Menciona tener un taller de historia, habla del rol de profesor.	Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación.

2	"Hubiesen sido mucho más didácticas y mucho más amenas, por ejemplo la serie que yo le mencioné anteriormente algo de lo que han hecho por la Historia de Chile muestra desde la Conquista, entonces podemos avanzar más. Por ejemplo a nosotros nos tocó ver este año todo lo que es la República Conservadora después de la Independencia y hay miniseries que muestran este paraje histórico, entonces en nuestra clase de Historia hubiese sido mucho más entretenida ver ese contenido con material audiovisual".	Se hablo sobre las violaciones a los DDHH.	Apoyo audiovisual.
3	"No lo entiendo muy bien, supongo que son los recuerdos de todos, que se hacen entre todos".		Valoración y significación memoria colectiva.
<b>CIERRE ENTREVISTA</b>			
	"Sí, la vería en mi casa y también en el liceo".	Muestra entusiasmo por saber toda la historia.	¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)

<b>ESTREVISTA 2</b>			
<b>EST. FEM. A 2</b>			
<b>PREVISIONADO</b>			
<b>N°</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"Generalmente cuando nos acostamos, dos horas al día como mucho".	Dos horas/Sola/Teleseries/Discusión esporádica por horario/Decisión personal.	Hábitos de consumo televisivo.
2	"En una sala de clases hay muchas opiniones distintas a un tema especial si se trata de Historia, entonces que te muestren una serie que muestra solo una realidad es como injusto, porque se deben abarcar todas las opiniones que tienen las alumnas para avanzar en los contenidos". "Las miniserias son cómo las que nos pasan por los aniversarios de fechas importantes, nos muestran mucho más que imágenes, historias. Nos hacen conectarnos con hechos históricos. Es bueno que hagan eso en la tele así aprendemos más fácil y se nos queda en la cabeza".	Les entrega poca valoración respecto a credibilidad.	Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Tengo harta información aunque no me la han pasado en el colegio, pero tengo muchas referencias. Esa época me llama mucho la atención, porque siento que el legado de la dictadura está hasta el día de hoy y es la causa de muchos problemas que tenemos ahora". "Si, pero muy poco. No fue como clase, fueron las mismas compañeras que se organizaron para hacer intervenciones dentro de la semana del 11".	Menciona interés personal en informarse especialmente de la dictadura. Afirma que no se llegó a la unidad de la historia reciente.	Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación.
2	"Con una miniserie hubiesen sido mucho más didácticas y mucho más amenas. Por ejemplo la serie que yo le mencioné anteriormente, algo de lo que han hecho por la Historia de Chile muestra después la Conquista, entonces avanzábamos más cuando nos ponían la serie. Nos tocó ver este año todo lo que es República Conservadora después de la Independencia y hay miniserias que muestran o pueden mostrar esa época. Entonces la clase hubiese sido mucho más entretenida. Ver ese contenido con material audiovisual, mostrándonos ficción e historia, como una telenovela de época lograría mejor atención y aprenderíamos más".	Habla del desinterés respecto al ramo de Historia: "Sienten que lo que paso no afecta lo que está pasando ahora".	Apoyo audiovisual.

<b>CIERRE ENTREVISTA</b>			
	"Sí, me gustó la historia, es triste, dramática, pero es parte de nuestra historia".		¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)

<b>ENTREVISTA 3</b>			
		<b>EST. MASC. B_1</b>	
		PREVISIONADO	
<b>N°</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"Normalmente en la cena o en la once. En la cena no nos gusta ver dentro de todo muchas noticias así que buscamos otras alternativas. Normalmente, nosotros vemos televisión abierta, así que buscamos canales que no son los más famosos, que dan noticias en otros horarios, así que vemos otros programas".	1 hora de televisión/Tipo de programa lead/TV en familia/elección personal.	Hábitos de consumo televisivo
2	"Sí, representan realidad". "Tal vez no son tan reales pero son creíbles"	Existe valoración respecto a la ejemplificación en los productos televisivos, especialmente en las miniserie, considerando que pueden ser aporte en la sala de clases.	Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Si muestra bien los DDHH y la impunidad, que son impunes los que estuvieron dentro de la Dictadura". "Para el 11 hablamos de la dictadura, fue donde más se habló de DDHH". "Cuando se tocaban los DDHH, ahí nos referíamos, no sólo en historia, sino que en Lenguaje nos mencionaban eso... por eso me gusta tanto el material audiovisual". "Vimos la importancia la importancia de los DDHH, pero no se puede hablar de ellos sin un contexto, sin explicar porque en nuestro país se pasaron a llevar, cómo se llegó a tanta atrocidad, creo que hablar solamente del respeto a los DDHH sin hablar de sus violaciones es porque nadie se quiere hacer cargo y verdaderamente responsable de lo que sucedió en ese tiempo".	Durante el año sí se vio como parte del programa del curso parte de la historia reciente de Chile.	Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación.
2	"Tiene más contenidos, ya que dentro de todo sabemos que los alumnos son diferentes y algunos entienden más de medios audiovisuales"	Encuentra un elemento positivo utilizar el apoyo audiovisual al interior de la sala de clases.	Apoyo audiovisual.
3	"Es lo que nos ha pasado como ciudadanos chilenos y lo que afecto en nuestra historia y en lo que somos ahora.	Respecto a cómo se construye considera que se hace en lo que hablamos, en la forma de ser y en cómo se ven los distintos bandos políticos, menciona quien apoya la dictadura o no.	Valoración y significación de la memoria colectiva.
		<b>CIERRE ENTREVISTA</b>	
	"Sí, porque es parte de nuestra historia y nos da memoria".		¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)

<b>ENTREVISTA 4</b>			
<b>EST_MASC_B_2</b>			
<b>PREVISIONADO</b>			
<b>N°</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"Normalmente después de clases, antes que den noticias, alrededor de las siete, pero normalmente solo".	Teleseries, películas/Elección generalmente personal/	Hábitos de consumo televisivo.
3	"No creo, porque no se muestra en detalle todo lo que se debería explicar". "Supongo que es una serie pequeña".	Considera que pueden ser creíbles, pero son muy resumidas. Podrían ser utilizadas al interior de las salas de clases, siempre y cuando el profesor explicará ciertos detalles que no están incluidos en la miniserie. No sabe si son cien por ciento verídicas, ya que quizás se muestra un cierto punto de vista y otro no.	Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Si está reflejada y me parece bastante realista". "No, ningún contenido".	Durante el año se trataron temas internacionales desde la historia del mundo en general.	Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación.
2	"Creo que hubiese sido más didáctico, con mayor relevancia y mejor contenido en cuanto a la información que nos entregaban".	No se usa mucho material audiovisual, el pizarrón es la herramienta más utilizada, pero el rol de profesor es vital, ya que lo considera didáctico para enseñar.	Apoyo audiovisual
3	"...el recuerdo compartido de un tema del pasado que nos involucra".	Considera que se construye informándose por fuentes confiables como libros.	Valoración y significación de la memoria colectiva
<b>CIERRE ENTREVISTA</b>			
	"Sí, más en clases que en mi casa".		¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)

<b>ENTREVISTA 5</b>			
<b>EST. MASC. C_1</b>			
<b>PREVISIONADO</b>			
<b>Nº</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"Veo poca televisión, sólo noticias en mi casa". "No encuentro interesante la tele, no encuentro que la tele sea un medio para mí".	Noticias/ Personal/ Familiar	Hábitos de consumo televisivo
3	"En matemáticas no voy a ver un video de números, no voy a entender, prefiero ejercicios, porque es como más práctico que las otras materias". "Siento que igual podrían hacerlo más adaptado a la historia de antes, no tanto color sino como antes, que refleje como era antes, con la vestimenta con todo".	Menciona la sobreutilización del drama como recurso de las miniserie: "le quieren poner el dolor y así el interés y eso resta mucha realidad".	Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico)
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Sí, porque igual salían como hechos reales que pasaron. En esas partes impacta al receptor al hacer que tanto el sufrimiento que mostraron en esa época, la cara de la gente preocupada, era muy impactante". "Vi sobre el tema de las torturas, lo que hizo Pinochet, Allende, José Miguel Insulza y después sobre la Junta de Gobierno".	(Arreglar respuesta respecto a contenidos)	Situación histórica y contenidos vistos con anticipación.
2	"Creo que podrían como hacerlo más didáctico, ya veo un poquito así como un texto como una opinión de nosotros de lo que entendimos e intentar de esa opinión de nosotros complementar la serie, como para entenderla, porque hay gente que no la va a entender".	Audiovisual y textual.	Apoyo audiovisual.
3	"Para mi encuentro que es el pasado que vivieron la otra gente que quiere como olvidar porque igual vivir un pasado así no es muy bonito". "Nací el 2000 y no viví eso gracias a Dios, pero para la otra gente debió ser duro. Entonces para saber lo que pasó me fui a buscar a información a internet. Ahí vi las torturas, los asesinatos y todas las cosas malas que pasaron, eso me dolió porque supongo que fue un tiempo duro para los que sufrieron".		Valoración y significación de la memoria colectiva
<b>CIERRE DE ENTREVISTA</b>			
	"Sí, ayuda a la memoria del país".		¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)

<b>ENTREVISTA 6</b>			
<b>EST. FEM. C 2</b>			
<b>PREVISIONADO</b>			
<b>Nº</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"En realidad no veo así como tele, los sábados cuando me despierto más temprano voy y veo Los Simpson esas cosas que dan, cuando veo series o películas veo en el teléfono en alguna página".	Tres horas/Sola/living/Sitcom y series de asesinos seriales/Decisión personal.	Hábitos de consumo televisivo
2	"Es como una serie corta, con capítulos cortos y poca continuidad. Que tiene una desenlace en poco tiempo".		Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Si, como que se mostraba una historia bien particular la señora con su esposo y el bebe y él de repente desaparecía y ella quería una respuesta de todo. Me gusta ver este tipo de cosas que muestran historias particulares, así uno se puede familiarizar, conoce el drama de esos tiempos, los motivos de lo que sucedió y aunque da un poco de miedo es mejor estar informado que desconocer lo que sucedió".	Posee algunas referencias por lectura personal.	Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación
2	"Creo que igual hubiese sido difícil porque nos mostraron pura colonización, entonces no sé si lo hubiese hecho mejor, pero si se hubiese tratado esto creo que lo hubiese hecho mejor porque mostrar en video es mucho mejor tratándose de ese tema. No creo que uno sienta lo mismo cuando la profe iba leyendo algo o teniendo que hacer una actividad en el libro a ver algo que muestran como fue la historia de eso porque fue fuerte".		Apoyo audiovisual.

3	<p>"Creo que son como las cosas que muestran en la tele, la información que se divulga y dispersa, las que hacen que la gente trate de recordar el pasado. Así como las conmemoraciones o las celebraciones que también aportan a nuestra memoria. Por ejemplo cuando fue el Día de la Mujer todos estaban celebrando, igual pensé que no estaban tanto hablando de lo que de verdad se trataba. También de la dictadura, a veces tratan de seguir ocultando la información, no sólo en la televisión también en el colegio. Pero al mencionar las cosas, al hacer las celebraciones la gente lo recuerda de cierta manera. Entonces creo que la memoria colectiva también se maneja porque nos crean recuerdos en nuestras cabezas por distintos medios y formas, editados por otros con ciertos intereses".</p>	<p>Considera que la televisión aporta en la memoria colectiva, pero más que eso la modela.</p>	<p>Valoración y significación de la memoria colectiva</p>
<b>CIERRE DE ENTREVISTA</b>			
	<p>"Sí, me gustó la historia".</p>		<p>¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)</p>

<b>ENTREVISTA 7</b>			
<b>EST. FEM. D. 1</b>			
<b>PREVISIONADO</b>			
<b>Nº</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"Como así tipo acostada o sillón, tengo una televisión en mi pieza así que veo acostada. Apenas llegó, como y luego veo televisión. Entre las seis. Como unas cinco horas".	5 horas/Sola y acompañada/Sin restricción/	Hábitos de consumo televisivo.
2	"Mmmmmmmmm, no". "Es un programa en el que me entretengo viendo".	No da significado de miniserie, pero indica que las series son programas de más de un capítulo y releva su característica de entretención.	Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Si, mostraba hartó". "Se hizo mención, pero yo no recuerdo, pero la profe nos habló de eso".		Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación.
2	"Mayor contenido, porque me recuerdo más de lo que vi ahí, que de lo que me han enseñado hablándome solamente".		Apoyo audiovisual.
3	"Acordarse de todo, por ejemplo acordarse de que cosas que han pasado hace tiempo, algo así. No es un recuerdo individual". "Se hace entre todos".		Valoración y significación de la memoria colectiva.
<b>CIERRE ENTREVISTA</b>			
	"Si, nos muestra el caso de una familia, ella quiere saber la verdad, como todos los chilenos. Entonces una la ve ahí en la tele y se queda con esa historia, con ese recuerdo en la memoria".	Muestra entusiasmo por saber toda la historia.	¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)

<b>ENTREVISTA ESTUDIANTES</b>			
<b>EST. MASC. D.</b>			
<b>PREVISIONADO</b>			
<b>N°</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"Habitualmente no es muy constante, porque veo más televisión en la noche". "En película, podría ser porque estamos un poco más atento y que las películas también no sean fomes tan encerradas en eso". "Con mi papá hay discusión porque a él le gusta ver las noticias o las carreras del Hipódromo y nosotros con mi mamá queremos ver la comedia o el canal de cocina".	Una hora o dos máximo/teleserie y programas de cocina/Discusión con padre pero sobre que ver.	Hábitos de consumo televisivo.
2	"A veces creo que no representan mucho la realidad, pero si pienso en la serie la Rosa de Guadalupe, que vemos con mis mamá, la emoción que muestra la hace sentir muy real, son casos que quizás un ateo no va a creer, pero para los que somos creyentes puede que si nos mueva y motive". "Basándose en la materia si". "Es como una serie con poco capítulos". "Es un relato de la historia, que te muestra muchos puntos de vista tanto políticos como del pueblo".	Representan la realidad.	Valoración y significación de la miniserie (como formato televisivo y apoyo pedagógico).
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Basado en la película creo que sí, porque al final es como ilustración casi de lo que ocurrió en ese tiempo tanto del lado político como del lado del pueblo que mostraban las sinopsis". "Que me recuerde no".		Situación histórica y contenidos vistos en clases con anticipación.
2	"Creo que sí, más películas o más videos respecto a la época hubiéramos puesto un poco más de atención que pasar tanta materia que al final después se nos olvidaba. Por lo menos a mi me ayuda más eso, ver películas que estar escribiendo, porque después lo escrito en los cuadernos se me olvida. Como tengo mala memoria después se me olvida todo al final. Con películas o series puedo recordar un poco más".		Apoyo audiovisual

3	"Mmm no, así como dar una definición me complica, pero creo que la memoria colectiva son los recuerdos que pasan de una generación a otra, no recuerdos personales o tal vez sí recuerdos personales, pero de un hecho que nos involucró a todos como chilenos. No se trata de cualquier recuerdo, si de aquellos que importan bien o mal a muchos. Cuando vemos esas imágenes de archivo o ficcional aprendimos lo que pasó, lo imaginamos o por los menos vemos un punto de vista de una mejor manera que leerlo o que alguien te lo cuente".		Valoración y significación de la memoria colectiva.
<b>CIERRE ENTREVISTA</b>			
	"Sí, me cuesta recordar lo que nos pasan en clases y creo que a través de la serie podría captar más y aprender mejor".	Muestra entusiasmo por saber toda la historia.	¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista? (E)

## Profesores

ENTREVISTA 1			
PROF. FEM. D			
PREVISIONADO			
Nº	Transcripción	Observaciones (E)	Categorías
1	<p>"Sí, creo que sí significativamente. Por ejemplo la que vi completa fue los 80. Pertenezco a esa generación, entonces uno hace un feedback importante con la propia historia familiar, individual de cada uno y lo va relacionando con la historia nacional por supuesto. Porque además creo que la serie fue muy acertada en la forma en que presentaron los hechos históricos, entrelazados con la cotidianidad de una familia común. Creo que la mejor características de las series y miniseries realizadas por los 40 años del golpe militar es la mezcla de realidad y ficción, entonces uno siente curiosidad por seguir viendo".</p> <p>"No tajantemente, pero si son una forma de ver la realidad". "Si, las he ocupado. No la serie completa, porque no la puedo ver todos los días, pero si ir sacando ciertos momentos históricos, abordando ciertas temáticas que se puedan trabajar, editando el video por supuesto".</p>	<p>Profesora de más de 30 años que posee recuerdos personales del pasado reciente de Chile. Utiliza material audiovisual al interior de la sala de clases.</p>	<p>Valoración de la miniserie (como apoyo pedagógico).</p>
POSTVISIONADO			
1	<p>"Los chiquillos de ahora tienen mucha información y este tipo de recursos audiovisuales juega muy a favor. Los alumnos se motivan un poquito más, diría mucho más, cuando está bien editado el trabajo, porque tampoco una serie tan larga se alcanza a trabajar en clases. Cuando uno recoge alguna información, algunas imágenes, algunas escenas, se trabaja bien y en verdad favorece bastante los aprendizajes de los chiquillos".</p>		<p>Televisión como herramienta pedagógica.</p>

2	<p>"La memoria colectiva se construye a través de múltiples formas, una de ellas es aquello que vemos en la televisión. Si pienso en las series realizadas por los 40 años del golpe militar creo que ellas sirvieron para recordarnos y mostrar a las generaciones más jóvenes parte de lo sucedido. Parte, porque aunque están bien hechas, muestran el consenso que los actores políticos pactaron. A mí me dio mucha tristeza, no sé como describirlo, una sensación de inseguridad, de angustia. Tengo más de treinta años, era muy chica para recordar ciertas cosas, pero cuando una mira para atrás se da cuenta que los que crecimos en los 80' somos hijos de la dictadura y tenemos esa carga aunque nos cueste asumirlo".</p>		<p>Construcción de memoria colectiva al interior del aula.</p>
<b>CIERRE ENTREVISTA</b>			
	<p>"Sí, me gustaría utilizar este año porque como conté creo que haré clases a un tercero medio y se ve esta unidad".</p>		<p>¿Le interesaría ver completamente la miniserie <i>Ecos del desierto</i> luego de esta entrevista y utilizarla al interior de la sala de clases? (E)</p>

<b>ENTREVISTA PROFESORES 2</b>			
<b>PROF. MASC. C</b>			
<b>PREVISIONADO</b>			
<b>N°</b>	<b>Transcripción</b>	<b>Observaciones (E)</b>	<b>Categorías</b>
1	"Solo vi los 80 pero no completa. Se las daba de tarea a los alumnos y después se realizaba una mesa redonda y ellos exponían los distintos puntos de vista. Incluso era motivo para debatir porque muchos alumnos discrepaban del contenido, por cuanto también tenían información tomada de bibliografía de libros y de experiencias de familiares directos. Entonces, se generaba un dialogo muy variado en cuanto a información, pero fundamentalmente con mucha disposición al respeto de cada uno de los expositores. Tenía conocimiento de las series pero por tiempo no las miraba, reconozco que tienen un valor importante para todo nuestro país porque muestran una realidad que por mucho tiempo fue negada, pero que creo que no representan pura realidad".	Primero muestra una actitud crítica respecto a las series pero luego declara que utilizaría las miniserie como recurso siempre y cuando sea un recurso más y no el único porque es necesario confrontarlas con otras fuentes.	Valoración de la miniserie (como apoyo pedagógico).
<b>POSTVISIONADO</b>			
1	"Creo que sí, hay que reconocer que la imagen es importante, muchos de ellos traen sus propias imágenes y se las muestran, piden opinión. Tratando de ser bien objetivo se las explico pero la dificultad que tenemos es que los alumnos no todos siguen la secuencia de imagen, porque ellos están con otros elementos distractores. Nadie puede desconocer que la tecnología tiene por lo menos dos lados, uno positivo y otro negativo. Lo positivo es que podemos pasar los contenidos de una manera más entretenida y también didáctica, pero hay elementos distractores, en el proceso de enseñanza, traídos a la sala de clases por la tecnología. Un ejemplo de eso es el celular. Entonces un porcentaje está atento a la imagen y el resto está manipulando su celular, su propio equipo. Cuesta entender que puedan asimilar ambos estímulos, por el momento solo nos queda asumir que los alumnos cambiaron y debemos acostumbrarnos a ello buscando más y mejores herramientas que permitan potenciar el proceso de enseñanza-Aprendizaje".	Existe una visión positiva del uso del material audiovisual pero posee una crítica respecto su uso indiscriminado en la sala de clases.	Televisión como herramienta pedagógica.

2	<p>"La memoria colectiva es el reconocimiento que se debe tener de todo el pasado de la historia y frente a determinados acontecimientos que son los que despiertan curiosidad en las personas. La memoria es el recuerdo de aquellos momentos, aquellos acontecimiento que de alguna manera impactaron en la población, en la conciencia y que generan tantas interrogantes en las actuales generaciones. Al interior de las salas de clases generamos memoria colectiva, los lineamientos de esa construcción no son libres pues en nuestro caso vienen del Ministerio. Les cuento a los estudiantes, respecto a la historia reciente del país, mi experiencia, el recuerdo que tengo como protagonista directo, con información personal. Creo que contarle y que las generaciones sepan es la mejor forma de que esto no se vuelva a repetir en nuestro país".</p>		<p>Construcción de memoria colectiva al interior del aula.</p>
<b>CIERRE ENTREVISTA</b>			
	<p>"Claro que sí, porque ahora me he familiarizado un poco más con la serie, ya que he tenido la oportunidad de verla en parte y podría aplicarla. No puedo desconocer que los recursos audiovisuales hacen distinta una clase. Además al mezclar antecedentes históricos con ficción logran generar en los estudiantes memoria colectiva de forma entretenida y de acuerdo a sus códigos actuales".</p>	<p>Muestra entusiasmo por saber toda la historia.</p>	<p>¿Te interesaría ver completamente la miniserie Ecos del desierto luego de esta entrevista y utilizarla al interior de la sala de clases? (E)</p>

