

**EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR  
PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN HISTORIA. CASO  
ESPECÍFICO DICTADURAS MILITARES EN AMÉRICA DEL SUR ENTRE  
LAS DÉCADAS DE 1970 Y 1990.**

**Autor: Edwin Orlando Torres Gil  
2010260066**

**Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales**

**Tutor:**

**Mg. John Alexander Castro Lozano**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LINEA DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
BOGOTÁ D.C., 2018**

## **Dedicatoria**

A mis viejos, sin su apoyo incondicional no lo hubiera logrado.  
Norida, no existe nada mejor en mi vida que ver una película junto a ti.

## **Agradecimientos**

Antes que nada, gracias a mi madre, a mi padre por su paciencia, por su apoyo irrestricto, pero, sobre todo, gracias por confiar en mí y creer siempre que iba a lograr este objetivo en mi vida. A María Piedrahita por ayudarme en todo este tiempo.

Gracias a mis hermanas y hermano por su apoyo y confianza, a mis sobrinos, siempre fueron un motor para seguir adelante.

A esos amigos de la vida: a mi hermano, a “Tobby”, a los hermanos Forero, a los hermanos Barreto. Gracias, porque sin su ejemplo no sería el hombre que soy ahora.

A mi familia santaferaña, gracias por estar ahí, gracias por compartir esta pasión, gracias por el apoyo, gracias por enseñarme con el ejemplo a ser incondicional y leal con mis principios. A los “bici-nací-león” por rodar juntos por las carreteras de Colombia.


Un agradecimiento especial a esos amigos que fui construyendo a medida que transcurría los días dentro de la Universidad. A “Gato” John y Lina por mostrarme lo bonito de la academia, dentro y fuera de un salón de clases y de la amistad sincera. Un abrazo gigantesco a toda la “Mambochi”, a ellos que sin importar las dificultades que nos impulsó la vida, nos supimos mantener juntos, y así entendimos sin decirlo, que solo unidos somos fuertes, y que la vida en la universidad va más allá de las paredes. Gracias por revelarme que la vida en la universidad se construye entre sonrisas espontáneas, estudio y diversión. A “Nechi” que ya no está en este mundo físico. A él por compartir su tiempo conmigo, a él, que nunca olvidaré, a él, que lo tendré siempre presente en cada una de mis clases. A su padre y a su hermano, por enseñarme con su ejemplo la tenacidad de las buenas personas.

A mis nuevos amigos Camilo, Jorge, Cristian, Mario, Steven, y Ana gracias, porque sin su frescura, sin sus risas, sin su alegría no hubiera podido continuar y lograrlo.

A cada uno de los profesores con los cuales tuve la oportunidad de aprender, gracias a ellos por revelarme un sinfín de miradas sobre el mundo, a ellos por dejar en claro en cada una de sus clases que otro mundo si es posible, y que solo con trabajo honesto se puede transformar el mundo desde la educación. Al “profe” Wilson gracias, por inculcar en mí, nuevas perspectivas para entender mi trabajo de investigación. Un agradecimiento

especial a mi tutor Alexander Castro, por guiarme en este camino con paciencia y sapiencia, sin sus consejos y enseñanzas no lo hubiera podido lograr.


No puedo terminar sin darle gracias infinitas a la mujer que creyó en mí cuando nadie más lo hizo; a ella que creyó en mí cuando ni yo creía en mí. A Norida gracias por estar a mi lado en los momentos buenos, pero sobre todo por estar en cada momento malo en mi vida, gracias por cuidarme, protegerme y hacerme feliz cada día, desde hace más de siete años. Gracias por el esfuerzo para seguir adelante. Simplemente Gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>	


<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	El cine como herramienta didáctica para fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje en historia. Caso específico dictaduras militares en américa del sur entre las décadas de 1970 y 1990
<b>Autor(es)</b>	Torres Gil, Edwin Orlando
<b>Director</b>	Castro, John Alexander
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 173 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; PENSAR HISTÓRICAMENTE; CINE HERRAMIENTA DIDÁCTICA; CINE COMO FUENTE DE LA HISTORIA; DICTADURAS MILITARES EN LATINOAMÉRICA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado que se propone observar como el cine puede ser una herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. Se acogió el tema de las dictaduras militares en la segunda mitad del Siglo XX en América Latina dado que marcaron el devenir de la historia en el continente. Es así, que se hace imprescindible abordarlas y estudiarlas de una manera crítica dentro de la escuela en Latinoamérica. Por tal motivo, el cine puede ser una herramienta dinámica que permitirá abordar la enseñanza de los procesos dictatoriales de los países del cono sur, entre las décadas de 1970 a 1990 de una forma alternativa e interesante a los jóvenes, esto dado, a que la imagen es una fuente de atracción para ellos. Esto puede permitir fomentar el pensar históricamente a partir de la comprensión de conceptos históricos, permitiendo así, un aprendizaje significativo. De tal manera, que se construya una conciencia democrática, cívica y crítica por medio de la investigación y la comparación de lo sucedido en el Cono Sur, con los hechos que se han originado en Colombia en cuanto a los abusos de la fuerza pública y a desaparición de civiles en acciones de las Fuerzas Militares. De este modo, se centrará en la potencialidad didáctica del cine, desde indagar algunas de las más importantes causas y consecuencias: históricas, ideológicas, políticas, económicas y sociales que se dieron en torno a las Dictaduras Militares en Latinoamérica. Para tal fin, se realizará un estudio de escenas específicas de filmes que aborden el tema dictatorial, la intervención extranjera, las consecuencias de las dictaduras y la finalización de estas. Cuyo producto se encontrará expresado en guías didácticas.</p>


<b>3. Fuentes</b>
<p><b>Bibliografía</b></p> <p>Abela, J. A. (2000). <i>Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada</i>. Recuperado el 23 de 11 de 2017, de Fundación Centro Estudios Andaluces de la Universidad de Granada: <a href="http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf">public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf</a></p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Calidad</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>

- Acevedo, Á., & Samacá, G. (Primer Semestre de 2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de educación*, 221 - 244.
- Acosta, L. (Julio de 2015). Role-playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 48-56. Recuperado el 23 de febrero de 2017, de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Acosta.pdf>
- Acosta, W. (2000). *Las Ciencias Sociales a través del cine: el cine como herramienta en la construcción del conocimiento de las Ciencias Sociales en la básica secundaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Acosta, W. (2017). *Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (Tesis de grado no publicada).
- Acosta, W. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios, Segunda época N 47*, 51-68.
- Acosta, W. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *FOLIOS, Segunda época N 47*, 51-68.
- Allende, S. (4 de Diciembre de 1972). Discurso en la Asamblea General de las Naciones Unidas Naciones Unidas. Nueva York.
- Amézola, G. d. (2013). Una dictadura para los niños. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de buenos aires y la influencia de las revistas de Ediba. *Clio y Asociados*, 1-20.
- Amieva, M., Arresegor, G., Finkel, R., & Salvatori, S. (s.f.). Cine argentino y dictadura. *Comisión provincial por la memoria*, 1-9. Recuperado el 3 de Junio de 2018, de <http://www.comisionporlamemoria.org>
- Anderson, P. (1987). Democracia y dictadura en América Latina en la década del '70. *Conferencia dictada por el Dr. Perry Anderson en la Carrera de Sociología*, (págs. 1-11). Buenos Aires.
- Apablaza, E., Soto, N., & Ramos, Y. (29 de Agosto de 2009). *Golpe Militar Chileno*. Obtenido de <http://golpemilitarchileno1973.blogspot.com/2009/08/causas-del-golpe-militar-1973.html>
- Aparicio, M. (2017). Las prácticas artísticas durante la dictadura cívico -militar uruguayaya (1973-1985) y las prácticas artísticas durante la dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). Una perspectiva comparada. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*(8), 61-91. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de <https://iberoamericasocial.com/las-practicas-artisticas-la-dictadura-civico-militar-uruguayaya-1973-1985-las-practicas-artisticas-la-dictadura-civico-militar-argentina-1976-1983-una-perspectiva-comparada>


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>	

- Arancón, F. (6 de Julio de 2017). *El Orden Mundial*. Recuperado el 23 de Marzo de 2018, de <https://elordenmundial.com/2017/07/06/hollywood-el-ganador-de-la-segunda-guerra-mundial/>
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En J. G. Rodríguez, *Rutas Pedagógicas de la historia en la educación básica en Bogotá*. Bogotá: Instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP. Obtenido de el historiador y la enseñanza de la historia.
- Arratia, A. (2010). Dictaduras latinoamericanas. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XVI (1), 33-51.
- Audigier, F. (1991). *La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso*. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ayala, M., & Mazzei, D. (Diciembre de 2015). Los exilios políticos del Cono Sur de América Latina: temas, enfoques y perspectivas. *Historia, voces y memoria*, 5-12. Recuperado el 20 de Mayo de 2018, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/HVM/article/view/1659>
- Barroso, G. (2015). La representación de la dictadura de Pinochet en el cine documental chileno entre 1973 y 2013. *FILMHISTORIA Online*, 19-34.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. laertes educación.
- Berger, V. (2008). La búsqueda del pasado desde la ausencia: argentina y la reconstrucción de la memoria de los desaparecidos en el cine de los hijos. *Quaderns de Cine, Cine i memòria històrica*, 23-36.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 101-123.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá. D.C: Cooperativa editorial magisterio.
- Blanes, J. P. (2009). Desplazamientos, suturas y elusiones: el cuerpo torturado en "Tiempo de Revancha, La Noche de los Lápices y Garage Olimpo. *Espéculo. Revista de Estudios literarios*, 1-12.
- BND. (2017). *Chile para niños*. Recuperado el 2 de Junio de 2018, de <http://chileparaninos.cl/639/w3-article-340849.html>
- Bossay, C. (2011). Cineastas al rescate de la memoria reciente chilena. *Revista Imagofagia*, 1-19.
- Buchichio, E. ( 11 de Diciembre de 2014).
- Busquets, J., & Delbono, A. (Julio-Diciembre de 2016). La dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985): aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO DE LA EDUCACIÓN</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>	

teorizaciones sobre el autoritarismo. *Revista de la Facultad de Derecho*(41), 61-102. Recuperado el 27 de Mayo de 2018, de [http://scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2301-06652016000200004](http://scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-06652016000200004)


- Carretero, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Visor.
- Cascón, J. (2003). El cine como fuente para la historia. Iberoamérica y el cine norteamericano. *Trocadero. Universidad de Cádiz*, 33-47.
- Castellanos, E. (1997). Los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*(18), 103-108.
- Castro, B. R. (2017). *Neoliberalismo y Dictadura*. Recuperado el 19 de 11 de 2017, de <https://www.academia.edu>:  
[https://www.academia.edu/2243722/Neoliberalismo\\_y\\_dictadura](https://www.academia.edu/2243722/Neoliberalismo_y_dictadura)
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe Rettig Tomo II*. Santiago de Chile.
- Comisión Valech. (2017). *Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura*. Santiago de Chile: Instituto nacional de derechos humanos. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de <https://www.indh.cl/destacados-2/comision-valech/>
- Coudannes, M. (15 de Febrero de 2014). Historiografía y políticas de memoria en la Argentina (1977-2013). *Historia actual online*(33), 109-117. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/972/887>
- De Zubiría, A. (2004). Pedagogía conceptual. En M. d. Samper, *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Director conceptual* (pág. 274). fundación internacional de pedagogía conceptual.
- De Zubiría, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual; pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Bogotá: Fundación Alberto Meraní.
- Duroselle, J. (1978). *Europa de 1815 a nuestros días, vida política y relaciones internacionales*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Ekermanl, M. (2014). La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptua. *Clío & Asociados*(19), 438-453.
- Errázuriz, L. (2009). Dictadura militar en chile. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review*, 44(2), 136-157. Recuperado el 28 de Marzo de 2018, de [http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz\\_44-2.pdf](http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz_44-2.pdf)
- Errázuriz, L. H. (2009). DICTADURA MILITAR EN CHILE. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review*, 44(2), 136-157.
- Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. Barcelona: Arial.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EXCELENCIA EN LA EDUCACIÓN</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>


- Fernández, A. S. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. 1-23.
- Fernández, S. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*(14), 1-23. Recuperado el 25 de Marzo de 2018, de <http://www.clioyasociados.fahce.unlp.edu.ar>
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Figueroa, C. (2001-2). Dictaduras, tortura y terro en América Latina. *Bajo el Volcán*, 53-74.
- Florio, E. (25 de junio de 2015). *Democracia, Autoritarismo y Totalitarismo*. Recuperado el 23 de 11 de 2017, de [http://files.teacheralba.webnode.com.co/200000128-9c99a9d937/Democracia\\_\\_Autoritarismo\\_y\\_Totalitarismo.pdf](http://files.teacheralba.webnode.com.co/200000128-9c99a9d937/Democracia__Autoritarismo_y_Totalitarismo.pdf)
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados La Historia Enseñada número 7*.
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Ediciones pensamiento crítico.
- Francia, M. (2013). Música y cine en la última dictadura militar. *Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano*, 29-33.
- Franco, M. (Marzo de 2018). La última dictadura argentina en el centro de los debates y las tensiones historiográficas recientes. *Tempo e Argumento*, 10(23), 138-166. Recuperado el 3 de Mayo de 2018, de <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018138>
- García, L. (1996). Materiales y recursos didácticos, estrategias y métodos de aprendizaje de la historia. En V. Garcia, *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp. .
- Garzón Real, B. (2016). *Operación Cóndor 40 años después*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CENTRO INTERNACIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento, elementos para una crítica del filme*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gonzales, M. (2011). La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010. *Tesis de Maestría*. Bogotá: Universidad Javeriana de Colombia.
- Goyeneche-Gómez, E. (Diciembre de 2012). *Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64924872003>.
- Hernan, R. (2012). El golpe de estado en Brasil desde una perspectiva socio-política. *Polhis*, Año 5 (9), 255-266.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSTITUCIÓN DE 1969</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>	

- Horvitz, M. E. (2012). Imágenes en movimiento y política en el Chile de la post dictadura. *Comunicación y Medios*, 60-68.
- Ibañez, M. (2012). El ojo que espía por las grietas del pasado. una aproximación al estudio sobre el tratamiento de la memoria y la historia recientes en el cine argentino (1983-2009). *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 384-400.
- Jaramillo, A. (2016). Tomo 2 De la revolución mexicana a nuestros días. En A. Jaramillo, *Atlas histórico de América Latina y del Caribe. Aportes para la desconolización pedagógica y cultural*. Remedios de Escalada, Lanús : Ediciones UNLa.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Kaiser, S. (2010). Escribiendo memorias de la dictadura: Las asignaturas pendientes del cine argentino. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 101-125. Recuperado el 2 de Junio de 2018
- Ley de Educación 115. (1994).
- Linder, G. (1974). Tres años de intrigas imperialistas detrás de la tragedia chilena. En E. Acuña, *La vía socialista chilena: ¿Principio y fin?* (págs. 73-77). Bogotá: Tercer Mundo.
- Liszt, G. (31 de Marzo de 2018). *La movilización que marcó el fin de la dictadura militar*. Recuperado el 16 de Junio de 2018, de La izquierda diario: <https://laizquierdadiario.com/La-movilizacion-que-marco-el-fin-de-la-dictadura-militar>
- López, A. M. (2017). Garage Olimpo: un estudio sobre el problema de la memoria histórica en el cine de ficción. *Comunicación* , 77-87.
- Luard, E. (1966). *La Guerra Fría*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Lvovich, D. (2017). Vida cotidiana y dictadura militar en la Argentina: un balance historiográfico. *Estudos Ibero-Americanos PUCRS*, 43(2), 264-274. Recuperado el 30 de Enero de 2018, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/25184>
- Martínez, M., & Zapiola, G. (2002). La historia no oficial del cine uruguayo. (1898-2002). *Cinematografía uruguaya*, 1-12. Obtenido de Cinemateca Uruguay.
- Masachs, R. C. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales didáctica de la historia*. Barcelona: Oikos-Tau SA.
- Mendoza, R. (Agosto de 2009). El cine como recurso para la enseñanza de la historia contemporánea. *Revista digital innovación y experiencias educativas*(21), 1-12. Recuperado el 21 de febrero de 2017, de [https://archivos.csif.es/archivos/.../ensenanza/.../RAFAEL\\_MENDOZA\\_YUSTA01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/.../ensenanza/.../RAFAEL_MENDOZA_YUSTA01.pdf)
- Ministerio de Educacion de Colombia. (2003). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. La formacion en Ciencias: ¡el desafío!* Bogotá: Ministerio de Educacion de Colombia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>

- Ministerio de Educación Nacional. (14 de abril de 2014). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Obtenido de Ministerio de Educación en Colombia: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975\\_recurso\\_1.pd](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_1.pd)
- Monsálvez, D. (2012). La dictadura militar de Augusto Pinochet como Nueva Historia Política: Perspectiva historiográfica y algunos temas para su indagación. *Revista Austral de Ciencias Sociales [en línea]*(23), 61-82. Recuperado el 1 de Junio de 2018, de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45928389004>>
- Monsálvez, D. (2013). La dictadura militar de Augusto Pinochet como historia del presente: historiografía, dictadura, transición, demanda social y crisis de representatividad. *Historia actual online, HAO*(30), 175-191. Recuperado el 23 de Marzo de 2018, de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/823>
- Moreira, T. d. (2017). A ditadura militar revisitada no cinema brasileiro contemporâneo . *GeoGraphos*, 28-45.
- Nérici, I. G. (1997). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires. : Kapelusz.
- Nina, A. (27 de NOVIEMBRE – DICIEMBRE de 1979). La doctrina de seguridad nacional y la integracion latinoamericana. *NUEVA SOCIEDAD*(27), 33-50.
- Palti, E. (Enero de 2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (número 5), 27-42. Recuperado el 06 de Abril de 2018, de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/1556/2470>
- Pareja, F. (1996). Núcleos conceptuales de la historia en la educación secundaria. En V. Garcia, *Enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Parfentieff, D. (2015). Cine, memoria y nación: una mirada sobre las representaciones de la dictadura civil-militar en Brasil. *Redes.com*, 265-285.
- Paris, E. R., & Manzi, A. C. (2013). GOLPE DE ESTADO EN ARGENTINA (1976/1983): CONSECUENCIAS SOCIALES, CULTURALES Y PSICOLÓGICAS. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 24(1-2), 159-170.
- Parisi, E., & Manzi, A. (2013). Golpe de estado en Argentina (1976-1983): consecuencias sociales, culturales y psicológicas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, I-II*(24), 159-170. Recuperado el 22 de Mayo de 2018, de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5802>
- Patierno, N., & Martino, S. (2016). Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 279-297.
- Patierno, N., & Martino, S. (2016). Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSTITUCIÓN DE 1954</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>

escolar. *Revista Colombiana de Educación*(71), 279-297. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.71rce279.297>

Pato, I. (24 de Marzo de 2016). *La dictadura argentina en 13 datos*. Recuperado el 3 de Junio de 2018, de Play Ground: [https://www.playgroundmag.net/now/dictadura-argentina-datos\\_22661071.html](https://www.playgroundmag.net/now/dictadura-argentina-datos_22661071.html)

Peller, M. (2009). Memoria, historia y subjetividad. Notas sobre un film argentino contemporáneo. *Política y Cultura, primavera*, 49-63.

Peña, L. (2009). Dictadura, democracia, república: Un análisis conceptual. *Memoria del Primer Encuentro Internacional sobre el poder en el pasado y el presente de América Latina*. (págs. 29-60). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Petras, J. (1990). El neoliberalismo en América Latina. . En R. V. Cantor, *Neoliberalismo: mito y realidad* . Bogotá: Ediciones pensamiento crítico. .

Plá, S., & Pagés, J. (. (2014). *La enseñanza de la historia en América Latina*. México, D.F.: Bonilla Artigas Editores.

Plá, S., & Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá, & J. (. Pagès, *La investigación en la enseñanza de América Latina* (págs. 13-38). México, D.F.: Bonilla Artiga Editores.

Quiróz, J. J. (2014). De la dictablanda a la democradura. Un argumento contra la nostalgia a las dictaduras militares. *Revista Panameña de política*, 39-56. Recuperado el 23 de Mayo de 2018, de <http://cidempanama.org/wp-content/uploads/2014/04/Dictablanda173.pdf>


Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clio & Asociados*, 5, 1-16. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/1594>

Ramírez, H. (2012). El golpe de Estado de 1964 en Brasil desde una perspectiva socio-política. *Revista de Historia, Año 5*(9), 255-266. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de [http://historiapolitica.com/datos/boletin/Polhis9\\_RAMIREZ.pdf](http://historiapolitica.com/datos/boletin/Polhis9_RAMIREZ.pdf)


Ramírez, H. (s.f.). *Dossier. La dictadura cívico-militar brasileña: 1964-1984*. Recuperado el 01 de Junio de 2018, de Programa Interuniversitario de Historia Política: <http://historiapolitica.com/dossiers/dossierbrasil/>

*Real Academia Española*. (6 de marzo de 2017). Recuperado el 22 de Octubre de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=KWv1mdi>

Redacción diario la nación. (11 de Diciembre de 2014). *Comisión de la Verdad desvela crímenes de la dictadura en Brasil*. Recuperado el 6 de Junio de 2018, de Diario la nación: <https://www.nacion.com/el-mundo/conflictos/comision-de-la-verdad-desvela-crimenes-de-la-dictadura-en-brasil/VNZWAW2NXNA5NAC365P3POHL7Y/story/>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>

- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá, & J. Pagès, *Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México, D.F.: Bonilla Artiga Editores.
- Rouquié, A. (1981). Dictadores, militares y legitimidad en América Latina. *Dictaduras y dictadores. Crítica y utopía*. biblioteca.clacso.edu.ar.
- Rouquié, A. (1994). *América Latina introducción al extremo occidente*. Mexico D.F: Siglo XXI editores.
- Schmidt, M. (2006). Estándares básicos. *Lenguaje- Matemáticas-Ciencias y Competencias ciudadanas*. Colombia: Ministerio de Educación de Colombia.
- Scorsese, M. (4 de Septiembre de 2001). (R. Amon, Entrevistador)
- Seco, M. M. (2000). *Las imágenes de la persuasión, materiales gráficos para la enseñanza de la historia contemporánea*. Publicaciones universidad de alicante.
- Segal, A. (2013). Totalitarismo, dictadura y autoritarismo: Definiciones y re-definiciones. *Revista Gobierno y de Gestión Pública*, 1-37.
- Serrano, F. (23 de Septiembre-Diciembre de 2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. *Argumentos*, 175-193.
- Tal, T. (2005). Imaginando dictaduras-memoria histórica y narrativa en películas del cono sur. *CEME. Centro de estudio Miguel Enríquez*, 1-19.
- Therborn, G. (1990). ¿Qué es el neoliberalismo? aproximaciones críticas. . En R. V. Cantor, *Neoliberalismo mito y realidad*. Bogotá: Ediciones pensamiento crítico.
- Tokmasheva, M. (29 de Diciembre de 2015). *RUSSIA BEYOND*. Recuperado el 24 de Abril de 2018, de [https://es.rbth.com/cultura/teatro/2015/12/29/el-acorazado-potemkin-la-pelicula-que-cambio-el-cine\\_555767](https://es.rbth.com/cultura/teatro/2015/12/29/el-acorazado-potemkin-la-pelicula-que-cambio-el-cine_555767)
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Valero, T. (2008). *Cine e historia: más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la historia*. (U. d. Centre d'investigacions film-història, Ed.) Recuperado el 25 de mayo de 2016, de [https://www.cinehistoria.com/cine\\_e\\_historia.pdf](https://www.cinehistoria.com/cine_e_historia.pdf).
- Velásquez Rivera, E. (2009). *Historia comparada de la Doctrina de Seguridad Nacional: Chile-Colombia*.
- Vilar, P. (1987). "Penser historiquement". *conferencia de clausura de los cursos de verano de la Fundación Sánchez-* (págs. 20-52). Valencia. : Editorial Universidad de Granada-Publicacions Universitat de València.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RESISTENCIA AL VARIANISMO</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>

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

Wschebor, I. (2014). Cine, universidad y política audiovisual. El Departamento de Medios Técnicos de comunicación de la Universidad de la República (1973-1980). *Revista contemporanea*, 125-146.

Yaffé, J. (Junio de 2012). La dictadura uruguaya (1973-1985), Nuevas perspectivas de investigación e interpretación historiográfica. *Estudios Ibero-Americanos*, 38(1), 13-26.

Yaffé, J. (2012). La dictadura uruguaya (1973-1985): nuevas perspectivas de investigación e interpretación historiográfica. *Estudios Ibero-Americanos, PUCRS*, 38(1), 13-26. Recuperado el 15 de Febrero de 2018, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/issue/view/599>

#### **Filmes utilizados**

Bechis, M. (Dirección). (1999). *Garage olimpo* [Película]. Argentina, Italia, Francia: Primer Plano Film Group.

Becker, W. (Dirección). (2003). *Good Bay Lenin!* [Película]. Alemania: X Verleih AG .

Bolado, C. (Dirección). (2014). *Olvidados* [Película]. Bolivia: Flor de Loto Pictures.

García, C. (Dirección). (2011). *Silencio en el paraíso* [Película].

Guzmán, P. (Dirección). (1975). *Batalla en Chile* [Película]. Chile: Equipo Tercer Año.

Kubrick, S. (Dirección). (1964). *Dr. Strangelove, or How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* [Película]. Estados Unidos: Columbia Pictures.

Larraín, P. (Dirección). (2012). *NO* [Película]. Chile: Bf Distribución.

Littin, M. (Dirección). (2014). *Allende en su laberinto* [Película]. Chile, Venezuela: Zetra Films.


López, A. M. (2017). Garage Olimpo: un estudio sobre el problema de la memoria histórica en el cine de ficción. *Comunicación* , 77-87.

López, K. (Dirección). (2015). *Siempre Viva* [Película]. Colombia: Cine Colombia.

Olivera, H. (Dirección). (1986). *La noche de los lapices* [Película]. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina.

Piñeyro, M. (Dirección). (2002). *Kamchatka* [Película]. Argentina, España: Buena Vista International.

Stallone, S. (Dirección). (1986). *Rocky IV* [Película]. Estados Unidos: Metro Goldwyn Mayer.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RESISTENCIA AL CAMBIO</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>	

Wood, A. (Dirección). (2004). *Machuca* [Película]. Chile: Tornasol Films.

#### **Filmes referenciados**

Amaral, T. (Dirección). (2013). *Hoje* [Película]. Brasil: H2O Films.

Ávila, B. (Dirección). (2012). *Infancia clandestina* [Película]. Argentina, España, Brasil: Distribution Company Pyramide International.

Bay, M. (Dirección). (2001). *Pearl Harbor* [Película]. Buena Vista Pictures.

Buchichio, E. (Dirección). (2014). *Zanahoria* [Película]. Uruguay, Argentina: Lavorágine Films.

Gordillo, G. (Dirección). (1999). *Operación Walsh* [Película]. Argentina.

Goycoolea, A. (Dirección). (2013). *¡Viva Chile Mierda!* [Película]. Chile.

Guzmán, P. (Dirección). (1996). *Chile, la memoria obstinada* [Película]. Chile: Icarus Films.

Habegger, A. (Dirección). (2001). *(h) Historias cotidianas* [Película]. Argentina, España.

Hamburger, C. (Dirección). (2006). *O ano em que meus pais saíram de férias* [Película]. Brasil: Buena Vista International.

Incalcaterra, D. (Dirección). (1996). *Tierra de Avellaneda* [Película]. Argentina.

Isa, G. F. (Dirección). (2012). *Marighella* [Película]. Brasil.

Larraín, P. (Dirección). (2012). *NO* [Película]. Chile: Bf Distribución.

Lima, M. (Dirección). (2011). *Reis e Ratos* [Película]. Brasil.

Littin, M. (Dirección). (1986). *Acta General de Chile* [Película]. Chile: Alfil Uno Cinematográfica.

Martínez, P. (Dirección). (2015). *Tus padres volverán* [Película]. Uruguay: Gabinete Films.

Moreno, S. (Dirección). (2006). *La ciudad de los fotógrafos* [Película]. Chile: Estudios del Pez.

Ortega, P. (Dirección). (1976). *Dos locos en el aire* [Película]. Argentina: Argentina Sono Film.

Rezende, S. (Dirección). (2006). *Zuzu Angel* [Película]. Brasil.


Rodríguez, M. (Dirección). (2016). *Migas de pan* [Película]. Uruguay: Xamalú Filmes.

Roqué, M. I. (Dirección). (2003). *Papá Iván* [Película]. Argentina, México.

Said, M. (Dirección). (2001). *I love Pinochet* [Película]. Chile: Pathé doc.

Schaffner, F. (Dirección). (1970). *Patton* [Película]. 20th Century Fox.

Spielberg, S. (Dirección). (1998). *Salvando al soldado Ryan* [Película]. Paramount Pictures.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EXCELENCIA EN CALIDAD</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>

Stallone, S. (Dirección). (1986). *Rocky IV* [Película]. Estados Unidos: Metro Goldwyn Mayer.

Sturges, J. (Dirección). (2004). *A conspiração do silêncio* [Película]. Brasil.

Tarantino, Q. (Dirección). (2009). *Bastardos sin gloria* [Película]. Universal Pictures .


Tavares, C. (Dirección). (2013). *O dia que durou 21 anos* [Película]. Brasil.

#### 4. Contenidos

Los contenidos del trabajo de grado se fundamenta en tres aspectos preponderantes. El primero tiene que ver con situar una forma de enseñar historia que posibilite el desarrollo del pensamiento histórico entre estudiantes de básica secundaria en Colombia mediante el uso del cine. Para esto, se realizó en primera medida un estado de arte sobre las investigaciones en cuanto a la didáctica de la historia en Latinoamérica. A su vez, se efectuó una investigación sobre el estudio de la historia y la importancia de su enseñanza; asimismo, se abordó la importancia de las ciencias sociales, al igual que los lineamientos curriculares propuestos desde el Ministerio de Educación en Colombia, ligando lo anterior con la pedagogía conceptual como eje de enseñanza; al mismo tiempo, se trabajó los conceptos de historia y cine en dos vertientes concretas, el cine como fuente histórica y el cine como herramienta didáctica, para así crear una metodología que permitiera utilizar los filmes bajo unos ejes generadores para enseñar las dictaduras militares acontecidas en el Cono Sur de América Latina en la segunda mitad del Siglo XX.

El segundo aspecto se llevó a cabo la contextualización histórica de las Dictaduras militares desde sus causas, implementación y consecuencias. Para esto, se realizó un estudio sobre la Guerra Fría y su injerencia en la región latinoamericana, exponiendo como esta intromisión extranjera potenció la Doctrina de Seguridad Nacional, que, a su vez, promovió los golpes de estado para la instauración de las dictaduras militares. Posterior de la instalación de dichas dictaduras se analizó el actuar de estos regímenes autoritarios, enfocándose en las torturas a la sociedad civil en general; para finalizar se ejemplifica la forma en que la dictadura militar chilena terminara por medio de votaciones democráticas.

Como último aspecto del trabajo de grado, se encuentra la utilización del cine como herramienta didáctica, con base a la contextualización histórica antes mencionada. El procedimiento a seguir fue por medio de una serie de filmes que permitieran evidenciar en sus imágenes lo investigado desde lo histórico. Por consiguiente, se trabajó desde los ejes generadores, esto con el fin de jerarquizar los conceptos para poder exponerlos de una mejor manera. Esto unido a las concepciones de la pedagogía conceptual y sus instrumentos de conocimiento, los cuales permiten tomar los fragmentos de los filmes y poder enfocarlos en los diferentes conceptos. Dicho esto, se dividió en tres grandes temas, los cuales son: Guerra Fría, Dictaduras Militares y fin de las Dictaduras. Cada gran tema tiene unos subtemas que ayudan a explicarlo desde las escenas. Por tal motivo, se usó películas como Rocky IV o Teléfono Rojo para abordar el tema de la Guerra Fría; al igual que empleamos filmes como Allende en su laberinto, Garage Olimpo, Machuca para tratar el tema de los golpes de estado, la instauración de las Dictaduras y sus consecuencias en cuanto a las torturas cometidas por las fuerzas militares; para finalizar, se empleó escenas de la película NO, con el

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al futuro</i>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>	

objetivo de revelar la forma en que se dio por terminada la Dictadura Militar en Chile por medio de la victoria de un referendo.

### 5. Metodología

Para la realización del trabajo de grado se llevó una metodología dividida en tres aspectos. La primera parte se refirió a la busca de fuentes teóricas que permitieran aclarar sobre la enseñanza de la historia, asimismo sobre el cine como fuente histórica y el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. En una segunda etapa, se realizó una contextualización historia desde las causas y consecuencias de las dictaduras militares en América del Sur en la segunda mitad del Siglo XX. Por último, se unificaron lo contextualizado en lo didáctico y lo histórico por medio de la búsqueda de filmes que posibilitaran exponer en imágenes las causas geopolíticas y la intervención extranjera en la instauración de la Doctrina de seguridad nacional; asimismo, ver lo acontecido en las Dictaduras Militares, desde la llegada de los militares al poder por medio de golpes de estado, al igual que lo acontecido durante los regímenes autoritarios que derivó en consecuencias para la sociedad civil hasta la terminación de las mismas por medio de lo ocurrido en Chile como ejemplo en específico.


### 6. Conclusiones

Al plantear el cine como una herramienta didáctica para la enseñanza de la historia dentro de las instituciones de educación básica secundaria, es imprescindible tener presente una serie de particularidades que permitan el correcto manejo de este instrumento; para así, poder lograr toda su potencialidad.

Para comenzar, es elemental comprender que, para usar el cine, o cualquier otro instrumento como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, se hace necesario tener claro, tanto los fines como los objetivos que tenemos sobre la historia y su enseñanza. De este modo, nuestra apuesta a partir del séptimo arte se basa en desarrollar el pensar históricamente; para así, entender las dinámicas políticas y económicas que influyen en una sociedad, y como éstas, pueden producir cambios que atenten contra la gran mayoría de la población. En definitiva, pensar históricamente puede ayudar a entender como la tradicional clase dirigente busca afianzar una idea de pasado que les permita conservar sus privilegios.

El pensar históricamente como fin de la enseñanza de la historia en la educación básica secundaria conlleva tener claridad sobre los propósitos mismo de la educación. Por tal motivo, el docente debe tener conciencia de lo que afecta su quehacer a la hora de dictar una clase. Es así, que debe conocer los lineamientos curriculares propuestos por el MEN, esto para poder aprovechar de la mejor manera cada tema a enseñar. Del mismo modo, debe conocer y dar a conocer a sus estudiantes los problemas que le son propios en cuanto a lo social y económico. Por tal motivo, no se puede alejar los objetivos de la enseñanza de la historia del ambiente en el cual se esté dictando las clases. Es decir, el estudiante no puede desconocer o estar alejado de las causas que han afectado su entorno social en general. Al fin y al cabo, estudiar historia le ayudará a interpretar las razones por las cuales, la sociedad se encuentra de X o Y forma, y como él es afectado por dichas razones.

La parcialización de temas a partir de ejes temáticos sobre las Dictaduras Militares ayudó a enfocarnos en los conceptos claves de cada temática, y con esto, poder generar un aprendizaje significativo desde el uso de las imágenes cinematográficas. En contraste, antes de llevar un filme o una escena en específico al salón de clases, el docente debe conocer la temática a enseñar, y los objetivos que desea con las imágenes,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 15</b>	

esto para evitar confusiones entre los estudiantes, o para dar la idea de que el uso del cine es una excusa para no dictar clase de forma normal. Cabe resaltar, que el cine o cualquier otro instrumento didáctico no puede ser el único a usar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un salón de clases. Esto debido a que la sobreexplotación del instrumento llevará irremediablemente al perder el carácter sorpresivo, en este caso, del cine.

No obstante, al dar un correcto uso del cine, es decir, al manejarlo con responsabilidad y con objetivos claros de aprendizaje puede ser un instrumento valioso. Dado que gracias a lo que transmite, a las sensaciones expuestas en la pantalla, a la facilidad de condensación de un hecho histórico, puede suscitar en el estudiante una serie de emociones que permita que el mismo se apropie del tema por medio de la empatía con lo acontecido a las situaciones y personajes del filme. Lo que conllevará irremediablemente a tener un aprendizaje significativo.

El cine no puede ser el único método que utilizar para enseñar historia, ni puede convertirse en el modelo preferido de un docente, ni un filme reemplaza otros saberes sobre un hecho histórico. El cine, es tan solo una herramienta más de las múltiples ya existentes, y es en este caso, en donde esta forma de enseñar se debe integrar a otras. Al fin y al cabo, el objetivo primordial, es crear medios adecuados para que los estudiantes entiendan la importancia de la historia en sus vidas.

En cuanto a la situación política que afecta en la actualidad a Colombia. La enfocamos bajo las lógicas explicadas en el capítulo II. Estas entendidas con la instauración de un “enemigo interno” al cual hay que vencer a toda costa. Es paradójico, que en pleno Siglo XXI la lucha por el poder político en nuestro país siga estando concentrada en el miedo de la llegada al poder de un presumible gobierno de izquierda. Es la utilización de este temor el cual lleva a que cualquier contrincante político sea tildado de “comunista” para desprestigiarlo, todo esto sin recurrir a alguna tesis fundamentada en argumentos. Y con esto, se sigue aceptando como medio viable la eliminación, no solo política sino física del contrincante. Lo cual lleva a que en nuestro país siga siendo peligroso hacer política en contravía de los estamentos tradicionales en cuanto a lo económico y lo político.

En conclusión. Se debe tomar con total responsabilidad al cine, esta se deberá basar en los objetivos de enseñanza propuestos, en decidir las escenas específicas que lleven a lograr estos objetivos, al igual que de la adecuada explicación del tema, para que así, el estudiante esté convencido que lo que observará está completamente concatenado con el proceso de enseñanza que se lleva. Con esto, se podrá mitigar el aburrimiento en clase.

<b>Elaborado por:</b>	Torres Gil, Edwin Orlando
<b>Revisado por:</b>	Castro, John Alexander

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	08	08	2018
--	----	----	------

## Tabla de contenido

Resumen.....	iv
Pregunta problema .....	v
OBJETIVOS .....	v
Objetivo general:.....	v
Objetivos específicos: .....	v
Introducción .....	6
Justificación .....	11
Capítulo 1.....	14
Una forma de enseñar historia que posibilite el desarrollo del pensamiento histórico entre estudiantes de básica secundaria en Colombia mediante el uso del cine. ....	14
1.1. Panorama del campo de la enseñanza de la historia .....	14
1.2. Sobre historia y la importancia de su enseñanza.....	21
1.3. Pensar históricamente .....	24
1.4. Didáctica de la historia:.....	25
1.5. Concepción de las ciencias sociales.....	28
1.5.1. Interdisciplinaridad .....	29
1.5.2. Ejes generadores .....	30
1.6. Conceptos en la enseñanza de la historia .....	31
1.7. Pedagogía conceptual:.....	32
1.7.1. Preposiciones y elementos de conocimiento.....	34
1.8. Cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia: .....	36
1.8.1. Cine e historia: .....	37
1.8.2. Didáctica y cine.....	40
1.9. Metodología para el uso del cine en la investigación: .....	41
Capítulo 2.....	49
Contextualización histórica de las Dictaduras Militares en los países del Cono Sur de América Latina desde la injerencia de la <i>Guerra Fría</i> y su implementación .....	49
2.1. Estado de arte de investigaciones sobre las dictaduras militares en América Latina.....	49
2.2. <i>Guerra Fría</i> :.....	53
2.2.1. Características de la <i>Guerra Fría</i> y de sus actores.....	53
2.3. Doctrina de seguridad nacional:.....	56
2.3.1. Causas e instauración de la DSN en América Latina.....	56

2.3.2.	Funciones e ideas de la DSN.....	57
2.3.3.	Formulación de la DSN.....	58
2.3.4.	Ejercicio político dentro de la DSN .....	59
2.3.5.	Ejecución de la DSN .....	60
2.4.	Dictaduras: .....	62
2.4.1.	Dictadura y sus definiciones .....	62
2.4.2.	Dictaduras en Latinoamérica .....	63
2.4.3.	Militarización en América del Sur en la segunda mitad del siglo XX.....	66
2.4.4.	Golpe de Estado .....	67
2.4.5.	Autoritarismo .....	68
2.5.	Neoliberalismo en las dictaduras militares: .....	69
2.6.	Violencia en las dictaduras y sus consecuencias.....	71
Capítulo 3.....		80
Las Dictaduras Militares y el cine, una forma de enseñarlas .....		80
3.1. El cine y las dictaduras militares del Cono Sur de América Latina,.....		80
3.1.1. Brasil.....		81
3.1.2. Uruguay.....		82
3.1.3. Chile.....		83
3.1.4. Argentina.....		85
3.1.4.1. Cine durante la dictadura .....		86
3.1.4.2. Cine desde 1983 a 1988 .....		87
3.1.4.3. Cine en la década del 90 .....		87
3.1.4.4. Cine en el Siglo XXI.....		88
3.2. El cine como herramienta didáctica para la enseñanza de las Dictaduras Militares .....		89
3.2.1. Guerra Fría.....		91
3.2.1.1. Ideología capitalista y comunista.....		91
3.2.1.2. Modelo económico capitalista. Propiedad privada .....		92
3.2.1.3. Guerra Nuclear.....		94
3.2.2. Doctrina de Seguridad Nacional .....		96
3.2.3. La sociedad antes de la Dictadura Militar.....		98
3.2.3.1. Polarización en la sociedad .....		98
3.2.3.2. Guerra económica .....		100
3.2.4. Instauración de las Dictaduras Militares .....		101

3.2.4.1. Golpe de Estado .....	102
3.2.4.2. Llegada de los militares al poder .....	104
3.2.5. Terrorismo ejercido por las fuerzas militares.....	105
3.2.5.1. Secuestro de líderes sociales .....	106
3.2.5.2. Comienzo de las torturas y sus reglas .....	107
3.2.6. Consecuencias de las Dictaduras Militares .....	109
3.2.6.1. Huía de la represión militar.....	109
3.2.6.2. Asesinato por parte de las fuerzas militares .....	109
3.2.7. Fin de las dictaduras.....	110
3.3. Pensamiento categorial de las dictaduras militares y su relación con lo ocurrido en Colombia....	111
Consideraciones finales .....	114
Bibliografía .....	119
Filmes utilizados .....	127
Filmes referenciados .....	127
Anexo Cartilla Didáctica.....	129

### Tablas

Tabla 1 Ejes Generadores .....	47
Tabla 2 Guía para utilizar un filme .....	48
Tabla 3 Comparación de las diferentes dictaduras militares del Cono Sur de América en la segunda mitad del Siglo XX.....	78

### Ilustraciones

Ilustración 1: Encuesta en Francia: “En su opinión: ¿Qué país contribuyó más en la derrota de Alemania en 1945?” .....	9
Ilustración 2: Mapa de las dictaduras militares (Jaramillo, A. 2016. 311.) .....	74
Ilustración 3: Línea del tiempo de dictaduras militares.....	79

## Resumen

Las dictaduras militares en la segunda mitad del siglo XX en América Latina marcaron el devenir de la historia en el continente. Es así, que se hace imprescindible abordarlas y estudiarlas de una manera crítica dentro de escuela en Latinoamérica. Cabe resaltar, que la enseñanza de la historia en la educación secundaria en el siglo XXI se sigue utilizando el libro de texto como su principal herramienta. Por tal motivo, el cine puede ser una herramienta dinámica que nos permitirá abordar la enseñanza de los procesos dictatoriales de los países del cono sur, entre las décadas de 1970 a 1990 de una forma alternativa e interesante a los jóvenes, esto dado, a que la imagen es una fuente de atracción para ellos. Esto nos puede permitir formar en los estudiantes una conciencia democrática, cívica y crítica por medio de la investigación y la comparación de lo sucedido en el cono sur, con los hechos que se originan actualmente en cada país, tanto en los abusos de la fuerza pública, como los “golpes” de estado que se vienen dando en la región. De este modo, nos centraremos en la potencialidad didáctica del cine, desde indagar algunas de las más importantes causas y consecuencias: históricas, ideológicas, políticas, económicas y sociales que se dieron en torno a las Dictaduras Militares en Latinoamérica. Para tal fin, se realizará un estudio de escenas específicas de filmes que aborden el tema dictatorial, la intervención extranjera, las consecuencias de las dictaduras y la finalización de estas. Cuyo producto se encontrará expresado en guías didácticas.

### Pregunta problema

¿Cómo el cine puede ser una herramienta didáctica para fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje en Historia, caso específico Dictaduras Militares en América del Sur entre las décadas de 1970 y 1990?

### OBJETIVOS

#### Objetivo general:

Proponer el cine como herramienta didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia de las dictaduras militares en los países del Cono Sur en la segunda mitad del Siglo XX

#### Objetivos específicos:

- ✓ Exponer una forma de enseñar historia que posibilite el desarrollo del pensamiento histórico entre estudiantes de básica secundaria en Colombia mediante el uso del cine.
- ✓ Realizar una contextualización histórica de las Dictaduras Militares en los países del Cono Sur de América Latina en el marco de la Guerra Fría.
- ✓ Plantear una forma de enseñar historia que permita pensar históricamente desde guías didácticas.

## Introducción

La enseñanza de la historia en la educación básica secundaria en Colombia se encuentra enmarcada desde 1994 en la Ley 115, la cual reglamenta la educación en general. Dado que se encuentra inmersa en la enseñanza de las ciencias sociales, haciendo parte del currículo establecido en las áreas fundamentales a impartir. Para tal efecto, el artículo 23, nos dice que, entre las materias a enseñar por obligación, está la anteriormente citada ciencia sociales, y esta a su vez, reúne en forma integrada a la geografía, historia, constitución política entre otras.

Ahora bien, cabe resaltar los objetivos generales de la Ley 115 en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales. Entre los propósitos que buscan el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) encontramos la “formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación. (Ley de Educación 115, 1994) Asimismo, el párrafo 9 nos habla sobre el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, que les permitirá, por medio de los avances científicos y tecnológicos el mejoramiento en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales económicos de Colombia. Esto encaminado al mejoramiento cultural y la calidad de la vida de la población.

Para completar estos fines, (Ley de Educación 115, 1994) en su artículo 13 con sus diferentes párrafos, nos dice que los objetivos relacionados a la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular la historia, se encuentran dirigidos a: formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes, al igual que proporcionar una sólida fonación ética y moral, y de esta forma promover la práctica de los derechos humanos dentro de las instituciones educativas, y en general en la sociedad. Por último, fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad. (Ley de Educación 115, 1994).

Estos fines u objetivos antes expuestos para la enseñanza de las ciencias sociales, nos brindan un marco de referencia para la investigación. Esto teniendo en cuenta, la importancia que tiene la historia como su enseñanza dentro de la sociedad. Así que, el presente trabajo de grado lo que busca es denotar la importancia de la enseñanza de la historia, partiendo de la trascendencia de esta misma en el devenir de las sociedades, teniendo como referencia una serie de escenas que han permitido explicar lo acontecido durante las Dictaduras Militares en Latinoamérica. Al mismo tiempo, de crear una empatía por lo que percibe en cada uno de los filmes empleados, lo cual permitirá fomentar un aprendizaje significativo. Para comenzar, el

primer capítulo hablaremos sobre Historia y su enseñanza, esto integrado con los conceptos de didáctica, y de la pedagogía conceptual, que al agruparlos nos posibilitará aprovechar el cine como herramienta didáctica dentro de la educación básica secundaria en Colombia.

En cuanto a los conceptos teóricos utilizados para exponer nuestra idea de historia y su importancia, nos apoyaremos en autores como Pierre Vilar y Josep Fontana. Los cuales, enfatizan dejar a un lado la historia realizada para ensalzar a los “héroes” de la Patria para concentrarse en una historia que permita a quien la ejerce, a quien la enseña y, a quien la aprende, tener la capacidad de “no aceptar mansamente los hechos que contienen los libros de historia como certezas semejantes a los que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar.” (Fontana, 2006, pág. 128). Esto, en conclusión, tiene como finalidad que los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento histórico propuesto por Vilar.

Al tener claro la importancia de la historia dentro de la sociedad, es deber clarificar la forma en que entendemos cómo puede enseñar dentro de la educación básica en Colombia. Para esto, se hace necesario conocer el significado que se le ha dado en el tiempo a la didáctica, al igual que su utilidad e importancia dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Teniendo como fin, continuar enfatizando el papel de la Historia en general. No solo importa conocer sobre la didáctica, sino que es esencial estar al tanto de la trascendencia del uso de los materiales que permita así, fortalecer lo que se pretende enseñar. Buscando, que el estudiante esté convencido de que la historia y su estudio juega un papel trascendental para su vida.

No obstante, para desarrollar de una mejor manera la didáctica propuesta (sin importar cuál sea), se debe tener en cuenta tres pilares fundamentales, estos tienen que ver, por un lado, con el uso del modelo pedagógico afín del profesor; como de los lineamientos curriculares propuestos desde el MEN, al igual que los de la institución educativa, junto a esto, se deben tener en cuenta los currículos alternos empleados por el docente. Al hacer esto, nos facilitará alcanzar los objetivos propuestos sin importar la materia. En el caso específico del modelo pedagógico, se ha decidido que la *Pedagogía Conceptual*, es el modelo que más se adecua para esta investigación. Dado que, a partir de la comprensión y familiarización de conceptos históricos, el estudiante puede concebir que los mismos son significativos para su vida. Lo que conllevará a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Al lado de la pedagogía conceptual, encontramos los lineamientos curriculares de las ciencias sociales. Al tenerlos presentes como guías para la enseñanza, ayudarán y posibilitarán,

desde el empleo de ejes generadores una mayor fluidez a la hora enfrentar temáticas muy extensas y con diferentes miradas al momento de explicarlas. A su vez, propiciará que se pueda utilizar la multidisciplinariedad para abarcar un tema en particular. En el caso de las ciencias sociales, podremos hacerlo, desde la historia, como desde la geografía y desde las consecuencias políticas y sociales que forjó un hecho en específico.

El primer capítulo continua con la relación de cine e historia, y el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. Pues bien, desde que los hermanos Lumière proyectaron la salida de los trabajadores de la fábrica en Lyon en 1895, el cine se ha encargado de representar una mirada de una realidad social durante todo el Siglo XX y lo que llevamos del XXI. Estas imágenes se encuentran permeadas desde un discurso específico, como nos lo indica el profesor Acosta (2017). El cual, se fundamenta desde una construcción de relaciones entre el arte, la realidad social, la estética, la política y la cultura. Y que, a su vez, configura una serie de supuestos sobre lo que vemos en la pantalla, sin importar el género, o las diferentes formas de narrar una historia. Todo esto, influenciado por una parte en intereses comerciales que rodean las producciones cinematográficas; al mismo tiempo, la influencia tiene que ver con la ideología predominante en cuestiones políticas y sociales.

Nos referiremos someramente sobre la ideología en el cine, ya que, creemos que es necesario comprender que la utilización del séptimo arte va más allá de contar una historia en particular, sino que es utilizado para afianzar ideas determinadas dentro de una sociedad por una clase dirigente, económica o política. Para comenzar, ilustraremos como el cine fue una herramienta para fortalecer ideológicamente la Revolución Rusa. Esto se realizó, utilizando el filme *Acorazado Potemkin* de *Serguéi Eisenstein*, con el fin, de poder hacer asequible y de masificar las ideas de la naciente Revolución entre toda la población.

Para llevarlo a cabo, la película se centra en dos pilares fundamentales; el primer pilar que observamos es la forma en que se expone los abusos de la fuerza militar del zarismo hacía una parte de la sociedad. Cabe resaltar que la diferenciación de clases se ve dentro del mismo ejército; llevando así, a la justa revuelta de los soldados rasos para superar los maltratos de sus superiores y así justificar la Revolución. El otro pilar a tratar, tiene que ver con la mítica escena de las escaleras de Odesa. La cual, por medio de la “utilización de enormes planos, y bajo un “ataque psicológico” al público buscaba un objetivo muy concreto: mostrar el dolor y el miedo de los partícipes de aquellos sucesos y los motivos del estallido de la revolución.” (Tokmasheva, 2015).

De esta forma, a medida que los gobiernos se fueron dando cuenta de la gran trascendencia del cine en la sociedad y de la utilidad propagandística del mismo, frente a quien veía las películas; su interés de controlarlo fue aumentando para obtener réditos políticos para su beneficio. Un ejemplo de esto tiene que ver con la naturalización que se ha creado dentro de la sociedad occidental en cuanto a las naciones victoriosas en la II Guerra Mundial. Para ejemplificarlo, utilizaremos una encuesta realizada en Francia sobre el país que más contribuyó a la derrota Nazi.

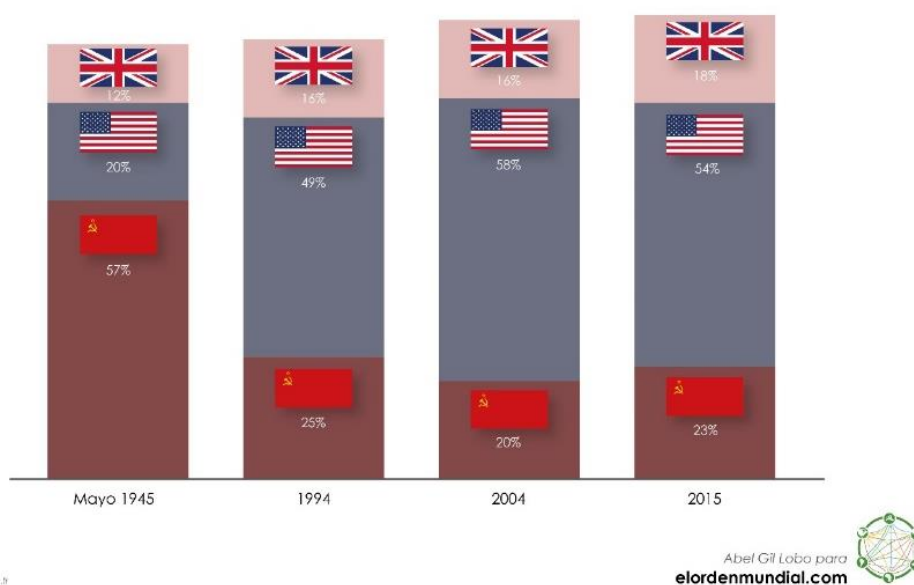


Ilustración 1: Encuesta en Francia: "En su opinión: ¿Qué país contribuyó más en la derrota de Alemania en 1945?"

Podemos inferir, a partir del artículo anteriormente citado, que la percepción sobre el país que ayudó a vencer a la Alemania Nazi fue cambiando a medida que proliferaban los filmes provenientes de la industria hollywoodense, en los cuales las victorias trascendentales se daban gracias a las intervenciones del ejército norteamericano. De esto tenemos varios ejemplos, por citar algunos, encontramos películas como: *Salvando al Soldado Ryan* (Spielberg, 1998), *Bastardos sin gloria* (Tarantino, 2009), *Patton* (Schaffner, 1970) y *Pearl Harbor* (Bay, 2001) entre muchas otras.

Todo lo que se ha escrito, tiene como fin mostrar la trascendencia que posee el cine en la cultura popular en general. Ahora bien, el cine por sí solo no genera estos cambios en la opinión pública, ni el cine por sí solo hace historia, ni mucho menos, el cine por sí solo genera procesos de enseñanza de historia dentro de las instituciones educativas. Es cierto, que el cine tiene una influencia que es imposible negarla, pero ésta se encuentra dirigida por personajes externos. En el caso de la enseñanza de la historia, el personaje es el profesor; él es quien decide los

fragmentos a utilizar para explicar hechos históricos en particular, esto fundamentado desde el entendimiento del cine como herramienta didáctica y el conocimiento profundo de los temas a enseñar, con el fin de poder realizar el paralelismo entre lo teórico histórico y lo pragmático del cine.

Para emprender la relación entre los hechos históricos de las Dictaduras Militares acontecidas durante la segunda mitad del Siglo XX en Latinoamérica, y la enseñanza de éstas por medio del cine, es fundamental hacer un trabajo previo que permita crear las guías didácticas propuestas en esta investigación. El trabajo vital se realizará en dos partes, los cuales están orientados en los capítulos segundo y tercero respectivamente. En primera medida, se mostrará la contextualización histórica general de estas Dictaduras, teniendo en cuenta las causas geopolíticas, las sociales y las económicas que permitieron establecer estos regímenes autoritarios, especificando así, las consecuencias de las acciones de las fuerzas militares.

La segunda parte de este ejercicio tiene como función, y a partir de lo investigado históricamente, utilizar los fragmentos que propicien crear ambientes de aprendizaje significativo que ayuden asimilar con mayor facilidad los ejes temáticos propuestos que engloban lo acontecido dentro de estos países. Para finalizar, se ofrecerá una serie de guías didácticas que creemos, ayudaran a desarrollar el *pensar históricamente*, a partir de entender los conceptos claves sobre este tema, y así poder producir una idea propia sobre las causas, consecuencias y permanencia que produjo estos cambios en poder gracias a la violencia. Al igual, que poder inferir rasgos comunes en la historia de esas naciones en particular, con lo acontecido en Colombia con hechos puntuales, como la Toma del Palacio de Justicia por el grupo guerrillero Movimiento 19 de abril y la Retoma por parte del Ejército colombiano, y las posteriores desapariciones de civiles.

### Justificación

La historia que se ha impartido en muchas instituciones educativas ha tenido un carácter que se basa en el espíritu nacionalista y sobre todo en la simplicidad de abordar únicamente a los “héroes” de cada Nación, siendo muchas veces una historia reduccionista y simplista al desconocer a otros actores que participaron y aportaron a la misma; esto se debe principalmente al uso preponderante de los libros de texto como herramienta didáctica. Cabe resaltar que esta historia se sigue enseñando en los salones de clase. Para combatir el uso excesivo del libro de texto como herramienta didáctica, se hace fundamental recurrir a nuevos instrumentos que aporten y posibiliten una forma de enseñar. Para el caso de este trabajo, se tomará al cine como el eje fundamental para enseñar la historia, una historia comparada, ya que por medio de esta se puede hacer ejercicios de reflexión que generaran conciencia histórica y democrática frente a los hechos ocurridos.

Sin embargo, el contexto histórico debe ir direccionando a temáticas específicas, esto con el fin de implementarlo en la enseñanza de la historia dentro de la educación básica secundaria, en caso particular, de las dictaduras militares originadas en los países del cono sur de América Latina en la segunda mitad del siglo XX. Al fragmentar y contrastar las temáticas de dichas dictaduras, se pueden formar explicaciones regionales que permitan dar elementos para entender los procesos globales sobre lo sucedido. Estos temas deben propender a las divisiones sociales que prevalecieron en los países antes de los golpes de Estado, como la división ideológica que se encontraba presente en todo el planeta gracias a la Guerra Fría, en la cual, también se encontraba las problemáticas económicas. Además, el transcurso y en el final de estas permiten afrontar el tema de la causalidad histórica y los efectos que se generaron en torno a los regímenes autoritarios impuestos a esa forma de gobierno.

Enseñar historia, nos brindará la oportunidad de ayudar a los jóvenes a comprenderse, comprender a los otros y, comprender a la sociedad y su cultura. Con esto, podemos tener como objetivo que los mismos comiencen a tener posturas autónomas, para así ejercer su papel como miembros integrados de una sociedad. Por consiguiente, al conocer, entender e interpretar las dictaduras militares, y realizar comparaciones con hechos ocurridos en Colombia, los estudiantes pueden estar en capacidad de ser ciudadanos críticos, con conciencia democrática, para poder así forjar cambios dentro de la sociedad, esto solo se puede hacer, al conocer su pasado, para entender el presente, y poder cambiar la sociedad en un futuro. Relacionándose dentro de las dinámicas de la educación en general, la cual dentro de sus objetivos expuestos en Ley de Educación 115 (1994) busca que los estudiantes transformen a la sociedad.

En la parte pedagógica, y tomando lo mencionado por Ferro (1995) y Giroux (2003), el cine es una herramienta fundamental en la actualidad, debido a la gran riqueza que nos ofrece; esta riqueza no solo cuenta con las emociones que generan las imágenes y la música, sino la gran facilidad que se puede tener al interpretar un hecho del pasado, esto gracias a que en muchas películas se intenta retratar con la mayor fidelidad posible tanto los espacios, los vestuarios y el lenguaje que se utilizaba en ese momento en particular.

Es así, que el cine se hace importante, porque no solo acercará al estudiante mediante las emociones que pueden surgir al ver una escena, sino que estos pueden tener una idea de las formas de vida y los acontecimientos del acontecimiento, al igual se puede cambiar la monotonía de los libros de texto y, sobre todo complementar esta historia enseñada por años, que está dirigida a los “héroes” como nos lo dice el Maestro Betancourt (1993), a su vez integrarla con otras formas de enseñar historia, la cual puede ser encaminada a las personas que no se tienen en cuenta comúnmente, como ejemplo, se propone ser dirigida a las víctimas de los autoritarismos militares.

Asimismo, al utilizar el cine como herramienta didáctica, se busca generar procesos de aprendizaje basados en preguntas, y cuestionamientos por parte de los estudiantes sobre los hechos, que al principio parecen alejados de las lógicas políticas y sociales de Colombia, y que, con la realización de las guías didácticas, cada estudiante pueda estar en la capacidad de comprenda que en Colombia se dieron hechos muy parecidos a los acontecidos en los países del Cono Sur; en específico comprender la injerencia de otros países en nuestras políticas económicas y sociales, y asimilar que los procesos globales influyen en la dinámica colombiana y regional. Se buscará incentivar una mirada crítica y con ojos históricos a los estudiantes, los cuales, por medio de la visualización de filmes, estén en la capacidad de acercarse a la historia, logrando asimilar la importancia de esta en la sociedad en general y en su comunidad en particular, a partir de temáticas económicas, sociales, políticas que nos brindan una integralidad en la enseñanza.

Por medio de la utilización de imágenes, de escenas concretas de películas se puede realizar clases activas, participativas y dinámicas, que fomenten en los estudiantes más allá de un interés exclusivo dentro del salón de clase; a un interés investigativo sobre el tema, pero sobre todo adquirir una significación sobre lo sucedido en los regímenes políticos, fortaleciendo una conciencia histórica frente a los procesos políticos, económicos y sociales que se han dado en

Colombia bajo la intervención de fuerzas económicas y políticas externas que han configurado nuestro devenir durante el siglo XX y XXI.

## Capítulo 1

### Una forma de enseñar historia que posibilite el desarrollo del pensamiento histórico entre estudiantes de básica secundaria en Colombia mediante el uso del cine.

La enseñanza de la historia en la educación media y secundaria debe reunir dos factores inseparables que les permitirán a los profesores tener claro los objetivos propuestos en cada tema abordado. Estos factores son: la importancia de la historia y la necesidad de pensar históricamente, junto a esto se encontrará las estrategias didácticas empleadas para asumir estos dos componentes dentro del salón de clases. Por consiguiente, el presente capítulo busca efectuar una perspectiva sucinta sobre diferentes investigaciones que se han realizado en Latinoamérica y en especial en Colombia sobre la enseñanza de la historia y su didáctica. Igualmente, el uso del cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, en este caso, las dictaduras militares en Brasil, Uruguay, Chile y Argentina, los cuales en adelante los mencionaremos en conjunto dentro de los países del Cono Sur de Latinoamérica.

#### 1.1. Panorama del campo de la enseñanza de la historia

El tema de la enseñanza de la historia se ha intensificado en cuanto su investigación en las dos últimas décadas del siglo XX y lo que se lleva del Siglo XXI en Latinoamérica. Generando contribuciones para mejorar la enseñanza de la historia en las instituciones educativas del continente. Por tal motivo, se busca establecer un breve panorama sobre las categorías analíticas que se han tomado para llevarlas a cabo. Al igual, que evidenciar las exploraciones analíticas producidas en Colombia. Por último, presentar una serie de investigaciones que se centraron en como el cine permite enseñar historia, en concreto, la temática de las dictaduras militares durante 1960 a 1990 en América Latina. Cabe resaltar que esta apuesta se toma desde reconocer nuestra multiculturalidad como región, para así poder reconocer la historia en común que nos une. (Plá & Pagés, 2014, pág. 6).

En Latinoamérica a través del tiempo se han dado cambios en los objetivos y enfoques en las investigaciones de la enseñanza de la historia. Una de estas variaciones se debió al fin de las Dictaduras Militares de la segunda mitad del Siglo XX. Estas investigaciones se concentraron en como los contenidos de historia reciente fueron instaurados debido a los procesos de vuelta a la democracia en algunos países, dejando a un lado, “la tradicional enseñanza del pasado para la conformación nacional [...] planteando así temas como la

memoria colectiva y sus componentes políticos, emocionales y de búsqueda de justicia.” (Plá & Pagès, 2014, págs. 13-14). En este sentido, para Ekerman (2014)

La Historia reciente se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente, por la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de testimoniar lo vivido, por la existencia de una memoria social sobre ese tiempo transcurrido y por la contemporaneidad entre la experiencia del Historiador y el pasado del cual se ocupa. (pág. 443).

Otro campo de investigación es el del constructivismo cognitivo, el cual se centra en la enseñanza de habilidades de pensamiento y de desarrollo de competencias. Esto a causa de procesos de globalización educativa, enmarcando la educación en procesos políticos y económicos más amplios.

Las investigaciones realizadas en la región contienen dos elementos característicos que ofrecen una mirada común y reflexiva de los procesos de enseñanza de la historia. La primera es el tema del problema político de la definición de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y media. Este aspecto tiene que ver con los procesos de enseñanza de la historia en la escuela: legitimación de algunos contenidos históricos, luchas políticas entre diferentes grupos para imponer una determinada identidad y memoria nacional. De esta manera, “El elemento político, por tanto, es un componente irreductible de nuestro objeto de estudio”. (Plá & Pagès, 2014, pág. 15).

Un segundo aspecto menciona la relación, estrecha o lejana según el posicionamiento teórico sobre el saber producido por los historiadores profesionales y la enseñanza en la educación formal. Es decir, hace referencia a la epistemología de la historia, a la producción del conocimiento histórico y demarcar las investigaciones en enseñanza de la historia como producción científica en particular. (Plá & Pagès, 2014, pág. 15).

Estos dos puntos de vista diferentes a la hora de abordar las investigaciones plantean que la discusión aún se encuentra abierta y que los temas a investigar aún no han sido abordados por completo. Por ejemplo, los autores plantean el caso de la Didáctica de la historia, diferenciándola de la producción historiográfica. Esto debido a que la didáctica

[...] tiene como tiempo de estudio el presente y no el pasado y, en cierta medida, su orientación es hacia el futuro. Lo que importa es cómo se significa el pasado en el presente y cómo la enseñanza de ese pasado o de las habilidades para

pensar ese pasado pueden ayudar a la construcción de un futuro deseado. (Plá & Pagès, 2014, págs. 16-17).

Ahora bien, un aporte esencial que realizan Plá y Pagès (2014) tiene que ver con las categorías analíticas que se han desarrollado en el transcurso en las diferentes investigaciones. Entre las que se encuentra inmersa las ciencias de la educación con categorías como nociones de aprendizaje, habilidades de pensamiento, conceptos de primer y segundo nombre, o representaciones sociales; al igual que la historia, con categorías como tiempo y espacio histórico, causalidad histórica, historia del presente, pensar históricamente, memoria y conciencia histórica; a su vez, de la pedagogía se han empleado categorías como transposición didáctica, saberes escolares y evaluación.

En lo concerniente a esta investigación, tomaremos los conceptos de la conciencia histórica, pensar históricamente y memoria colectiva. Entendiendo que la conciencia histórica es la suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que pueden orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo; por otro lado, la memoria colectiva se encuentra ligada a momentos históricos coyunturales, y este concepto aborda la historia reciente, y en especial a sucesos que generaron un trauma social. (Plá & Pagès, 2014, pág. 23).

El presente trabajo de grado profundizará el tema del pensamiento histórico<sup>1</sup>, sin desconocer la importancia tanto de la memoria colectiva, como de la conciencia histórica. Se cree que esta categoría nos facilitará el uso del cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia.

De esta manera, el concepto pensar históricamente que nos plantean Plá y Pagès (2014) se encuentra relacionado con el conjunto de habilidades desarrolladas histórica y culturalmente por los historiadores para conocer e interpretar bajo criterios científicos los acontecimientos del pasado. A su vez, las investigaciones realizadas en cuanto a la enseñanza, las centran en potenciar el conocimiento científico relacionado con la historia, que favorecerán el “desarrollo de actitudes, procedimientos cognitivos y análisis del pasado, aspectos fundamentales del pensamiento crítico.” (pág. 22).

Las investigaciones desarrolladas son de suma importancia debido a la necesidad de centrar el panorama existente de esta temática, lo cual conllevará a comprender el empleo de estas

---

<sup>1</sup> Se desarrollará con amplitud en el apartado concreto del pensar históricamente del presente capítulo.

categorías. Cabe resaltar que las investigaciones hechas en Colombia no son ajenas al uso de estas categorías. Al respecto, Sandra Rodríguez (2014), efectúa un barrido de las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia en este periodo de tiempo. El estado de arte es una pieza central en la investigación de la enseñanza de la historia en Colombia, no solo por lo completo del mismo, sino por la centralidad de temas abordados, al igual que la especificación de categorías estudiadas. Lo que permitirá demarcar nuevos caminos de investigación, como de profundizar los ya tratados sobre la enseñanza y didáctica de la historia.

En el texto pone de manifiesto las investigaciones que se han realizado en nuestro país entorno a enfoques y perspectivas diferentes, estos enfoques son el cognitivo, curricular y didáctico. Los cuales han sido usados para dirigir las investigaciones en lo metodológico, la interdisciplinariedad, las categorías analíticas y los sujetos de las investigaciones.

En un primer aspecto, Rodríguez (2014) indica que las investigaciones que toman como centralidad el *enfoque curricular*, se concentran en analizar la enseñanza de la historia a partir de la selección, ordenación y finalidad formativa de sus contenidos y de los criterios para la elaboración de recursos didácticos. (pág. 111), cabe resaltar, que preferiblemente existen dos vías de interés en las investigaciones, el primero acota al carácter disciplinar e interdisciplinar del área de las ciencias sociales; en cuanto al segundo, está centrado con las estrategias de integración regional y de organismos multilaterales.

Un segundo campo, son las investigaciones en torno al *enfoque cognitivo*, se encuentran encaminadas a los procesos que ocurren con los sujetos escolares dentro de las prácticas de la enseñanza de la historia. Utilizando aportes de corrientes como la psicología y las ciencias cognitivas. Como resultado de dichas investigaciones, han producido categorías como la pedagogía conceptual y, han aportado en campos de investigación como la enseñanza para la comprensión, asimismo incursionaron en temas como la evaluación, estándares y desarrollo de ambientes de aprendizaje. (Rodríguez, 2014, pág. 111).

Por último, el *enfoque didáctico*, busca analizar los contenidos curriculares, al igual que las experiencias de la enseñanza, como los procesos formativos de los estudiantes y las condiciones profesionales de los docentes. La finalidad de estas investigaciones se encuentra relacionada con aportar al saber profesional del docente, teniendo como meta impulsar procesos reflexivos sobre su ejercicio mediante investigaciones en el aula. “Este saber se

construye en y desde la práctica, la cual es susceptible de ser reflexionada, analizada y mejorada.” (Rodríguez, 2014, pág. 112).

Es pertinente señalar otras investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de la historia en nuestra Nación. Estas investigaciones se encuentran enmarcadas en las políticas educativas que se han dado a lo largo del siglo XX para la enseñanza de la historia en Colombia. Acevedo y Samacá (2012) y Gonzales (2011). Son dos publicaciones que hacen un estudio de como se ha entendido la enseñanza de la historia a lo largo del Siglo XX en Colombia, al igual que aclaran las políticas gubernamentales que han afectado esta enseñanza (ampliaremos este tema en el presente capítulo, en cuanto a la designación de la enseñanza de las ciencias sociales).

Entre 1950 y 1980 la enseñanza de la historia en Colombia tenía una concepción nacionalista de la historia, y sus objetivos de enseñanza no se encontraban alejados de esta forma de entenderla. Es así, que existía una historia concentrada en los “héroes” de la independencia y los “forjadores” de la Nación. De esta manera, Acevedo y Samacá (2012) indican que a partir de la violencia desatada por el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán algunos sectores de la élite política e intelectual se convencieron en que

Los desmanes fueron producto del olvido de las obras y espíritus de los grandes hombres de la Patria, el gobierno nacional expidió el Decreto 2388 por el que se intensificaba la enseñanza de la historia patria (Presidencia de la República, 15 de julio de 1948). Con el objetivo de la cohesión nacional y la dignificación de la ciudadanía colombiana, se consideró que la educación cumpliera el papel de formadora de hábitos democráticos, decoro personal y orgullo nacional a través de la historia. Una de las medidas tomadas para concretar estos propósitos fue la declaración de obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados, estableciendo como mínimo dos grados tanto en primaria como en secundaria. (Acevedo & Samacá, 2012, pág. 225).

De esta manera, al centrar la enseñanza de la historia en los procesos patrios, las clases dirigentes de Colombia procuraron por medio de esta, encaminar, a través del sistema educativo, valores que aminoraran el conflicto bipartidista y persuadieran al pueblo de la inconveniencia de oponerse a las jerarquías civiles. En conclusión, las instituciones educativas eran el escenario ideal para que todos los ciudadanos sin importar el color de la piel, o la clase económica acataran estos sentimientos patrios y así, perdurar el estamento político existente en Colombia por medio de la educación. Al respecto, Gonzáles (2011) nos clara que:

La conciencia colectiva en formación, que distinguía una comunidad de otra, debía lograrse a través de la escuela y de ese relato fundador de la historia que circulaba en ella. Su propósito central estaba relacionado con la construcción de una identidad nacional, es decir, con la creación de un sentimiento común y, para ello, su narrativa no solo fue entonces cognitiva sino suficientemente emocional, ideológica y afectiva, de tal manera que movilizara emociones y actitudes que le dieran forma al carácter o al espíritu nacional. (pág. 24).

Con relación a la investigación que guía este trabajo de grado, fue de suma importancia conocer las distintas temáticas abordadas en el transcurso del último tiempo en la región. En especial, la que tiene en cuenta la categoría del pensar históricamente. La cual pretendemos, unificar junto al cine como herramienta didáctica y la pedagogía conceptual como modelo pedagógico, todo esto enmarcado en la política actual de la enseñanza de las ciencias sociales.

Ahora bien, antes de desarrollar a profundidad las categorías en las cuales nos basaremos para realizar este trabajo de grado, es pertinente mencionar algunas investigaciones hechas en torno a la enseñanza de las dictaduras militares a partir del cine como herramienta didáctica. Para empezar, nos encontramos con publicaciones que se sitúan en la parte teórica del cine y su relación con la historia y la enseñanza de esta. Valero (2008) y Mendoza (2009). Indican el papel del maestro dentro del aula, y los pasos a seguir para lograrlo. Enfatizando así que, aunque una película pueda explorar los sentimientos, y emociones en el estudiante sobre un hecho, no servirá de nada si él no tiene la capacidad de diferenciar los argumentos históricos que se ve en la pantalla de aquellos que solo sirven para narrar la historia. Por consiguiente, el papel de maestro cobra relevancia al guiar a los estudiantes en la contextualización histórica que permita optimizar las ventajas provenientes de los filmes.

En cuanto a la enseñanza de las dictaduras militares con el cine como herramienta didáctica dentro del aula de clase se han realizado un considerable número de investigaciones, estas se han multiplicado desde la concepción de la historia reciente y la memoria para combatir las acciones de tortura sistemática que se dieron dentro de las dictaduras. (Amézola, 2013), (Raggio, 2004), (Bermúdez Briñez, 2008), (Patierno & Martino, 2016) (Acosta L. , 2015) y (Ekermanl, 2014). Esto con el fin, de instaurar una idea en la sociedad que genere herramientas democráticas para evitar los horrores cometidos por las Fuerzas Militares durante ese periodo de tiempo. En particular se encuentra investigaciones como las realizadas por Raggio (2004) en la cual, se focaliza las percepciones y conocimiento de los estudiantes sobre la dictadura

militar. De esta manera, los contenidos que se dictan buscan ser pertinentes y crear una empatía con el estudiante para fomentar así un puente del pasado con el presente, que logre explicar las causas políticas, económicas y sociales que llevaron a la dictadura. Igualmente, mostrar las consecuencias de esta, mostrando la violencia y la complejidad del proceso político que se vivió. Para llevar a cabo estos objetivos, se busca que el resultado sea visible en obras de teatro, vídeos, cartillas, cuentos etc.

Maximiliano Ekermanl (2014) analizó por medio de entrevistas el quehacer de diferentes profesores de historia en la enseñanza de la dictadura militar argentina desde la utilización de filmes. En este trabajo, se evidencia en un primer aspecto la variedad de películas usadas por los docentes. Las cuales se encuentran determinadas por la edad de estos, y los objetivos de enseñanza que se tiene. Mostrando así, que existen opciones que permitirán abordar dicha enseñanza desde varios ángulos. En cuanto a la utilización del cine dentro de la enseñanza de la historia, está determinada gracias a que “las imágenes son una forma de lenguaje con la cual los adolescentes están muy familiarizados, por lo tanto la utilización de los filmes en las aulas se puede convertir hoy en un instrumento fundamental para la enseñanza de la Historia.” (Ekermanl, 2014, pág. 441). Cabe resaltar, que existe algo en lo cual los diferentes profesores entrevistados tienen en común; esto tiene que ver con la preparación previa de la película, explicando el tema a tratar, al igual que guiar los puntos clave que aparecerán en las películas para entender el tema, asimismo, la discusión y las actividades a realizar después de la proyección del filme.

Para finalizar las investigaciones que utilizaron el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, encontramos a Acosta (2015) propone los juegos de roles de un tema en específico a partir de los filmes vistos en clase. De esta manera, y parafraseando a Acosta (2015), el método *Role Playing*, es una técnica en la cual se simula una situación que se presenta en la vida real; es decir a través de la película, se pretende que el estudiante se identifique y se situé como el actor principal o como alguno de sus actores, que tome un rol, con esto el estudiante empieza a aprender a pensar históricamente asumiendo un rol de sujeto histórico introduciéndose gradualmente en un aprendizaje continuo y significativo, que permitirá fomentar el pensamiento histórico en cada uno de ellos.

Es necesario tener claridad sobre las categorías a usar para desarrollar el presente trabajo de grado. Por tal motivo, se ha decidido emplear el cine uniéndolo a la pedagogía conceptual para

fomentar el pensamiento histórico en el marco de las Dictaduras Militares de Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX.

Antes de abordar el cine como una herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, se hace fundamental clarificar los conceptos sobre historia y su utilidad, asimismo el de didáctica. Por otro lado, no es posible tener una didáctica (plan de acción) sin un enfoque pedagógico previamente decidido por el profesor. Es así, que este capítulo se dividirá en tres partes, la primera se enfocará en la historia, su transcendencia dentro de la sociedad, junto a esto, la importancia de enseñarla con bases teóricas, al igual que la forma en que se propone utilizar el cine para llevarlo a cabo; todo esto basándonos en la pedagogía conceptual como enfoque pedagógico.

## 1.2. Sobre historia y la importancia de su enseñanza

Para comenzar, es pertinente definir que es *Historia*, es así como la Real Academia Española en su página web nos da varios significados de ella, entre los que encontramos: “disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados; asimismo nos dice que es un conjunto de los sucesos o hechos políticos, sociales, económicos, culturales, etc., de un pueblo o de una nación.” (Real Academia Española, 2017). De este modo, y parafraseado a Febvre (1970), la historia es la ciencia que realiza el hombre sobre los hechos de su pasado, que han sido relevantes para una sociedad determinada.

Junto a Febvre, el profesor Darío Betancourt en su libro *enseñanza de la historia a tres niveles*, nos habla sobre el sentido que se le ha dado a la historia de forma general, esta ha sido entendida como la disciplina que estudia la realidad social en tanto dicha realidad se comporta como un conjunto de “particularidades en movimiento”. (Betancourt, 1993, pág. 22). En tal caso, lo que se debe plantear en primera medida dentro del salón de clase son los movimientos y los hechos que se han dado y a su vez han modificado a una sociedad en particular, es así, que se debe tener en cuenta la importancia de lo que se enseña. Según García (1996), en el caso de la historia en particular, el estudiante debe estar convencido de que la historia y su estudio juega un papel trascendental que desempeña en la comprensión de la sociedad y en el entendimiento de las demás ciencias.

Junto a los autores abordados con anterioridad, el historiador Mauricio Archila (2004) nos muestra que la historia busca preservar del olvido los sucesos ocurridos. Con referencia a esto, la historia se encuentra con dos dificultades; la primera trata sobre lo limitado del conocimiento, esto se debe a que el pasado no existe como tal, solo nos quedan huellas y

vestigios de lo que aconteció. (pág. 66). Por tal motivo, conocer lo que ocurrió concretamente en épocas pasadas se hace imposible, junto a esto, la posibilidad de encontrar fuentes nuevas sobre algún acontecimiento es altamente probable. Otra dificultad que nombra Betancourt (1993) se encuentra en lo relativo de la historia, ya que tanto, quienes produjeron las huellas del pasado como quienes las leen hoy estaban y están mediados social, política y culturalmente. Al tener en claro la razón y los objetivos de la historia y sus dificultades, le permitirá al profesor poder afrontar su qué hacer de una mejor manera, conjugando las variantes positivas y negativas en cada actividad afrontada, esto con el fin, de tener la necesidad de interpretar el pasado, y estar en la capacidad de plasmarlo dentro de las clases en las instituciones educativas.

Asimismo, han existido una gran cantidad de enfoques en que se ha basado la historia para contar los hechos de una sociedad. Un primer enfoque se concentra en una historia dedicada a los “héroes” de las diferentes batallas, al igual que los “héroes” que ayudaron a formar las nacientes naciones que se dieron primero en Europa, del mismo modo que sucedió en América Latina al liberarse del reinado español. Un ejemplo de la utilización de ésta se dio durante los siglos XVIII y XIX, en donde

la historia se utilizó por las élites constructoras del Estado, las cuales aprovecharon su capacidad para proporcionar la información y la teoría que permitía explicar y a la vez implementar la “hegemonías modernas” (noción de Estado Nacional, de ciudadanía, de política, económica, de mercado, etc.). (Betancourt, 1993, pág. 23).

Así, al generar una importancia preponderante a los individuos -Reyes, grandes guerreros, líderes de las revoluciones independistas- ha dado como resultado el ocultamiento de los procesos sociales que se han dado a lo largo del tiempo en las diferentes sociedades. Al respecto Vilar (1987) nos dice que esta dirección empuja al hombre de la calle a pensar la historia sentimentalmente, moralmente, en función de individuos.

En efecto, esta historia se ha realizado bajo unos criterios lineales en el tiempo, en los cuales, las sociedades tienden a transitar para llegar a los estadios ideales de la cúspide del progreso. Paralelamente en las escuelas, se enseña bajo la suposición “de que hay un proceso natural que lleva en la dirección del presente de una manera imparable y que sólo cuenta lo que se sitúa en esta línea: lo que sirve para consolidar el Estado unitario en su forma actual.” (Fontana, 2003, pág. 18). A causa de esta concepción de historia y de su respectiva enseñanza, se ha dejado de lado una diversidad de acciones de las personas comunes que viven dentro de los Estados.

Para enfocarnos en esta *historia* que una a todos los procesos sociales y de todas las personas dentro de un Estado, debemos comenzar por entender la importancia del pasado y de la memoria en las sociedades. De este modo, la memoria no es tan solo un almacenamiento de representaciones, en el cual guardamos imágenes del pasado, sino que es un complejo sistema de relaciones que tiene un papel esencial en la formación de la conciencia. Cuya función radica en reproducir “una forma de recategorización durante la experiencia en curso, más que una reproducción de una secuencia de acontecimientos”. (Fontana, 2003, pág. 21). La importancia de la memoria radica en que tanto para los individuos como para las colectividades humanas la poseen y esta ayuda a la sociedad dado que:

La conciencia se vale de la memoria para evaluar las situaciones nuevas a las que debe hacer frente mediante la construcción de un “presente recordado”, que no es la evocación de un momento determinado del pasado, sino la capacidad de poner en juego todo un conjunto de experiencias previas para diseñar un escenario al que podemos incorporar los nuevos elementos que se nos presentan. (Fontana, 2003, pág. 21).

Por consiguiente, los historiadores pueden utilizar la conciencia colectiva para responder a problemas nuevos que se presentan, sin la necesidad de excluir los hechos del pasado y las lecciones que dejaron, sino apostándole a nuevos escenarios que permitirán encajar nuevas interpretaciones, sobre nuevos hechos, enfocándose así en las personas del común.

Esta historia se encuentra en ocasiones situada en los escenarios científicos y académicos, es decir, alejada de la población en general. En contraste, está el uso público de la historia. Fontana (2003) la define como: todo lo que crea el discurso histórico difuso, la visión de la historia, consciente o inconsciente, que es propia de todos los ciudadanos, es decir, “Un terreno en el que los historiadores representan un papel, pero que es gestionado sustancialmente por otros protagonistas, como los políticos, y por los medios de comunicación de masas”. (pág. 17).

La trascendencia del uso público de la historia se encuentra en su enseñanza, primordialmente dentro de las instituciones de educación básica y media. En la cual, los contenidos ofrecidos se basan en una categorización parcializada de los hechos históricos, muchos de estos, enfocados a situaciones individuales y, acciones que afectaron a las naciones.

Esta historia “pública”, sumando todos sus componentes, cumple una función muy importante, porque acaba influyendo en el voto de la gente e incluso en su disposición para tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o hasta para matar a los que le han sido designados como enemigos de esos valores. (Fontana, 2003, pág. 17).

Al tener claro la importancia del uso de la historia, y de la enseñanza que se ha dado, debemos concentrarnos en nuevas formas de afrontar la historia. Una propuesta desarrollada la hacen historiadores como Pierre Vilar o Josep Fontana, la cual es *pensar históricamente*, esto se centra en que el historiador debe investigar los grandes problemas de la actualidad, para así poder ayudar a entenderlos de una mejor forma, y con esto podamos tener mejores opciones de solucionarlos.

### 1.3. Pensar históricamente

El pensar históricamente implica también llevarlo a las instituciones y a la enseñanza en general, su función será en palabras de Fontana de “no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y a no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón.” (Fontana, 2003, pág. 24). Con esto, podríamos cumplir unos objetivos claros de la enseñanza de la historia, los cuales deberán estar encaminados a comprender los mecanismos que han llevado a una sociedad determinada a fomentar la desigualdad, la pobreza, la falta de oportunidades a las clases menos favorecidas en cuanto a la educación o a la obtención digna de derechos fundamentales como la salud, o en concordancia con el tema propuesto en esta monografía, comprender las causas que hicieron posible la instauración de Dictaduras Militares y las consecuencias que produjeron en los países del Cono Sur.

Como finalidad, el estudiante o el ciudadano común ha de estar en la capacidad de atreverse a “denunciar los prejuicios que enfrentan innecesariamente a unos hombres con otros”. (Fontana, 2003, pág. 26). Asimismo, tener el poder de denunciar los abusos de la fuerza pública hacia la sociedad civil.

Encausar la enseñanza de la historia teniendo como objetivo estimular el pensamiento histórico de los estudiantes tienen una serie de ventajas; estas se encuentran en otorgar a cada uno de ellos de recursos de interpretación y comprensión a través de análisis que le permitan a partir de la autonomía el estudio de la historia y del pasado, es decir, “la formación del

pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir.” (Fernández, 2010).

#### 1.4. Didáctica de la historia:

De esta manera, lo que pretendemos emprender en esta propuesta didáctica, es abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva humana y social, al igual que desde una perspectiva global e integradora como lo apunta Pareja (1996). Sin dejar de lado el objetivo de la enseñanza, el cual es llegar a que los estudiantes piensen históricamente. Lo cual nos permitirá poner de manifiesto lo acontecido con la violencia perpetuada por parte del Estado en manos de las dictaduras militares y las incidencias que conllevó a la historia reciente. Dicho esto, la importancia de aprender historia radica, tomando como referencia lo que nos dice Pareja (1996), en formar a los jóvenes a entenderse, a entender a los otros y a interpretar la cultura y la sociedad, con la finalidad de poder desarrollar permanentemente un papel efectivo dentro de la comunidad.

No solo basta con tener clara la importancia de la historia ni los fines que la enseñanza posee, es necesario tener claridad sobre cómo enseñarla y los materiales que se necesitan para poder conseguir los mejores resultados que se enmarcan en una lógica instrumental dentro del aula de clase. Para lograr esto, se debe examinar el concepto de didáctica y su uso, y la relación que este tiene con la enseñanza de la historia.

Para Betancourt (1993) la didáctica es el artificio universal de enseñar todo a todos de un modo cierto, rápido y con solidez, y en la que predomina el concepto de la finalidad de la enseñanza, es decir, el aprendizaje. (pág. 13). Asimismo, la didáctica hace parte de la pedagogía, ya que se deben tener en cuenta los métodos que son utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que estos se encuentran permeados por los conceptos que el profesor tiene sobre educación. En conclusión, “la pedagogía da solidez a la enseñanza y ésta, a su vez, contribuye a hacer de la educación una vital realidad”. (Betancourt, 1993, pág. 14).

Imídeo Guisepe Nérici (1997) nos brinda una definición sobre la didáctica, en la cual plantea que ésta es la ciencia y el arte de enseñar. Es ciencia dado que tiene la necesidad de investigar y experimentar nuevas técnicas que le permiten a los profesores mejorar los métodos de enseñanza de sus aprendices; y es arte, cuando compone o sugiere acciones sobre el

comportamiento didáctico, para esto se debe basar en los datos científicos y empíricos de la educación: esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica. (pág. 54).<sup>2</sup>

La didáctica se encuentra delimitada por la necesidad de lo que se pretende enseñar. Por tal motivo, se encuentra una didáctica general y una específica. En cuanto a la didáctica general, es la que se concentra en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se encuentran en los espacios académicos, esto lo hace estudiando los principios y normas que lo regulan. A su vez es la encargada de explorar los diversos métodos existentes. A su vez, la didáctica específica, tiene su campo de acción delimitado y concreto, éste se encuentra en una asignatura determinada, en este caso, la historia. Su función es la de “estudiar los principios específicos del aprendizaje, teniendo en cuenta los contextos particulares, los problemas que se originan en cuanto a un programa de estudio, y los medios auxiliares que se utilizan para llevarlo a cabo”. (Betancourt, 1993, págs. 14-15).

En la didáctica específica, tiene gran relevancia los materiales que se utilizarán; al igual que las metas que se plantean en los procesos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, debe implicar por parte del docente una reflexión teórica, al tiempo de una meditación en cuanto a la planeación, con el fin de materializarlo en el diseño de diferentes estrategias didácticas. En cuanto a los materiales, se deben tener en cuenta que la totalidad de estos no son pertinentes para todos los cursos. Al igual, que la sobreexplotación de un material atenta contra la recursividad y el interés por parte de los estudiantes. Los materiales, según García (1996). los podemos definir como cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza.

De esta manera, la utilización del cine como material para la enseñanza de la historia es válido, y se hace útil, ya que al transpolar las imágenes con los hechos estudiados previamente, el estudiante puede estar en capacidad de asimilar lo aprendido desde las emociones puestas en juego desde el filme, y así, gracias a la observación y manipulación de los fragmentos, nos ofrecerá un sinnúmero de oportunidades, ya sea para introducir a un tema específico, desarrollarlo o ya sea para concluir. Lo cual nos permitirá pensar y problematizar los procesos de enseñanza de la historia.

---

<sup>2</sup> Cabe resaltar que en Colombia y en Latinoamérica se han realizado en el campo de la enseñanza de la historia un amplio número de investigaciones al respecto. En el estado de arte presentado al inicio de este capítulo encontramos varias que se han desarrollado en los últimos 20 años.

Pero no solo los materiales se hacen fundamentales para tener en cuenta a la hora de definir una didáctica, también hay que poner en relevancia los principios fundamentales para enseñar historia; Roser Calaf Masachs (1994) menciona estos: desarrollar la idea de cambio; diferenciar las civilizaciones sirviéndose de los hechos; acudir siempre al presente para explicar al pasado; y estimular la facultad de reflexión personal del alumno para ello la enseñanza debe proporcionar la posibilidad de una elaboración personal intelectual. Formar la conciencia de la vida pasada como guía y dato para el presente. Eliminando la memoria, despertando el interés y desarrollar acciones dirigidas hacia el desarrollo de la capacidad de emitir juicios. (pág. 39).

Los principios anteriormente nombrados son sin duda fundamentales a la hora de abordar esta investigación, ya que sin ellos, no se podría aproximar la enseñanza de las Dictaduras Militares en el Cono Sur; junto a esto, poder diferenciar los sucesos ocasionados por estas Dictaduras a otras dentro de la misma región, pero en diferente época; al mismo tiempo que se pone en relevancia los acontecimientos ligados al ascenso del poder de los gobiernos de una corriente socialista en el Siglo XXI en Latinoamérica, como la posterior caída de varios de ellos. Todo esto dado que varios de ellos, fueron víctimas de los gobiernos militares de turno, un ejemplo de esto es el caso del expresidente de Uruguay José “pepe” Mujica, quien fue torturado durante la Dictadura militar de su país; por ultimo pretendemos que bajo estos principios los estudiantes estén en la capacidad de generar una serie de conclusiones basadas en los hechos estudiados y su comprensión, alejando así la memorización y sobre todo, que se encuentren en la capacidad de dar juicios sobre el origen, las causas y las consecuencias que tuvieron para cada país de Latinoamérica las Dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX .

En la idea de abordar la enseñanza de la historia de las DICTADURAS MILITARES en los países del Cono Sur de América Latina, se buscará que los estudiantes entiendan los cambios en los gobiernos elegidos democráticamente por los regímenes instaurados por golpes de estado. Paralelamente encontrar diferencias y similitudes en los procesos que se dieron en diferentes países en la misma época. Incluso poder llegar a explicar las repercusiones que dejó este pasado en las acciones del presente y así poder explicar ambos. Para poder lograr estos objetivos, y a su vez acceder al conocimiento, se debe generar una unión entre la descripción y la explicación. La primera es a través de conocer los datos, de investigarlos y de acercarse a las fuentes que permitan acercar al estudio de la historia. La explicación es la interpretación y desentrañamiento de la lógica que relaciona aquellos datos. Para lograr, se basará en la propuesta de Pareja (1996), la cual se basa en la utilización de los conceptos históricos, que

deben estar en relación con los contenidos propuestos en el currículo sobre la enseñanza de la historia; de este modo se deben construir a partir de los hechos y acontecimientos, mediante la abstracción y generalización de caracteres comunes.

Se hace importante así, abordar los temas relacionados frente a los estándares propuestos por el MEN, al igual que los estándares curriculares que ayudaron a formularlos.<sup>3</sup> Por tal motivo, a continuación, hablaremos sobre el porqué de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica en Colombia, al igual que de la importancia de la interdisciplinariedad a la hora de enseñarla; para finalizar, la trascendencia de los ejes generadores a la hora de afrontar la enseñanza-aprendizaje de cualquier tema de las ciencias sociales.

### 1.5. Concepción de las ciencias sociales

En la cartilla sobre los estándares básicos de las ciencias sociales del Ministerio de Educación de Colombia (2003). indican el objeto de enseñar ciencias sociales, el cual es la reflexión sobre la sociedad. (pág. 100). Con lo que se busca que se realice una serie de razonamientos por parte de los profesores como de los estudiantes, evitando así la memorización característica que se realizaba en el pasado de su enseñanza. Junto a esto, busca promover la interpretación y la comprensión de hechos sociales, que solo se pueden dar bajo su estudio, y sistemática indagación. Como resultado, se espera que se oriente al estudiante a que la búsqueda del bienestar de la sociedad en donde se encuentra inmerso sea un motor para su forma de actuar. Dicho de otro modo, “los conocimientos de la sociedad cobran sentido cuando se utilizan en la resolución de problemas en la vida cotidiana, puede afirmarse que la formación en ciencias sociales siempre está ligada con la acción ciudadana.” (Ministerio de Educación de Colombia, 2003, pág. 101).

Frente a la normatividad sobre la enseñanza de las ciencias sociales, esta se encuentra en el artículo 23 de la Ley general de Educación 115 de 1994, en la cual estipula las asignaturas obligatorias que se deben presentar dentro de las instituciones educativas de educación media y básica, en las ciencias sociales están tanto la historia como la geografía, al igual que la

---

<sup>3</sup> Estos estándares curriculares se plantean con el fin de fijar unos referentes comunes, los cuales buscan que tanto los niños como los jóvenes que se encuentran en la educación, sin importar la región en la que se encuentren, puedan tener los mismos niveles de aprendizaje. Por consiguiente, la implementación de los estándares básicos en competencias, procura superar los objetivos tradicionales de la educación, los cuales daban relevancia a la “simple transmisión y memorización de contenidos”. (Schmidt, 2006, pág. 5) En otras palabras, el estudiante no solo de saber sobre un conocimiento en particular, sino que debe saber cómo se llegó a él, al igual que la importancia de este, y para finalizar, debe estar en la capacidad de poder expresarlo.

constitución política y democracia. Con esto se busca unos objetivos claros a la hora de enseñar ciencias sociales a continuación los mencionaremos:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existente en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Poder lograr esta diversidad de objetivos que se tienen a la hora de enseñar ciencias sociales, solo puede ser posible desde la confluencia de diferentes áreas de saber, en el ejemplo de nuestro tema de investigación, esta unión de diferentes enfoques nos permitirá comprender el problema de las dictaduras militares desde la complejidad de aspectos políticos, ideológicos, económicos que afectaron a la sociedad civil en general. Por ello, se hace necesario entender la interdisciplinariedad y su importancia.

#### 1.5.1. Interdisciplinariedad

Ahora bien, se debe tener en claridad que el enfoque que se le da a la enseñanza de las ciencias sociales es uno en que la interdisciplinariedad es el centro de esta. Por tal motivo, traeremos a colación la definición de Jurgo Torres (1994), en la cual nos dice que:

La interdisciplinariedad, propiamente dicha, es algo diferente a reunir estudios complementarios de diversos especialistas en un marco de estudio de ámbito más colectivo. La interdisciplinariedad implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras.

La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades

más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. (pág. 75).

Tanto en la enseñanza de las ciencias sociales en general, como en la particular de esta investigación, el compartir diferentes concepciones metodológicas como conceptuales de diferentes disciplinas nos ayudará, en primer lugar, a organizar los contenidos propuestos en cada unidad didáctica propuesta, al igual que entender un mismo hecho histórico desde diferentes perspectivas, las cuales pudieron o pueden confluír para que éste se realice. Sin ir más lejos, en la presente investigación, podemos utilizar, tanto la geografía, como la historia, como la economía para entender de la mejor manera posible las Dictaduras Militares sucedidas en la segunda mitad del Siglo XX en América del Sur. Llegado a este punto, es menester abordar la importancia de los ejes generadores que propone el MEN.

### 1.5.2. Ejes generadores

La interdisciplinariedad nos propone que afrontemos la enseñanza de las ciencias sociales con diferentes alternativas, que nos permitan unir cada una de las disciplinas de la mejor manera. Una de estas alternativas consiste en usar los ejes generadores, los cuales nos ayudaran a explorar y a reconocer diferentes visiones que al articularse puedan aportar una mejor explicación a un tema determinado. Los ejes generadores en ciencias sociales se pueden caracterizar por prevalecer una agrupación en los temas sobre un hecho histórico y social determinado; esta agrupación temática se basa en reunir una serie de ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 31) .

Es así, que la función de los ejes generadores es la de generar una estructura que permita centrar el trabajo en el aula de clase desde una perspectiva conceptual, que a su vez ayudaran a organizar la labor académica. Esto se logra a partir de optimizar los contenidos que se brindan y potenciar las tareas, tanto de estudiantes como de profesores. Junto a esto, facilitan actividades como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir, las relaciones e interacciones existentes en, y entre, un conjunto de fenómenos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 31).

La utilización de los ejes generadores le brindará una serie de fortalezas a la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular al tema que afronta esta investigación. Estas fortalezas están enmarcadas en facilitar el manejo conceptual, basándose en el uso de ejemplos específicos de un tema en particular; por otra parte, permiten el estudio de temas actuales que

afectar el devenir de la humanidad, lo cual permite que los estudiantes se acerquen a sus intereses personales, llevando así que el estudio sea atrayente para ellos dinamizando las clases; la siguiente fortaleza de los ejes generadores tiene que ver en específico con el tema de investigación de esta monografía, en el cual nos permitirá “trabajar en un sentido diacrónico, debido a que un problema o caso ejemplar se puede relacionar o contrastar con hechos similares, tanto pasados como presentes.” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 32).

Como hemos dicho, esta fortaleza nos ayudara a entender las similitudes entre las diferentes Dictaduras militares en Latinoamérica, al igual que la causalidad que produjo la Guerra Fría para que se dieran estos hechos históricos. Al fin y al cabo, al partir del estudio de lo global para llegar a lo particular, constituye una herramienta bastante adecuada para lograr aprendizajes comprensivos y significativos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 31). En consecuencia, la contextualización histórica que realizaremos de las Dictaduras seguirá el orden propuesto, comenzando por la Guerra Fría, siguiendo las políticas establecidas por parte de Estados Unidos para la región, como fue la Doctrina de Seguridad nacional, y así terminar en el tema de las Dictaduras Militares.

Cabe resaltar que el tema de las Dictaduras en Latinoamérica se encuentra inmerso en los estándares básicos en ciencias sociales, y se encuentra situado en el grado decimo. Los cuales busca que los estudiantes estén en la capacidad de identificar y analizar las diferentes formas del orden mundial que se dieron durante el siglo XX, entre las que encontramos la Guerra Fría; asimismo, analizar y describir las dictaduras en América Latina durante el siglo XX. Los temas antes mencionados se encuentran inmersos en los propósitos que propone (Schmidt, 2006, pág. 56). Los cuales buscan, que los estudiantes tengan la posibilidad de crear unas relaciones ético-políticas, las cuales les ayuden a analizar las tensiones que se han generado en las relaciones internacionales durante el siglo XX, y a la vez, comparar las diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia.

#### 1.6. Conceptos en la enseñanza de la historia

Con anterioridad se nombró los conceptos históricos, estos tienen que ver con la especificación en el lenguaje, lo que nos permitirá potenciar significativamente para el estudiante el entendimiento de concepciones y de hechos que se originan dentro de la historia. Sin embargo, hay que tener presente que, en muchas ocasiones, estos conceptos son tomados de forma superficial y fácilmente olvidable por los estudiantes, esto debido a que los mismos no pueden llegar a tener una gran relevancia para su diario vivir, y por consiguiente pueden

asimilar que no les afectan. La mejor forma de impedir que esto pueda llegar a suceder es asegurando su comprensión, para esto, se hace necesario planificar una serie de actividades sistemáticas dentro del salón de clases apuntando a poner en relevancia dichos conceptos, que a su vez nos permitirá generar un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Los conceptos históricos se deben asimilar desde la explicación, ésta basándose desde la materia histórica que nos permite justificar cada conocimiento dentro del salón de clases. Y con esto, tener procesos claros y ordenados, tanto cronológicamente, espacialmente y socialmente de cada uno de los hechos históricos dentro de los temas tratados. De esto se puede inferir, que existen tres conceptos históricos básicos: Conceptos de intención universal en el espacio y el tiempo como progreso, subdesarrollo, reforma, cambio; conceptos analógicos de tipo de revolución neolítica, de los precios, revoluciones: francesa, industrial, rusa o comunismo; y conceptos ideales referidos generalmente a sistemas políticos como antiguo régimen, absolutismo, régimen señorial, liberalismo, democracia, etc. (Pareja, 1996).

No solo basta con tener claridad sobre la importancia de la historia, ni lo trascendental de la didáctica para poder enseñar de una mejor manera un hecho histórico a partir de los conceptos que se les puede brindar a los estudiantes. Se hace necesario integrar un elemento más, el cual nos permitirá fortalecer el proceso como tal de la enseñanza-aprendizaje de las Dictaduras militares en América del Sur. Como se ha señalado, se ha decidido que el enfoque pedagógico a utilizar para esta investigación será el de la pedagogía conceptual, de esta manera se convertirá en pieza angular dentro de las clases que se llevaran a cabo para realizar la misma. Dicho esto, el primer paso a seguir es definir la pedagogía conceptual y sus características, estas ligadas a nuestro problema de investigación.

### 1.7. Pedagogía conceptual:

Para comenzar, debemos decir que la finalidad de la pedagogía conceptual es darle una serie de instrumentos a los estudiantes que le permitan a partir de conceptos, comprender las diferentes disciplinas (no sin desconocer otras perspectivas o tendencias en la enseñanza de la historia que se han abordado) Por citar un ejemplo, encontramos el constructivismo el cual se fundamenta en la existencia de “ideas previas” que conforman redes de conocimientos que poseen los individuos, y que surgen de la interacción social, por lo que tienen un significado personal que dificulta los cambios de ideas, y por lo general son construidas a partir de la vida cotidiana. (Carretero, 1989, pág. 57).

Es así, que Miguel de Zubiría Samper (1994) dice que “los estudiantes, al estar dotados de los conceptos e instrumentos de conocimiento estarán en capacidad de analizar y tomar postura ante los hechos y acontecimientos históricos, presentes y, muy especialmente, futuros.” (pág. 73). Pero no solo se puede basar en la utilidad a los estudiantes, sino que estarán en la capacidad de comprender los hechos históricos desde el entendimiento de conceptos claves, y con esto, tener la capacidad de comprender los sucesos que ocurren a diario en la sociedad en donde viven, asimismo en su barrio y, especialmente poder vislumbrar los posibles acontecimientos a futuro.

Por tal motivo, el proceso de enseñanza dentro de las aulas de clase debe estar delimitado y dirigidos por el marco legislativo que se encuentra dentro de los estándares básicos y los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia anteriormente tratados. En cuanto al tema abordado en esta investigación, se busca que los estudiantes no se les inculquen la memorización de datos cronológicos, espaciales o centrados en los “héroes” que ha perdurado en la enseñanza de la historia tradicional. En cambio, el estudiante debe comprender ideas claras y organizadas que le permitan comprender y entender la realidad en la que viven, ya sea local, nacional e internacional. A estos conocimientos organizados y fundamentales los llamamos instrumentos de conocimiento en pedagogía conceptual. (De Zubiría A. , 2004, pág. 274).

Estos instrumentos son los que se deben potenciar por medio de la proyección de cada película propuesta para abordar el tema de la enseñanza de las Dictaduras militares en América del Sur. Antes que ponerlo en práctica, es necesario entender como los estudiantes llegan a poseer estos instrumentos de conocimiento. Para esto, es importante tener en cuenta que cada estudiante posee estructuras mentales para aprehender que se modifican con el tiempo: los niños no son adultos enanos que tienen una caja negra que simplemente se va llenando con el tiempo (De Zubiría A. , 2004, pág. 270).

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes manejan una serie de instrumentos de conocimiento (niveles de pensamiento). La pedagogía conceptual se ha basado en los estadios de Piaget para definir estos niveles. Así pues, estos son: nociones, proposiciones, formal, pre-categorías y categorías (De Zubiría A. , 2004, pág. 272). Para poder definir con claridad cada uno de estos conceptos, se hace importante saber que son las preposiciones, esto con el fin comprender como se forman los instrumentos de conocimiento en los estudiantes.

### 1.7.1. Preposiciones y elementos de conocimiento

Las preposiciones son un pensamiento complejo, esto quiere decir que es un sistema de pensamiento, por ende, no pueden ser aislados y, que se encuentran contenidos en una estructura de pensamiento. Cabe resaltar que todo pensamiento tiene forma de preposición, y a su vez toda preposición contiene un pensamiento. (De Zubiría M. , 1994, pág. 89). La preposición incumbe o pertenece a la idea contenida en las frases.

En cuanto a esta investigación, es importante conocer los instrumentos de conocimiento en su totalidad, para así poder enfocarnos en los que utilizaremos dentro del procesos de enseñanza con el cine como herramienta didáctica. Ya aclarado el tema de las preposiciones abordaremos los instrumentos de conocimiento:

- Nociones: son formas intelectuales menos complejas que los conceptos. Su aprendizaje es iniciando de manera masiva y acelerada a partir del primer año y medio de vida del bebé y perduraran como único conocimiento del niño hasta los 6 años. (De Zubiría M. , 1994, pág. 106).
- Proposiciones: corresponden al pensamiento o al significado asociado con cada palabra, tomada por separado, proveniente de una frase, de un relato o de una conversación. Tienen que ver con el significado de las palabras, va desde los 7 años hasta los 12 años. (De Zubiría M. , 1994, pág. 106).
- Formal: son secuencias de proposiciones, enlazadas mediante conectores lógicos, del tipo: se sigue que, se deduce que, entonces, algo del estilo: del pensamiento 1 se produce que pensamiento 2; de pensamiento 2 sigue que el pensamiento 3, va desde los 12 años hasta los 14 años. (De Zubiría M. , 1994, pág. 107)
- pre-categorías: tienen que ver con las formas menos elementales y más elevadas de pensar y razonar a las cuales podría acceder un estudiante al finalizar su bachillerato, generalmente va desde los 14 años hasta los 16. (De Zubiría M. , 1994, pág. 107)
- categorías: El pensamiento categorial, es ramificado, conta de “arboles” proposicionales; no únicamente de cadenas. El pensamiento categorial radica en que opera con cualquier tipo de nexos argumentativo o derivativo y no exclusivamente con nexos de naturaleza lógica. (De Zubiría M. , 1994, pág. 133).

Es de suma importancia tener claridad sobre los instrumentos de conocimientos que puedan tener los estudiantes para este tema de investigación, entendiendo así que la pertinencia de este tema en específico y la utilización del cine para abordarlo hace referencias a las pre categorías

y categorías, lo que nos permitirá movernos entre las proposiciones que brinda el maestro a la hora de explicar un tema en particular, como las preposiciones y emociones que nos mostrará cada película utilizada para profundizar dicha enseñanza.

Lo que pretendemos con la utilización del cine como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia, es potenciar el instrumento de conceptos basado en categorías en los estudiantes. Esto con el fin de que puedan operar con cualquier tipo de nexo argumentativo o derivativo y no exclusivamente con nexos de naturaleza lógica. (De Zubiría M. , 1994, pág. 133). En este sentido, los estudiantes estarían en la capacidad de encontrar símiles en las dictaduras que sucedieron América del Sur. Como resultado de esto podrán estar en la capacidad de argumentar las causas y las consecuencias de estas, sin centrarse en una linealidad en cifras o cronológicas, esto gracias a potenciar el pensamiento categorial de la pedagogía conceptual. Y así, poder forjar un aprendizaje significativo en cada uno de ellos.

Es importante resaltar, que en la pedagogía conceptual el estudiante aprende lo que para él es importante y valioso, al igual que relevante para su diario vivir. El papel que juega el docente será el de impregnar cada tema tratado en clase de un significado. Como resultado, se podrá modificar la representación que se tiene de la educación de sumisa por parte de los educandos, a la de la motivación de aprender cosas nuevas y relevantes para la vida de estos. Siguiendo con los planteamientos de Miguel de Zubiría, las características de la pedagogía conceptual son:

- El maestro no enseña a sus alumnos conocimientos particulares. Contribuye a que se formen en ellos los conceptos y las operaciones intelectuales fundamentales para comprender y escribir en los lenguajes propios de la ciencia.
- No busca el aprendizaje por la memorización, sino el desarrollo intelectual y valorativo de sus alumnos, al animarlos continuamente a abordar problemas y complejos acertijos intelectuales (desarrollo intelectual), a abordar y tomar postura frente a dilemas (desarrollo valorativo).
- En pedagogía conceptual, el pedagogo domina los conceptos y las Leyes básicas de las ciencias; al tiempo que -gran diferencia- él sabe que sus estudiantes llegan al salón de clases con preconcepciones acerca de los temas que serán tratados.
- En pedagogía conceptual se evalúa continuamente y de inmediato se corrige los errores, y se cuestiona las preconcepciones. (De Zubiría M. , 1994, pág. 76).

En el sentido de las características antes expuestas, la pedagogía conceptual nos ayudará en nuestro tema de investigación, en la medida que como profesores, y gracias al cine, podemos suscitar operación abstractas sobre lo ocurrido en las dictaduras militares, logrando así que puedan manejar las fuentes propuestas para aprender sobre estos hechos históricos; asimismo y gracias a la valoración de los hechos expuestos, tanto del maestro, como el de las películas, los estudiantes podrán encontrar similitudes con algunos procesos en Colombia, al igual que ver las mismas dentro de las diferentes dictaduras militares estudiadas. Para esto, es fundamental que el profesor conozca muy bien los conceptos, los hechos históricos sobre las Dictaduras Militares en América del Sur para que así, este en la capacidad de enseñarlos de la forma más clara posible a los estudiantes. Los hechos que deberá conocer, y que se abordaran de manera específica en el siguiente capítulo son: causas originadas gracias a la Guerra Fría, Doctrina de seguridad nacional, Dictaduras militares, autoritarismo militar, influencia económica neoliberal dentro de las Dictaduras.

Al tener claro los conceptos de historia, la necesidad de la didáctica para poder enseñarla y la necesidad de tener un modelo pedagógico en el cual basarnos, procederemos a plantear la relación del cine con la historia, no solo como una posible herramienta didáctica, sino como fuente para hacer historia. Ya que como nos lo menciona Henry Giroux en su libro *Cine y entretenimiento, elementos para una crítica del filme*. (2003) Las películas no solo desafían la cultura impresa como la única fuente viable del conocimiento, sino que además constituyen atractivos textos culturales para los estudiantes porque no están completamente contaminadas por la lógica de la enseñanza formal. (pág. 16).

#### 1.8. Cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia:

El cine en la actualidad tiene una función específica a la hora de abordar un hecho histórico en particular. Es decir, el cine e historia presenta una articulación la cual se basa en doble vía. De esta forma Ferro (1995) nos dice que, como primer camino, el filme se convierte en un instrumento de análisis y de reproducción de un hecho histórico. Al lado de esto, el cine se transforma en una herramienta que muestra el momento de la realización de una película. De esta manera, no importa las intencionalidades que tengan quienes hagan las películas, siempre nos arrojarán información, tanto por lo que muestran, o por lo que dejan de mostrar en cada escena. En consecuencia “se ha tomado conciencia de que la imagen manipulada o no, informaba más sobre las intenciones de quien las tomaba y la difundía que de los propios acontecimientos históricos”. (Ferro, 1995, pág. 17) Junto a esto, el cine se convirtió en un documento histórico, teniendo en cuenta que “se observó en clave de interpretación del

momento y el lugar donde se produjo, y de problematización de las referencias históricas a los conflictos sociales”. (Acosta W. , 2018, pág. 52).

En este orden de cosas, a continuación, abordaremos el tema del cine en tres caminos, que si bien son colindantes, nos ayudaran desde cada una de sus especificaciones a entender el uso del séptimo arte en la enseñanza de la historia. Por tal motivo, el primer camino se encontrará en la importancia de las imágenes en la historia, y su relación con el pasado; un segundo camino se encaminará en la didáctica del cine en la enseñanza de la historia; y, para terminar, en la metodología que se utilizará para realizar las guías didácticas en la presente investigación.

#### 1.8.1. Cine e historia:

El cine tiene una importancia en el sentido colectivo de la sociedad. Éste entendido como la función que tiene a la hora de recoger “las manifestaciones políticas, sociales, económicas y culturales de un momento del pasado y del presente que se visualiza en las imágenes audiovisuales”. (Acosta W. , 2018, pág. 52). Lo cual nos permite que por medio de estas expresiones entender la luchas por el poder, los conflictos sociales que se han dado, al igual que entrever la identidad de una Nación. El cine a su vez es considerado como un dispositivo cultural. Acosta (2018) lo explica en el sentido de que “recrea, y resignifican elementos simbólicos, espaciales, temporales y materiales que brindan indicios o huellas sobre el acontecer de las sociedades”. (pág. 52). Por consiguiente, el cine toma una gran relevancia en la sociedad. Ya que como nos lo menciona Acosta (2018) las imágenes han ayudado a gestionar y a disputar las memorias sociales, al igual que las representaciones del pasado común y la identidad cultural de una sociedad.

De esta manera, se hace innegable que el cine en la actualidad tiene una función a la hora de abordar un hecho histórico en particular del cual se haya realizado una película. Aun así, cabe resaltar que el cine es producto de la ficción, y que éste no reemplaza la Historia como tal; sino que es una herramienta que le permite al profesor enfocarse de una mejor manera en su enseñanza. En este aspecto, cabe resaltar que los dirigentes de la sociedad se dieron cuenta del papel que desempeña el cine, con esto, “se dispusieron a apropiárselo y ponerlo al servicio no exactamente de sus ideologías sino de sus intereses, ya que las clases dominantes siguieron la misma tónica tanto en el occidente como en el este”. (Ferro, 1995, pág. 22).

Por tal motivo, una película siempre nos arrojará información, tanto por lo que muestran o por lo que dejan de mostrar en ella, al mismo tiempo, se evidencia el poder de la propaganda dentro de cada película. Un ejemplo de esto, “es el cine norteamericano, ya que las películas

de Hollywood hacen algo más que entretener, ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseo, nos influyen inconscientemente y nos ayudan a construir un fresco de la cultura americana”. (Giroux, 2003, pág. 15).

En el tema de cine e historia se han realizado un sin número de investigaciones, estas se han centrado desde su ideología política y su utilización, pasando por el cine como fuente histórica y el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. Es así como retomaremos el trabajo del profesor Acosta (2018) para abordar estos diferentes enfoques.

Para comenzar, y a partir de los postulados que realiza Acosta (2018), se evidencia 4 ejes temáticos que aportaron al análisis de la unión entre cine e historia: el primero tiene que ver con el empleo del cine para estudiar las realidades sociales e históricas que pretende mostrar el director. Con esto, se reconoció el cine como fuente de la historia, ya que, al mirar un filme sin importar su categoría, se lograría realizar un análisis de la sociedad. En el cual, se buscaría apropiarse de los datos históricos que son significativos.

Como segundo eje, se encuentra la interpretación de las películas, las cuales han sido responsables de generar una versión de un hecho histórico. Lo cual conlleva a pensarse sobre la verdad y la confiabilidad de la representación del pasado. En conclusión, el cine se fue configurando como un agente de la historia, es decir, se puede indagar por su influencia y sus efectos en la cultura en donde circula.

El tercer eje se enfoca en el problema del lenguaje cinematográfico, y en como estas producciones audiovisuales se enfocan estéticamente en mostrar los procesos sociales y culturales en el tiempo, esto se hace a partir de contenidos ideológicos y políticos que permean cada película. En consecuencia y citando a Marc Ferro:

[...] el cine de ficción se convirtió mucho más tarde en una segunda fuente [...] tan importante como la primera, la documental [...] el cine es un poco como las novelas en la literatura; es decir, entrega a menudo una verdad social tan grande como los discursos políticos. En los filmes de ficción muchas veces vemos hechos y análisis que no entregan ni los documentos oficiales ni los discursos ni las estadísticas. (Acosta W. , 2018, pág. 54).

Para finalizar, el cuarto eje está dirigido a mostrar el campo social y cultural en donde son producidas y a la vez apropiadas las películas en la sociedad. En este cine, se representan un pasado que se encuentra en el presente. De esta manera, se lograría establecer una relación

compleja entre el filme y sus condiciones de producción y divulgación, para preguntarnos por las sociedades de hoy y ayer.

Para esta investigación cabe resaltar la importancia de la procedencia del cine, esto con el fin de estar en la capacidad de determinar los fines y objetivos que tienen cada filme utilizado. Ferro (1995) nos menciona la necesidad de diferenciar los filmes, ya que unos “se encuentran sumergidos en las corrientes ideológicas del poder, y otros, al contrario, conservar una mirada independiente del mismo, buscando renovar los estereotipos sociales en los que se encuentran”. (pág. 194). Junto a esto, se hace fundamental tener claro tanto los años como los momentos históricos de las películas escogidas para realizar la explicación en torno a las Dictaduras Militares en América del Sur. Solo con esta claridad, podemos entender la forma en que una película como *Rocky IV* nos brinda herramientas para entender la Guerra Fría, o aceptar y comprender la crudeza en que un filme como *La noche de los lápices* muestra las torturas por parte de los militares, para finalizar, abstraer la forma en que la película chile *NO* evidencia la difícil tarea de volver a tener elecciones libres en el país.

Los ejemplos antes citados nos ayudarán a comprender dos concepciones diferentes sobre cine e historia, estas las abordan Pierre Sorlin y Robert Rosenstone. En el caso de Sorlin, (Acosta W. , 2018) nos indica que su investigación radicó en mostrar que las producciones cinematográficas dan cuenta en como la sociedad se interpreta a sí misma, y, por otra parte, exponer los conflictos sociales que poseen y se representan en sus películas. En consecuencia, las películas que buscan evocar un pasado, su estudio debe estar enfocado más “a la sociedad que las ha realizado, a su contexto, que al acontecimiento histórico... un filme es un montaje, una sucesión de puntos de vista y no una mirada neutral sobre las cosas.” (Acosta W. , 2018) citando a (Goyeneche-Gómez, 2012). De modo similar, Rosenstone nos indica como las películas pueden revertir, interpretar y hasta criticar los datos, argumentos y debates sobre algún tema histórico que haya sido llevado al cine. Por consiguiente, “esta perspectiva presumió que la película no es únicamente el reflejo de la sociedad y el pasado, sino que es historia en sí misma.” (Acosta W. , 2018, pág. 56).

Al tener claro las concepciones que han sido derivadas de diferentes investigaciones, podemos entender la importancia del cine a la hora de llevarlo a un aula de clase para la enseñanza de la historia. Llegado a este punto, se hace necesario abordar el cine como herramienta didáctica para estos fines de enseñanza.

### 1.8.2. Didáctica y cine

En la parte pedagógica, el material audiovisual en general es una herramienta fundamental, debido a la gran riqueza que nos ofrece; esta riqueza no solo cuenta con las emociones que generan las imágenes y la música, sino la gran facilidad que se puede tener al interpretar un hecho del pasado, esto gracias a que en muchas películas se intenta retratar con la mayor fidelidad posible tanto los lugares, los vestuarios y el lenguaje que se utilizaba en el momento que se intenta reproducir. Las imágenes “nos permite observar hechos que escapan a nuestra vista; la comparación de ciertos fenómenos que se encuentran separados por el tiempo y la distancia solo es posible mediante la sucesión de imágenes presentadas en la pantalla.” (Castellanos, 1997, pág. 10). Sin embargo, es pertinente aclarar que el cine no puede ser el centro de las herramientas didácticas a la hora de enseñar historia, sino que debe apuntar a conformar un todo para suplir deficiencias y así, ser una herramienta valiosa en el proceso de la educación.

Cabe resaltar que la imagen cinematográfica conlleva unos cambios que son implícitos hacia fuera y dentro de los conocimientos escolares y que pueden modificar en como los estudiantes perciben la realidad social. Al respecto Acosta (2017) nos indica que en esta perspectiva:

[...] el cine convoca y provoca a pensar sobre lo que somos y cómo llegamos a serlo. El cine se convierte en oportunidad para oponerse a la homogeneidad de las imágenes del pasado y del presente, que tiende a imponerse desde una pedagogía de masas que educa en la versión oficial y reificada de los conflictos sociales. (pág. 188)

La importancia del cine en la enseñanza de la historia radica en que no solo acercará al estudiante mediante las emociones que pueden surgir al ver una escena, sino que estos pueden tener una idea de las formas de vida y los acontecimientos del diario vivir. Al igual, se puede cambiar la monotonía de los libros de texto, y sobre todo eliminamos la historia enseñada por años, esa que encuentra direccionada a la vida y obra de los “héroes” y la redirigimos a las personas que no se tenían comúnmente en cuenta, en caso particular de nuestro tema de investigación, a las víctimas de las Dictaduras militares. Al respecto Marc Ferro nos dice que:

El cine contribuye a la elaboración de una contra-historia, no oficial, alejada de esos archivos escritos que muchas veces no son más que la memoria conservada de nuestras instituciones. Al interpretar un papel activo contrapuesto a la

historia oficial, el cine se convierte de este modo en un agente de la historia y puede motivar una toma de conciencia. (Ferro, 1995, pág. 17).

Al tener claro la utilidad que tiene el cine en cuanto a lo didáctica para la enseñanza de un hecho histórico en particular, se hace necesario abordar las posibilidades metodológicas que nos brinda el cine para llevar a cabo la enseñanza.

#### 1.9. Metodología para el uso del cine en la investigación:

Antes de llevar nuestra investigación sobre el cine como herramienta didáctica para enseñar historia, se hace necesario generar unos procesos los cuales nos permitirán entender el porqué del uso del cine en la enseñanza. Para comenzar, recurriremos al análisis de contenido, su utilidad se encamina en recoger toda la información que se nos presenta, y que a simple vista no se nota en un filme. Por tal motivo, una definición que nos acerca más a la utilidad de esta herramienta de investigación es el:

[...] conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (Abela, 2000, pág. 3).

De esta manera, tanto profesores como investigadores en historia deben tener en cuenta dos características que difieren entre sí de las imágenes que nos presentan en cualquier película. De este modo, Valero (2008) nos indica que la primera tiene que ver con el contenido aparente que nos muestran en las imágenes, y este contenido se concibe como lo accesible para cualquier espectador al observar el transcurrir de los hechos en el filme. En contraste, se encuentra el contenido latente, el cual es utilizado tanto por el historiador y el profesor, los cuales se basan en estudiar el filme como un texto de cultura y como memoria de un pasado.

Es así, que utilizar el cine como herramienta didáctica se deberá ir más allá de este contenido aparente, e ir al contenido latente, el cual debe abordarse no como tan solo mirar la imagen de una forma crítica, sino que debe analizar las intenciones del director, de los productores, del mercado comercial en el cual se dio la realización de la película, asimismo ver el momento social, económico y político en donde se realizó la misma. Ferro (1995) nos dice que: “nunca ha bastado con ver una película; y ahora más que nunca, necesitamos no solo “ver” sino “ver a través” de lo que vemos en la pantalla”. (pág. 22).

Es imperativo que a la hora de manejar una película dentro del aula de clases se deba tener presente el contenido latente, esto para poderlo afrontar a la hora de insertarlo dentro del tema abordado, y de esa manera potenciar las ventajas en la utilización de la película.

Junto a los contenidos que debemos tener presentes a la hora de ver una película y de exhibirla dentro del salón de clases con objetivos de enseñanza, se tiene que tener claridad al mismo tiempo sobre los contextos en los cuales se realizan las películas. Por tal motivo, Acosta (2017) nos habla sobre la injerencia de los contextos sociales, económicos, culturales y políticos a la hora de realizar un filme. Los cuales deben ser conocidos e investigados para que la interpretación de la película no quede en tan solo hechos anecdóticos de la misma. Por consiguiente, “Las ciencias sociales aportan herramientas para caracterizar los ambientes en los cuales se realizan las películas.” (Acosta W. , 2017, pág. 125).

En definitiva, los profesores deben tener en cuenta los objetivos propagandísticos que tiene el cine, esto como lo mencionamos con anterioridad, pueden ayudar a asumir una cultura dominante. Esto debido a que la propaganda ya sea política o económica, es definida como “sugestión o influencia en las masas mediante la manipulación de los símbolos y la psicología individual”. Tiene la finalidad que “el destinatario de la llamada llegue a aceptar voluntariamente esta posición como si fuese suya. La propaganda no busca informar sino persuadir.” (Seco, 2000, pág. 17).

Dicho esto, es menester desarrollar el cómo realizaremos esta investigación, por tal motivo, se planteará la necesidad de utilizar una serie de escenas explícitas, que nos permitan dar cuenta de cada uno de los objetivos propuestos dentro de las unidades didácticas, estas escenas pueden ser tanto de ficción, históricas o documentales. Creemos que al utilizar escenas específicas limitamos la posibilidad de distracción por parte del estudiante que se encuentra en clase. Esto dado, que, al ver una película en su totalidad, nos toparemos tanto con el argumento central, como argumentos paralelos a la historia que en muchas ocasiones tienden a ocultar los objetivos primarios a enseñar con el filme.

Al respecto, Elain Bergala (2007). habla sobre la pedagogía basada en los fragmentos. Al utilizarlos, podemos eliminar la linealidad de la película, teniendo la facultad de unir las virtudes de la velocidad de pensamiento (poner en relación tres fragmentos a veces permite hacer comprender más las cosas que un largo discurso). Junto a esto, los fragmentos podrán ser utilizados como “entes autónomos de la película, sin extrañar o necesitar el resto de esta, es así

como en cuanto lo pedagógico tiene la ventaja como modelos reducidos que sean más fáciles de mantener bajo la mirada que una película entera.” (pág. 118).

La imagen sin duda alguna tiene una trascendental importancia a la hora de enseñar un hecho histórico, por tal motivo citaremos una serie de características que reflejan la importancia del cine en la enseñanza de la historia: Toda imagen tiene poder, es decir, trasmite ideas, valores, emociones, adhesiones, rechazos, moviliza afectos, proporciona sensaciones, generan placeres o disfrutes y no sólo conocimientos; Las imágenes tienen varios significados, lo que ayuda a pensar que los procesos sociales no pueden ser entendidos de una sola manera, permitiéndonos así el desarrollo del pensamiento crítico; Muchas veces las imágenes pueden ayudarnos a entender aquello que con palabras se torna dificultoso explicar y, Por último, existe una relación de retroalimentación entre el ver y el saber, que enriquece la situación de aprendizaje. (Ekermanl, 2014, pág. 441).

Lo antes expuesto, será de gran ayuda a la hora de abordar el cine como herramienta didáctica para cualquier tema de enseñanza de la historia, esto debido a que al unir cada una de las cualidades, nos permitirá como primer paso, enfatizar conceptos brindados por el profesor en la clase, al igual que utilizar las emociones que moviliza la proyección de los fragmentos de cada escena vista; una segunda función que tiene el cine, tendrá que ver con la innovación que se encontrará al utilizarlo, esto gracias a que se cambiará una posible rutina del uso del libro de texto en la clase. En este punto cabe reafirmar que *la utilización de las imágenes en movimiento no se deberá utilizar como única herramienta para la enseñanza de algún tema, sino que deberá ser una alternativa, una opción diferencial, con esto nos evitaremos que los estudiantes vean al cine como una rutina.* Como última función que nos presenta el cine dentro del aula de clase, encontraremos que, a partir de la imagen, unida con el sonido, podremos reafirmar lo conceptual, y a su vez nos brindará la oportunidad que lo expuesto se entienda de una manera mejor o más eficiente, logrando así que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes. Para concluir, citaremos unas palabras de Acosta (2017) las cuales nos permitirán entender el uso del cine e historia escolar y sus beneficios:

Así, los contenidos que se proyectan en la historia escolar a partir del cine no se asumen como un reflejo o una representación dada de las vidas, de los conflictos, de los sueños y de las esperanzas. Se presenta el cine de la vida que transcurre y confronta las lecturas e interpretaciones que cuestionan el orden social y el supuesto deber ser. Esto implica acercarse por el laberintico encuadre

de relaciones que van de lo cotidiano y cercano a lo más lejano y estructural. En estas prácticas de enseñanza de la historia en el cine, las respuestas se convierten en preguntas, en incertidumbre. Vida y cine como potencia para pensar lo político más allá de las relaciones que se fijan entre el Estado y la sociedad; en esta postura, lo político es un cuestionamiento al diario vivir. (págs. 189-190).

Al tener claro la importancia del cine, y la forma en que se manejará el mismo dentro del salón de clase, el paso a seguir es definir las formas en que se buscará y decidirá las películas a utilizar; al igual que la forma en que estas se llevarán en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos entendido bajo los lineamientos del tema en particular y a su vez mencionar los pasos que se tendrán a la hora de dictar las clases con el cine como herramienta didáctica.

Por tal motivo, mostraremos dos cuadros, los cuales recomendamos seguir para poder explotar todos los beneficios que tienen el cine a la hora de la enseñanza de un tema. El primero mostrará los ejes generadores o temáticos los cuales nos permitieron dividir el tipo de películas que se adecuaran a estos, teniendo claro los temas en los cuales nos enfocaremos y los objetivos propuestos a enseñar. En cuanto al segundo cuadro, se realizó de forma más específica de cada tema, en éste se encontrará entre otras cuestiones, la justificación del porqué se usa esa escena, el tema principal que se tendrá, al igual que los secundarios si llegarán a existir. Junto a esto, el cuadro nos ayudará para tener en cuenta los lineamientos curriculares, como las competencias a evaluar sobre el tema.

Con la contextualización realizada sobre cine e historia; al igual que la importancia del cine como herramienta didáctica y la metodología que se usará, se hace menester enumerar los pasos a seguir para llevar a cabo las diferentes guías didácticas del tema de esta investigación, al igual que nuestra propuesta para llevarlas al salón de clases. Para la realización de estos pasos, se tomó en cuenta el texto de Acosta (2000).

1. **Selección de la película:** Esta selección debe estar ligada al tema de la dictadura, ya sea explicado las causas que conllevaron a esta, como las consecuencias de esta, no importa si es una película de ciencia ficción o documental.
2. **Introducción a la temática:** Es importante que se realice esta introducción debido a que en muchas ocasiones es imposible que los estudiantes entiendan por completo la película.

3. **Elaboración preliminar de una guía de trabajo:** Esta se debe entregar antes de la proyección, con el objeto de que el estudiante se prepare para escudriñarla enfocándose en cuestiones puntuales y así pueda prestar mayor atención a lo que se busca con la película.
4. **Proyección:** Se debe tener en cuenta el tiempo que tarda los fragmentos escogidos por película, también realizar una contextualización de esta, con fechas, lugares, sucesos, y tener en cuenta las cuestiones técnicas del filme.
5. **La clarificación:** Es importante mostrarles a los estudiantes que los filmes no son completamente verídicos a la realidad, sino que en cuanto su realización juega papeles subjetivos de quien la hizo. Asimismo, se debe potenciar el espíritu crítico de los estudiantes frente a la producción; a nuestro modo de ver, esto se podrá lograr con dos pasos fundamentales, el primero en el cual se le debe aclarar al estudiante el hecho histórico como tal que se maneja con el filme y los mensajes presentados por el director desde un valor moral o ideológico en particular; el segundo paso, es confrontar lo anterior con los conocimientos que se han forjado del hecho histórico en particular, al igual que explorar en clase las ideas y emociones que pudo generar la proyección de los fragmentos.
6. **Retroalimentación:** En este momento, se abordará la discusión que se presente por parte de los estudiantes, y el profesor podrá aclarar las dudas que tengas los mismos.
7. **Evaluación:** Balance que se realiza tanto de los estudiantes como del profesor de la actividad.

Finalmente, estos 7 pasos resumen la propuesta de nuestro trabajo de investigación, y sobre como entendemos el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. A su vez, marcaran el camino de lo que continuará en la monografía. Lo resume, dado que nos muestra como por medio de poner en práctica estos pasos concretos, se estaría en capacidad de abordar la importancia de la historia y su enseñanza en la educación colombiana en referencia a temas en específico. Con el fin de lograr este objetivo, es necesario evidenciar la utilización de los fragmentos con la forma en que se entiende la Historia, unido con el propósito que se tiene a la hora de enseñarla.

En este aspecto, debemos recalcar que el empleo de lo audiovisual va encaminada a generar un desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes que les permita cuestionar la forma

en que se dieron una serie de eventos que permitieron darle forma a la sociedad en un determinado momento (Dictaduras Militares en América Latina). En definitiva, el enseñar a pensar históricamente busca hacer “comprensibles las conexiones que ligan a los diversos acontecimientos entre sí.” (Palti, 2000) Con lo cual, le posibilitará al estudiante que lo aprendido sobre hechos del pasado le sea relevante, al tiempo que sea significativo para la formación de su pensamiento; teniendo así la opción de interrogarse sobre la “historia pública”, la cual accede por los medios masivos de comunicación y la clase dirigente que los utiliza para mostrar *su versión* de la historia.

Ahora bien, se hace pertinente clarificar la continuidad de este documento y la forma en que se realizó esta monografía. Por tal motivo, en el capítulo número dos abordaremos el contexto histórico de lo sucedido en las Dictaduras Militares, desde sus causas geopolíticas externas y la causas sociales y económicas internas en los países que sucedieron dichos regímenes autoritarios. Esto con el fin de tener la posibilidad de aproximar los filmes con los conceptos históricos en el tercer capítulo, y así producir unas guías didácticas que propiciará llevar a cabo nuestros objetivos de enseñanza de la historia, con el cine como herramienta didáctica.

EJES GENERADORES	TEMAS	PELÍCULAS	OBJETIVOS
Antecedentes históricos globales	Guerra fría e ideología política.	Teléfono Rojo	Analizar las dinámicas globales que se dan durante los años 1970 y 1990 en las cuales se hace primordial estudiar la política internacional y las ideologías en disputa.
		Buscando a Lenin	
		Rocky IV	
Causas de las dictaduras	Causas políticas, económicas, sociales para el origen de las dictaduras	Machuca	Demostrar que las dictaduras en A.L. obedecen a unas causas externas que son producto de cuestiones económicas, geopolíticas y sociales.
		Olvidados	
		Guerra en Chile, 1 y 2	
Consecuencias de la dictadura.	Desapariciones, secuestros, torturas, asesinatos, robo de bebés, daño a la infancia	Allende en su laberinto	Establecer las consecuencias en las cuales fueron víctimas el grueso de la sociedad civil por medios de las fuerzas militares.
		La noche de los lápices	
		Garaje Olimpo	
Fin de las dictaduras.	Formas en que se dieron el fin de las dictaduras	NO	Indicar dos diferentes formas por las cuales se originaron el fin de las dictaduras. Una es por medio de elecciones y la otra es por la insatisfacción de la sociedad sobre las políticas de los regímenes autoritarios
		Memoria del saqueo	

Tabla 1 Ejes Generadores

<b>Materia</b>	<b>(Materia en la cual va dirigida la película)</b>
<b>Periodo cursado</b>	(Periodo escolar en donde se proyectará)
<b>Tema</b>	(Tema que se está abordando)
<b>Película</b>	(nombre de la película)
<b>Estándares curriculares que utilizar</b>	(Ubicar los estándares de la malla curricular del colegio)
<b>Objetivo de la película</b>	<b>(Escribir brevemente la idea principal que nos ofrece el filme)</b>
<b>Justificación</b>	(Plasmar las razones por las cuales la película es útil a la hora de abordar la enseñanza del tema planteado)
<b>Tema principal que enseñar</b>	(Describir el tema que se quiere abordar con la película. Aquí debes poner las escenas a utilizar, junto con el tiempo que tardaran las mismas)
<b>Temas secundarios para enseñar</b>	(Sí existen temas secundarios, debes ubicar las escenas y mencionar cuales son estos temas)
<b>Mecanismos complementarios para enseñar</b>	(Es importante recalcar que el cine tan solo es una herramienta más entre la gran cantidad que existe para abordar didácticamente un tema, por tal motivo aquí debes ubicar cuáles son esas otras herramientas que utilizar, por ejemplo, una clase magistral, una investigación que complemente las escenas vistas, talleres propuestos a partir de la película, discusión del filme entre los estudiantes, escritura sobre el filme. Lo que debe importar es que entre más herramientas que utilicemos en nuestras clases, tendremos mejores posibilidades de tener un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestros estudiantes. )
<b>Competencias por evaluar</b>	Estamos inmersos dentro de una institucionalidad educativa, por tal motivo debes ubicar aquí las competencias que deseas explotar con la utilización de una película, por ejemplo, puedes ubicar las competencias argumentativas o las comunicativas

Tabla 2 Guía para utilizar un filme

## Capítulo 2

### Contextualización histórica de las Dictaduras Militares en los países del Cono Sur de América Latina desde la injerencia de la *Guerra Fría* y su implementación

#### 2.1. Estado de arte de investigaciones sobre las dictaduras militares en América Latina

Han pasado más de 4 décadas desde las últimas dictaduras militares acontecidas en los países del Cono Sur de América Latina. En este transcurso de tiempo se han realizado una gran cantidad de investigaciones en torno a este tema. Estas indagaciones tienen una diversidad de perspectivas, debido al enfoque en que fueron realizadas. Para la elaboración de este capítulo en la monografía se han tomado estas investigaciones desde la temática historiográfica abordada como desde el origen de estas, ya sean de forma particular (cada país) como de forma global o total de la región. A su vez, se ha decidido dividir estos temas en cuatro grupos en particular, los cuales están direccionados a la memoria, a las perspectivas historiográficas, a las cuestiones económicas de las dictaduras concentradas en el neoliberalismo, para finalizar el tema de la cultura dentro de las Dictaduras.

En cuanto a las investigaciones de la memoria, vislumbramos que estas están dirigidas en un primer aspecto a la lucha por la hegemonía de esta, conllevando así a la polarización que se dio a partir de la aceptación y rechazo de la ciudadanía por los hechos acontecidos a partir de los golpes militares, al igual que de controlarla, esta entendida como el predominio de una sola versión de lo acontecido, lo que implica que exista memorias en disputas.

“En este sentido, no existe una sola memoria social hegemónica sino memorias en disputa –sobre qué y cómo recordar–, las cuales con el transcurso del tiempo pueden modificarse e incluso revertir la relación entre lo que en un momento pudo haber sido la memoria hegemónica y las memorias alternativas que puedan existir en la sociedad, hasta cierto momento marginadas del ámbito público”. (Waldman, 2014, pág. 245).

En este punto se encuentran las investigaciones de Waldman, (2014) y Coudannes (2014). Asimismo, abordaron los actos de memoria realizados después de las Dictaduras, estos entendidos como impulsos de la investigación de la historia del pasado reciente (...)

al igual de situar a la memoria como una parte importante de la lucha social, política y cultural en el presente con claras proyecciones hacia el futuro de estas sociedades. (Waldman, 2014, pág. 109).

En tanto a los estudios basados en la memoria, también se encuentra las consecuencias que originaron estos regímenes a la sociedad civil en general en lo psicológico, en lo cultural y en lo político (Parisi & Manzi, 2013)<sup>4</sup>, de igual forma, en los exilios políticos que se dieron durante esa época. (Ayala & Mazzei, 2015). En referencia al tema de los exiliados políticos el artículo toma como enfoque la metodología de la historia oral para la reconstrucción de las causas de este fenómeno al igual que de las consecuencias para quienes lo padecieron. Una consecuencia más estudiada se encuentra a la parte cultural dentro de los regímenes dictatoriales, en ese aspecto encontramos las investigaciones en torno a las prácticas artísticas contestarias que se dieron en Argentina y Uruguay posterior a los golpes militares. Aparicio (2017) y Errázuriz (2009) indagaron sobre los procedimientos del autoritarismo de Pinochet en su dictadura, examinando como intentaron eliminar expresiones culturales de la Unidad Popular, provocando así la sustitución de imágenes en muros u otros objetos, por otro lado, transformando el nombre de las calles entre otras varias prácticas.

De esta manera, “la percepción estético-social de la ciudad, y sus escenarios fue modificada y descontextualizada. Por ejemplo, algunos recintos reconocidos por su trayectoria en el ámbito deportivo y cultural, como el Estadio Nacional se convirtieron en centros de reclusión y tortura.” (Errázuriz L. , 2009, pág. 137).

Las investigaciones realizadas en lo histórico se encuentran dirigidas a comprender la causalidad de dichos procesos en lo local (dictadura militar en específico), concentrándose en las situaciones sociales y políticas antes de los golpes de Estado. Indagando posteriormente sobre la naturaleza de los regímenes autoritarios desde sus características y, la implementación de acciones totalitarias que los llevaron a controlar la cultura política y al grueso de la población civil a partir del uso de la violencia Yaffé (2012) Uruguay; (Franco (2018) y (Lvovich (2017) Argentina; Ramírez (2012) Brasil; por último Chile con Monsálvez (2012) y (2013).

---

<sup>4</sup> Estas consecuencias se encontrarán en el subcapítulo de la violencia de las dictaduras y sus consecuencias.

De igual modo, se han realizado investigaciones historiográficas que toman las dictaduras desde su estudio regional (Cono Sur de América Latina), centrandose en la injerencia de Estados Unidos con su política de Doctrina de Seguridad Nacional en el marco de la *Guerra Fría* y su lucha contra el comunismo Nina (1979) y Velásquez Rivera (2009) en sus indagaciones brindan claridades sobre el concepto de la doctrina, al igual que sobre sus funciones, alcances, límites y la integración de gobiernos que llevó a cabo sus políticas.

En cuanto a las investigaciones históricas que se han realizado sobre lo acontecido durante el periodo de las Dictaduras Militares, estas se enfocan a caracterizar lo realizado por las fuerzas militares del régimen. Estas investigaciones las han realizado historiadores como Anderson, (1987) y Rouquié (1981). De igual forma, se encuentra el estudio del militarismo y sus acciones de tortura e implementación del terror como arma para someter a la sociedad civil. Aquí encontramos estudios como los de Arratia (2010), Figueroa (2001-2), Florio (2015), Segal (2013) y Serrano (2010). Junto a esto, otros investigadores han dirigido sus análisis sobre la implementación del neoliberalismo en la región a partir de la instauración de dichas dictaduras. Esto lo han realizado autores como Castro (2017), Petras (1990) y Therborn (1990).

Ahora bien, la indagación histórica de la presente monografía se encuentra destinada a buscar puntos en común de las diferentes Dictaduras que se llevaron a cabo, teniendo en cuenta, que cada una de ellas posee diferencias estructurales, así como características que le son propias en su contexto regional y cultural.<sup>5</sup> No obstante, y como nos lo menciona Ayala y Mazzei (2015), una forma de aglutinar las dictaduras en un solo proceso se debe a que:

En esta perspectiva, a lo largo de este ciclo de dictaduras se observan tres procesos relacionados entre sí que pueden vincularse más allá de las particularidades nacionales: la coordinación represiva, el crecimiento de la militancia político-humanitaria y el desplazamiento forzado fuera del territorio nacional de miles de personas que vivieron diversos itinerarios de destierro. (pág. 6).

---

<sup>5</sup> Entre las diferentes características están la duración del poder de cada una de ellas, así como la forma en que compartieron el poder con los sectores civiles, caso Brasil y Uruguay (dictaduras cívico-militares), en diferencia a la ostentación del poder por los sectores enteramente militares. (Chile y Argentina).

Por lo consiguiente, y respetando las particularidades propias de cada proceso dictatorial que se originó (se presentarán de forma abreviada), el presente capítulo se realizará a partir de puntos en común que nos permita por medio de la parcialización de temas explicar las Dictaduras Militares. Por tal motivo, los temas emprendidos son: La Guerra Fría, la Doctrina de Seguridad Nacional y las Dictaduras Militares.

De esta manera, las dictaduras militares que se originaron en la segunda mitad del siglo XX en América del Sur no son producto del azar, o de situaciones particulares en cada país. Es así, que no se pueden estudiar éstas sin situarlas tanto ideológicamente, como la forma en que fueron influenciadas por las disputas geopolíticas que se dieron en este tiempo cronológico. Por lo cual, se hace necesario hacer una contextualización de elementos específicos que nos permitirán explicarlas, y con esto, entender el surgimiento y la permanencia de los regímenes militares en la región. Por lo consiguiente, abordaremos en primera medida la *Guerra Fría*, bajo su interpretación bélica del conflicto entre las potencias, al igual que su confrontación ideológica y su afectación en América del Sur.

Después de abordar y entender la *Guerra Fría* y su injerencia en los procesos acontecidos dentro de América del Sur, podremos analizar teóricamente el tema de la dictadura y las características de estas centrándonos en lo ocurrido en esta parte de la Tierra. Todo esto, bajo la aceptación de los gobiernos militares a la Doctrina de Seguridad Nacional propuesta por Estados Unidos. Generando así una ideología específica que, a su vez, potenció un conjunto de acciones dentro de los regímenes autoritarios, en torno a la unión de las Fuerzas Militares. Creando así, planes sistemáticos para ejercer procesos de terrorismo de Estado en cada dictadura bajo el plan denominado “Operación Cóndor”.<sup>6</sup> Por consiguiente, el presente acápite se encontrará dividido en las condiciones históricas que promovieron las dictaduras en la región. De esta manera, se abordará el tema de la *Guerra Fría*, como de la Doctrina de Seguridad Nacional, para así poder caracterizar las Dictaduras militares acontecidas en Brasil, Uruguay, Argentina y Chile. Esto con el fin,

---

<sup>6</sup> “La Operación Cóndor fue un acuerdo multilateral entre las dictaduras de seguridad nacional del Cono Sur dentro del sistema continental de contrainsurgencia promovido por los Estados Unidos. En noviembre de 1975, Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay firmaron un pacto que permitía a sus fuerzas de seguridad coordinar la represión contra los exiliados políticos del Cono Sur por fuera de sus fronteras nacionales y atentar contra destacados dirigentes con influencia en la opinión pública internacional, incluso en Europa y Estados Unidos. A los países miembros iniciales, se sumó al poco tiempo Brasil, quien había asistido como observador.” (Garzón Real, 2016, pág. 83).

de encontrar puntos en común que nos permita estudiarlas en conjunto dentro de guías didácticas propuestas.

## 2.2. *Guerra Fría:*

Para entender cualquier Guerra es necesario conocer los contendientes de esta, en qué lugar se originó, la época en qué se dio y de cuánto fue su duración. Por tal motivo, Garzón (2016), nos indica que la *Guerra Fría* fue un conflicto entre los Estados Unidos (EE. UU. ) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), “que se desarrolló entre la segunda posguerra mundial (1947) y la disolución del bloque socialista (1989-1991), tras la caída del Muro de Berlín y el desmembramiento del régimen Comunista ruso.” (pág. 51).

Las dos potencias llegaron a esta confrontación gracias a la terminación del conflicto bélico más grande de la historia de la humanidad: II Guerra Mundial: En este sentido, el sistema geopolítico mundial adquirió una fisonomía única pues las potencias tradicionales como Alemania, Francia o Inglaterra estaban devastadas y habían perdido peso político internacional. A casusa de esto, “solo dos de los victoriosos estaban en condiciones de disputar el liderazgo: EE. UU. y URSS, que asumieron el rango de superpotencias y forjaron dos bloques políticos, económicos e ideológicos antagónicos.” (Garzón Real, 2016, pág. 52). De esta manera, se dio origen a

[...] un estado de competencia política, económica e ideológica bastante intensa. Sin embargo, siempre al borde mismo del conflicto armado entre Estados. La expresión se puede utilizar a cualquier conflicto intenso dentro de la comunidad internacional. Aunque el uso común admite que los dos actores principales de esta Guerra son las potencias capitalistas occidentales, contra las potencias comunistas orientales. De este modo, la parte occidental se incluye en extensión a aquellos países de América del Sur, Asia, África que se identifican con los propósitos y principios del mundo atlántico encarnado y liderado en la ideología capitalista y liberal de Estados Unidos. A su vez, la parte comunista se puede limitar e incluir a cualquier país que profese ideas comunistas. (Luard, 1966).

### 2.2.1. Características de la *Guerra Fría* y de sus actores.

Ya establecida la definición y los actores que la conforman se hace pertinente denotar algunas características básicas e ideológicas tanto del lado capitalismo, como las del lado

comunista. Lo que nos ayudará a marcar una línea divisoria entre las dos potencias en disputa. Esto lo haremos en base al libro de (Luard, 1966).

**Características de capitalismo:** Los gobiernos deben ser elegidos mediante un sistema de elecciones libres, periódicas entre múltiples partidos; una segunda característica tiene que ver con las libertades de asociación y de palabra; a su vez con libertades plenas de prensa y como última independencia del poder judicial e intercambio libre de mercado.

**Características del comunismo:** Estas características se basan en la creencia de la posesión común de las fuentes de producción, distribución e intercambio; en cuanto a lo político se basa en el goce, generalmente exclusivo del poder político hasta el control de todos los medios de comunicación por el Partido Comunista como vanguardia del proletariado; para terminar se caracteriza por un sistema en el cual las disposiciones económicas son tomadas primordialmente por organismos centralizados en el seno del Partido Comunista.

Por otra parte, para Edgar Velázquez Rivera (2009) la *Guerra Fría* se basó en las preocupaciones ocultas de cada bloque o potencia sobre su propia seguridad al igual que las de sus aliados, de esta manera sus acciones tienden a eliminar o contrarrestar cualquier tipo de amenaza de su contrincante. De tal manera, se crearon mecanismos internacionales que permitieron la defensa de cada bloque. Tanto la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) como el Tratado de Varsovia pues fueron creados e implementados para actuar contra el ataque de cualquiera de sus integrantes. La OTAN simbolizó la defensa del capitalismo y sus valores, entre tanto el tratado de Varsovia su objetivo era la defensa del comunismo. (Velázquez Rivera, 2009, pág. 66).

Al estar definida la bipolaridad del mundo, ambos bandos se entregaron a la más desenfadada competencia en la producción armamentística, como objetivo principal, esta competitividad llevó a poner en riesgo la vida en todas sus manifestaciones por la creciente amenaza del uso de armas nucleares que tenía cada bando. Por otro lado, no solo se concentraron en la creación de armas para persuadir al otro, sino que cada potencia encaminó sus esfuerzos para aumentar sus áreas de influencia, para esto se valieron de:

[...] medios legales, como la propaganda, labores diplomáticas, y los convenios económicos o políticos entre países; como por medios ilegales basados en apoyos a organizaciones opositoras a los regímenes establecidos, el sabotaje a sus políticas sociales y económicas, y en general en la intervención en los asuntos internos de su contrincante. (Velásquez Rivera, 2009, pág. 66)

Durante el tiempo que duro la *Guerra Fría*, el temor atómico fue el actor principal de la misma, aunque hubo etapas de mayor o de menor tensión, esto produjo, que nunca hubiera un periodo de paz absoluta. Esto debido, a que en cualquier parte del planeta existía una guerra extendida que tenía que ver con la ideología capitalista contra la comunista o viceversa. Es así, y en palabras de Garzón Real (2016) las hostilidades entre las superpotencias se desplegaron principalmente en el ámbito económico, diplomático, ideológico, armamentístico y de inteligencia-espionaje. De igual modo, las hostilidades bélicas se basaron en que:

El enfrentamiento abierto no sucedió nunca en el “Primer Mundo” (el Oeste, la Europa occidental y el Atlántico Norte) ni en el “Segundo Mundo” (el Este, la Europa oriental y los aliados a la URSS), que transitaron el período de paz más extenso desde el siglo XIX. El verdadero polvorín fue el denominado “Tercer Mundo” (América del Sur, África y buena parte de Asia), donde se produjeron las guerras de Corea (1950-1953), Vietnam (1954-1975) y numerosos procesos de revoluciones nacionalistas y descolonizadoras, interpretados en su mayoría por los EE. UU. como un enfrentamiento Este-Oeste. (Garzón Real, 2016, pág. 53)

Como se ha mencionado, América del Sur no estuvo alejada de la intervención estadounidense ni soviética, y producto de estas se originaron varios planes de las potencias para afianzar su ideología política y económica en la región. Estas intervenciones, iban desde becas estudiantiles, apoyo en entrenamiento militar a los grupos alzados en armas o apoyo logístico en inteligencia militar a los ejércitos nacionales hasta creación de barrios en las ciudades. Un plan claro y establecido que afectó el devenir político y social de la región fue la instauración de la Doctrina de Seguridad Nacional (DNS), que sin duda alguna potenció la implementación de las Dictaduras militares. Por tal motivo, la abordaremos a continuación.

### 2.3. Doctrina de seguridad nacional:

Se comenzará con el término de seguridad nacional acuñado por el economista boliviano Andrés Nina (1979). En este, utiliza la propuesta de definición de la escuela superior de Guerra de Brasil:

Seguridad Nacional es el grado relativo de garantía que, a través de acciones políticas, económicas, psico-sociales y militares, un Estado puede proporcionar, en una determinada época, a la Nación que jurisdiccional, para la consecución y salvaguardia de los objetivos nacionales, a pesar de los antagonismos internos o externos existentes o previsibles. (Nina, 1979, pág. 33).

De la anterior definición, podemos asumir que la seguridad nacional se encuentra direccionada estrechamente a los objetivos que tiene el orden establecido, aunque cabe resaltar que estos se encuentran relacionados con el sistema político vigente en la Nación. Igualmente, de los antagonismos que se encuentran y de la intensidad que poseen. Paralelamente, el surgimiento de las fuerzas militares en América del Sur se da con el nacimiento de las naciones, inculcándoles la defensa de las amenazas externas que se pudieran presentar. De esta forma, se les otorga un papel preponderante en la vida nacional a las fuerzas militares. Con la consecuencia, “de que se hacía énfasis en los aspectos militares de la Seguridad Nacional, en la preparación de la guerra, entendida esta como la confrontación netamente militar.” (Nina, 1979, pág. 34).

Teniendo claro el concepto y la importancia de la seguridad nacional, podemos decir que la Doctrina que se generó a partir de esta, va enfocada al concepto de la *Guerra Total*, esta entendida como “el conflicto en que los recursos políticos, militares, económicos y psicológicos están plenamente comprometidos y donde la supervivencia de uno de los beligerantes está en peligro.” (Nina, 1979, pág. 34). A continuación, explicaremos las causas de la Doctrina de Seguridad Nacional y la instauración de esta en América del Sur.

#### 2.3.1. Causas e instauración de la DSN en América Latina

La DSN fue una ideología política, la cual fue adoptada por gran parte de los países de América del Sur luego de la II Guerra Mundial, gracias a creciente rivalidad dual entre EE. UU. y la URSS, la cual como hemos dicho se denominó *Guerra Fría*. Esta doctrina consistió en afirmar la confrontación latente entre los movimientos políticos, económicos

que abogaban por seguir manteniendo el modelo liberal, los nuevos movimientos sociales y revolucionarios que intentaban instaurar un modelo socialista.

La DSN fue una política implementada por parte de EE. UU., para así combatir las ideas Comunistas que se encontraban tomando fuerza en toda la región por amplios sectores sociales, esto se da ante la imposibilidad por parte del gobierno estadounidense de iniciar una pugna armada y directa frente las ideas comunistas en la región. Por tal motivo, y según Velásquez Rivera (2009) se apoyó en los golpes de Estado, dictaduras militares, gobiernos constitucionales que luchaban contra las ideas provenientes de la URSS.

### 2.3.2. Funciones e ideas de la DSN

La ejecución de la DSN, los regímenes políticos asumieron funciones específicas, las cuales fueron encaminadas a la modernización de las estructuras productivas, asimismo un nuevo modelo de desarrollo inscrito a la economía de mercado, al igual que se pretendió reprimir y erradicar los conflictos sociales latentes en cada país, ya sea por vías legales o ilegales, todo esto se hizo bajo una política clara anticomunista de Estado. Se hace importante resaltar que las políticas contra el comunismo no fueron exclusivas por parte de las fuerzas armadas, sino que hizo parte la sociedad civil, los gremios económicos y las comunidades religiosas.

La DSN tomó diferentes ideas que se habían dado en la historia global, un ejemplo de esto fue que contuvo elementos de geopolítica y de geo estrategia heredados de la doctrina Nazi; “los cuales tienen que ver especialmente con la sublimación del militarismo en desmerecimiento del poder civil, la desconfianza hacia la democracia, el rechazo al comunismo y la percepción organicista del Estado.” (Velásquez Rivera, 2009, pág. 24). Paralelamente, en el enfoque de la DSN, el Estado se pensó como un organismo vivo, el cual es atacado por la “enfermedad” del comunismo. Bajo esta percepción, el Estado se comprometió en generar una serie de mecanismos de defensa para atacar ese “virus” Así se incrementó el poder de sus fuerzas armadas, para protegerse de los ataques internos que venían de las ideologías comunistas foráneas y poder mantener con vida el modelo social, económico y político del capitalismo.

En cuanto a la aceptación por parte de los países latinoamericanos a la DSN, se basó en la bipolaridad que reinaba en el momento, la cual como ya se ha mencionado, se encontraba conformada por los bloques de poder ideológico, tanto capitalista como comunista. De esta manera, y en palabras de Velásquez Rivera (2009). En la región

latinoamericana se aceptó el modelo de alienación a la política estadounidense, con el pretexto de luchar contra el avance del comunismo soviético en la región, y así, se conformó la existencia permanente de una guerra del occidente cristiano y liberal contra el oriente comunista. La DSN por parte del Estado, tuvo como propósito específico, en unos casos impedir el acceso al poder por parte de los sectores comunistas del país, y en otros casos, despojarlos del poder que ejercían desde el gobierno, por ejemplo, el presidente Allende en Chile.

La lucha que dieron los militares formados dentro de la DSN contra la subversión tiene una explicación moral, esta entendida, como la encarnación de la maldad, o un crimen deliberado contra el Estado. Según la DSN, “los ejércitos libraban una lucha moral. La subversión comunista más que un problema político era un problema de maldad y de debilidad de la naturaleza humana.” (Velásquez Rivera, 2009, pág. 35). De este modo, a la DSN se le agregó un componente mesiánico y salvador, éste se originó, para poderle dar un sentido trascendental y fundamentalista a cada una de sus acciones, ante cualquier posibilidad de que existiera otra forma de gobierno, o de acción, o inclusive de pensamiento.

### 2.3.3. Formulación de la DSN

La DSN fue formulada por parte de EE. UU. en la década de los sesenta en América del Sur, Para realizar esta doctrina, se dividió tanto un frente político de seguridad, como en políticas de desarrollo. Con esto, cada gobierno creó tanto consejos nacionales de seguridad como consejos nacionales de desarrollo. Las tesis centrales de estos consejos se basaron en que el enemigo interno pretendía como objetivo primario arruinar la potencia industrial, la capacidad económica y la unidad política del régimen socialmente aceptado por la DSN –modelo liberal, capitalista-. De tal manera, los militares concluyeron:

... que para que el país estuviera en capacidad de afrontar esta guerra total contra el adversario, toda actividad civil debería estar subordinadas a los objetivos de la *Seguridad Nacional*. Según esta doctrina, no había actos neutros ni existía diferencia entre estado de paz y estado de guerra, la paz no era sino la continuación de la guerra. La paz era la Guerra Fría. (Velásquez Rivera, 2009, pág. 36)

Por consiguiente, la DSN es el conjunto de enseñanzas o de planes que son puestos en práctica por un Estado, en los cuales se derivan supuestas verdades y normas morales que pretenden garantizar el desarrollo del régimen actual o venidero sin alejarse de los elementos religiosos imperantes. Así pues, la DSN fue expuesta como la defensora de la civilización cristiana y de la propiedad privada. Esta concepción de defensa condujo a considerar a cualquier sujeto dentro de la sociedad como un enemigo potencial, todo esto gracias a la lucha contra el comunismo. “Originando que los ideólogos de la DSN consideraron a las fuerzas armadas como un organismo generador de desarrollo y progreso e identificaron como interferencias o perturbaciones sustanciales para el mismo los conflictos sociales divididos en estructurales, personales y entre Estados”. (Velásquez Rivera, 2009, pág. 48). De esta manera, se transformó el ejercicio político dentro de las naciones que optaron por seguir las políticas de la DSN

#### 2.3.4. Ejercicio político dentro de la DSN

El ejercicio político fue entendido como una forma de guerra interna en donde las consecuencias de esta haría que los objetivos nacionales encaminados a la continuación y fortalecimiento de las ideas morales y materiales del liberalismo económico prevalecieran. Por consiguiente, se genera una idea totalizante de la sociedad y de su defensa. Esto implica que “la defensa de una nación no depende exclusivamente del presupuesto militar, de la cantidad de tropa y armas, sino de su potencial económico, de sus valores e ideología y de la solidez de sus estructuras políticas y sociales”. (Nina, 1979, pág. 35).

En consecuencia, los movimientos sociales de liberación nacional o de protesta son asumidos como el *enemigo interno* y a su vez se acepta el enfrentamiento total y definitivo hacia la oposición política. Como nos lo dice Velásquez (2009). “De allí nace la configuración de la guerra interna como tal, permanente y de carácter bélico-militar y/o de tipo psicológico.” (pág. 49).

Para la DSN la funcionalidad del gobierno estaba radicada en doble vida, por una parte, en los fines que esta podía permitirle, y en la otra, en la forma en que se utilizaba los medios para llegar a este fin.

Fue un fin dado el sentido en el cual desde el poder reprimió sin límite a cualquier tipo de oposición política o social considerado como enemigo, y un medio en cuanto a la conjunción de factores que enfrentó al enemigo y

le impidió cualquier posibilidad de arribo al poder y derribándolo si ya se encontraba en él. De esta manera, el poder fue concentrado y desplegado con criterios básicamente dictatoriales, ejercer el poder sin límites fue una de las preocupaciones de la DSN (Velásquez Rivera, 2009, pág. 55).

Por tanto, se hizo necesario desaparecer o limitar la división de poderes, al igual que las libertades individuales y sociales, lo cual llevo a modelos institucionales basados en el autoritarismo, la subordinación del desarrollo económico a las exigencias que demandaba la seguridad interna del Estado, todo esto, conllevando a la militarización en algunos países de la vida nacional.

### 2.3.5. Ejecución de la DSN

La ejecución de la DSN en toda América del Sur no se pudo llevar a cabo sin las fuertes relaciones de dependencia (económicas, políticas y militares) que se tenía frente al poder estadounidense y los países de la Europa capitalista. La dependencia económica intervino la estructura de cada nación y condicionó los rasgos del sistema y de los procesos de desarrollo. El desarrollo fue concebido bajo los intereses de las potencias capitalistas. Estos intereses se encontraban anclados a las necesidades de ciertos sectores económicos. Asimismo, potenciaban sectores a beneficio, como los de libre mercado o los financieros. Por otra parte, hacían retroceder otros sectores que les afectaba, como los industriales, o en políticas arancelarias proteccionistas que limitaban las ganancias de sus importaciones; la dependencia política fue expresada a través de la lealtad a la causa anticomunista estadounidense.

En cuanto al desarrollo económico, el Estado se encontró articulado a los principios y doctrinas de la teoría económica neoclásica y esta estuvo justificada gracias a la ideología tecnocrática, por tal motivo y bajo estas condiciones a las fuerzas armadas se les consideraba como las constructoras de la Nación.

Al utilizar esta caracterización, se les brindo un carácter elitista y neutral, el cual permitió estimular los conflictos entre clases sociales. Por consiguiente, se llevó a cabo la Guerra interna, dado que se debía dar en todos los campos de batalla escogidos por el “enemigo”, esto son: sindicatos, universidades, medios de comunicación, iglesias. Para poder luchar contra la capacidad de la subversión de abordar estos escenarios se

necesitaba un Estado fuerte, totalitario y militarizado. (Velásquez Rivera, 2009, pág. 56).

Al igual que el apoyo irrestricto a los movimientos de derecha; la mayor dependencia en cuanto intervención extranjera por parte de EE. UU. se vio reflejada en la militar, cada fuerza armada de las naciones latinoamericanas se mostró dispuestas a defender la estabilidad política de derecha, y a su vez, se convirtieron en cuerpos subordinados a un ejército continental dirigido en su mayoría desde Washington. Las Fuerzas Militares fueron defensoras contra cualquier tipo de cambio dentro del país, volviéndose más violentas al contener cualquier movimiento socialmente político.

En vista de la implementación de estas políticas, y según el momento específico de cada país en la región, EE. UU. provocó golpes de Estado, patrocinó regímenes civiles autoritarios, estimuló crisis económicas, apoyó movimientos armados y organizó invasiones con el objeto de contrarrestar lo que consideró cualquier incursión comunista. Todo esto organizado desde la “Escuela de las Américas” que se encontraba en Panamá. La escuela de las Américas (School of the Americas -SOA-) fue creada por los Estados Unidos en 1946 en una de sus bases militares en Panamá. De acuerdo con sus creadores, el objetivo fundamental de la SOA fue el de profesionalizar las fuerzas armadas de los países de América Latina. Sin embargo, el verdadero propósito de Washington fue reasegurar su dominio en este subcontinente, por medio de la adoctrinación anticomunista de dichas fuerzas armadas, complementada con entrenamiento en brutalidad militar. (Romero, 2014, pág. 301)

En conclusión, podemos indicar que la DNS, como la instauración de políticas que permitieron a los gobiernos militares atacar al enemigo interno, con lo cual, conllevó a un conflicto social dentro de cada país. En resumidas cuentas, se aceptó las prácticas violentas que se originaron, dándoles herramientas a los regímenes autoritarios, los cuales buscaban que:

por medio de acumulación capitalista -la cual se aceleró en los periodos de las dictaduras- lograra que un sector de la sociedad, la cual estaba de acuerdo con estos métodos pudiera aumentar sus ganancias, para esto se apoyaron en: los bajos salarios, eliminando los mecanismos sindicales como mecanismos de presión y organización de las clases trabajadoras, y

entendiendo todo conflicto social como un problema de seguridad nacional. (Nina, 1979, pág. 46).

Para poder lograrlo, se debía efectuar una reorganización del Estado, sin importar las consecuencias. En ese sentido, era permitido la restricción al Poder Legislativo, o la eliminación de este de ser necesario. Por consiguiente, y debido a las características y funciones antes expuestas de la DSN, podemos situarla como pilar fundamental de cada una de las Dictaduras Militares en el Cono Sur de América Latina en la segunda mitad del Siglo XX y el posterior autoritarismo militar. Por tal motivo, nos aproximaremos al significado de las dictaduras como tal.

#### 2.4. Dictaduras:

Antes de enfocarnos en lo acontecido en las Dictaduras Militares en el Cono Sur de América Latina, debemos dar un primer paso que nos facilite entender este fenómeno desde su terminología. Es así, que el concepto de Dictadura que hoy se maneja, es completamente diferente al que tenía en la antigüedad, en civilizaciones como la romana. Ya que, en la actualidad, éste contiene una carga peyorativa y muy diferente a como se entendía en el pasado. De esta manera, y citando a Montesquieu, Alain Rouquie (1981). Nos dice que: “la dictadura en Roma se entendía como una magistratura con poder exorbitante que se halla limitada en el tiempo y no es creada más que para atender un solo asunto.” (pág. 1). De este modo, al compararla en la forma en que se ve actualmente, la dictadura, se ve como un hecho repudiable, al igual que no contiene características de la democracia, sino que se realiza una carga despectiva, la cual se le atribuye propiedades peyorativas, que ningún poder desea admitir.

##### 2.4.1. Dictadura y sus definiciones

A continuación, nos centraremos en abordar una serie de definiciones que nos permitirán entender de una mejor manera la dictadura. Para comenzar, Alejandro Arratia (2010). nos indica que:

esta es una forma de Estado y una estructura del poder, el cual tiene un uso discrecional del mismo y absoluto. Asimismo, el Estado dictatorial es un Estado no constitucional, un Estado donde el dictador viola la Constitución, o donde él mismo redacta una Constitución que se lo permita todo. (pág. 35).

A su vez, Lorenzo Peña (2009) hace referencia a que la Dictadura, “es una interrupción temporal de la vigencia de las instituciones legales, asumiendo, en el ínterin, el poder un individuo o grupo de individuos revestidos de una potestad legislativa que excede el ámbito normal de competencia del legislador.” (pág. 19).

Dicho esto, podemos definir a la dictadura en general, como un régimen de excepción que por circunstancias particulares se ejerce sin control, ello implica que el poder de los gobernantes sobre los gobernados no conoce ninguna restricción. Igualmente, implica que la concentración de todos los poderes quede en manos de un hombre, de una clase, de un partido o de una institución. Para instaurar el régimen dictatorial se debe antes crear una ruptura con el anterior orden político. Al tener claro estas características, se puede comenzar a dibujar un panorama que nos permita comprender las razones por las cuales se les denominó a estos regímenes militarmente autoritarios como Dictaduras.

#### 2.4.2. Dictaduras en Latinoamérica

Para comenzar a entender las dictaduras ocurridas dentro de Latinoamérica a lo largo de su historia, se hace imprescindible hablar sobre la creación de las diferentes constituciones después de la Independencia de la Corona española. Estas se realizaron a semejanza de las constituciones de Europa occidental; en palabras de Rouquié (1994) las mismas se han encontrado muy lejos de las constituciones vividas en cada país. Se puede concluir que una, son las Leyes escritas que pretenden regir los lineamientos de cada país, y otra muy diferente las situaciones diarias que tienen que padecer o vivir cada sujeto dentro de la dinámica social, política o económica del Estado en particular.

Por otra parte, “los valores que sustentan las practicas conformes a las instituciones adoptadas cumplen la función de una utopía, de un ideal inaccesible o solo accesible por algún señalado milagro.” (Rouquié, 1981, pág. 2). Dado esto, en el Siglo XX en América del Sur son contados los países en los cuales se encuentren primero aseguradas las libertades fundamentales para todos sus ciudadanos y en segunda medida que haya procesos de competencia libre para la obtención del poder. A su vez, podemos citar como ejemplo lo ocasionado en Colombia durante la década de 1980 y los asesinatos de tres

candidatos presidenciales, dos de ellos con afiliaciones políticas de sectores de la izquierda.<sup>7</sup>

Lo cual hace que la legalidad de quien ostenta el poder sea casi nula, o al menos que no sea aceptada por gran parte del grupo social. Cabe resaltar, que, bajo los parámetros antes tocados, se genera una democracia restringida, la cual pone dificultades a toda probabilidad de contar con opciones significativas para llegar al poder de los grupos sociales no tradicionales, ya que, “no cuentan con la trayectoria política de partidos consolidados y tradicionales, dados que estos, a menudo son mayoritarios, o también se da por el dominio aplastante de un partido de Estado que margina y prohíbe todo tipo de movilización disidente. (Rouquié, 1981, pág. 2). De esta manera, la competencia por el poder se encuentra limitada a la periferia del sistema y no llega a poner en juego posturas decisivas, tales como los sistemas económicos que actualmente rigen al país. Al mismo tiempo, y aunque no podemos denominar estas democracias del tipo ideal, tampoco se les puede tratar bajo los conceptos de la dictadura, en ocasiones se pueden tratar bajo términos ambiguos como “democradura o dictablada”.

Cabe resaltar que los términos anteriormente utilizados han sido acuñados por primera vez en el estudio *Transiciones del Control Autoritario, Conclusiones Tentativas sobre Democracias Inciertas* de Guillermo O'Donnell y Phillippe Schmitter. Por tal motivo, Quiróz (2014) los cita y nos brinda el siguiente significado de “Dictablada”:

“Quienes detentan el poder en el régimen autoritario pueden tolerar e incluso promover la liberalización procurando la abertura de ciertos espacios para la acción política individual y colectiva, quienes podrán ejercer presión con la finalidad de obtener información y colaboración sin alterar la estructura de la autoridad, esto es, sin tomar en cuenta a los ciudadanos en la toma de decisiones o sujetarse a la petición ciudadana de llevar a cabo una competencia electoral limpia.” (pág. 43).

A su vez, en el artículo de Quiróz (2014) define el termino de “Democradura” haciendo referencia a que:

---

<sup>7</sup> Para conocer más del tema ir a: Dudley, Steven; *Armas y urnas: historia de un genocidio político*; Editorial Planeta; 2008. O el informe ¡Basta ya! Colombia: Memoria de guerras y dignidad; Centro Nacional de Memoria histórica.

“Contrariamente, cuando un proceso de democratización está en marcha y los defensores (del régimen) temen una excesiva expansión del proceso o quieren mantener los asuntos socialmente conflictivos fuera de la deliberación colectiva, ellos (los defensores del régimen) pueden mantener las viejas, o eventualmente crear nuevas restricciones a las libertades individuales o colectivas creando un status de insuficiente preparación o suficiente peligrosidad para ejercer a plenitud los derechos de ciudadanía. (Quiróz, 2014, pág. 45).

Por lo tanto, se debe hacer la salvedad que depende mucho de la legitimidad que tiene el gobierno a la hora de instaurar la denominación de dictadura o no; dado que cualquier gobierno puede ser denunciado por la oposición, o por un grupo dominante económicamente como un gobierno dictador. De esta manera, la calificación de la dictadura o de la legitimidad del gobierno depende de la opinión subjetiva y por lo tanto cambiante, de los diferentes sectores sociales que califican a partir de sus aspiraciones, de sus intereses logrados, y sus valores frente al gobierno.

Por consiguiente, para determinar y calificar a un gobierno como dictador se hace necesario que se realice por medio de un consenso, al respecto, y parafraseando a Rouquié (1981) estas formas de acuerdo frente a la Dictadura de basan en un primer ítem en que para que exista una dictadura se necesita un dictador: de esa manera el dictador se le reconoce su carácter exorbitante de su poder. Ligado a esto, se encuentra el continuismo, que se diferencia al tiempo regular del gobierno anterior. En resumen, la dictadura, sobre todo en América del Sur, tiene que ver con la personificación del poder en una sola persona, la cual rige todos los asuntos que tienen que ver con la Nación, como ejemplos podemos encontrar: el caso de Pinochet en Chile, el cual tuvo una duración de 17 años (1973-1990); al igual que la de Stroessner en Paraguay que llegó al poder en el año 1954 y lo ostentó por 35 años (1954-1989); a su vez, Somoza en Nicaragua estuvo en el poder durante dos periodos distintos, el primero se desarrolló entre 1937 y 1947, y el segundo se originó entre los años de 1950 y 1956, al finalizar estuvo en el poder por 16 años; entre otros varios ejemplos.

La dictadura no se debe reconocer como un gobierno autoritario, “sino como un sistema político en el cual los gobernados no tienen la posibilidad de apartar a los gobernantes del poder por medio de procedimientos regulares o institucionalizados.”

(Rouquié, 1981, pág. 6). En cuanto a las dictaduras militares, se debe aclarar que es una lucha entre los primeros contra los civiles, para que ellos puedan perpetuarse en el poder. Ya que su hipótesis principal para asumir *el control del gobierno es la de implementar la seguridad nacional y llevar la guerra frente a la amenaza comunista*. Es así, que estas dictaduras no pretenden de ninguna manera crear un sistema político nuevo. Aquí vemos que las clases dominantes económicamente hablando, tanto internas como externas, logran que los militares en el poder sean conscientes que más allá de su poderío o autonomía no se puedan desligar de sus preceptos ni sus exigencias a la hora de garantizar sus ventajas frente al resto de la sociedad.

Ahora bien, al tener claro el concepto sobre las dictaduras y dictaduras en Latinoamérica, se hace necesario enfocarse sobre una serie de características que le son propias a los regímenes militares en la segunda mitad del Siglo XX. Esto con el fin, de estar en la capacidad de encontrar similitudes que nos permitan equiparar dichas dictaduras militares en una sola categoría, teniendo en cuenta en primera instancia el factor decisivo de la DSN, al igual que la militarización que ocurrió, y los autoritarismos que se originaron, junto a esto, las políticas económicas establecidas por los órganos de control, para finalizar con la violencia como método coercitivo hacia la sociedad civil en general.

#### 2.4.3. Militarización en América del Sur en la segunda mitad del siglo XX

En la segunda mitad del siglo XX como hemos visto, la asunción al poder en los países del Cono Sur de América se dio gracias a la apuesta de Golpes de Estado de las Fuerzas Militares en cada país. De esta manera, podemos indicar que en esta parte del continente existió una fuerte militarización en los gobiernos. Por tal motivo, Felipe Serrano (2010), plantea las características y las consecuencias de esta forma de llegar al poder.

Es así, que la característica central de la militarización sufrida en la segunda parte del siglo XX en América del Sur fue la desegregación progresiva del papel que el Estado desempeñaba como articulador de la vida pública y promotor del desarrollo económico. (Serrano, 2010, pág. 175). Esta militarización se volvió estratégica, esto utilizando el Golpe de Estado como un acto de expresión política para afianzar las ideas económicas, sociales liberales promovidas por Estados Unidos dentro del marco de la *Guerra Fría*.

#### 2.4.4. Golpe de Estado

La literatura política ha acuñado este término para indicar que es la irrupción de gobiernos de facto, estos asociados a un tipo de autoritarismo específico (en este caso, será el autoritarismo de ultraderecha). Asimismo, esta expresión tiene la particularidad de expresar la captura del Estado por instituciones militares a partir de un acto material y simbólico.

- Acto material: Estos Golpes se dieron bajo la utilización de una infraestructura propia y en una situación propia de la guerra, movilizand recursos para conquistar las instituciones que eran exclusivamente del poder civil.
- Acto simbólico: Estas instituciones no solo representaban los puntos más significativos del campo político de cada uno de los países, sino que, además, sobre ellas se desplegó un conjunto de códigos jerarquizados destinados a inundar todo el ámbito público de un principio de excepcionalidad que era propio de situaciones catastróficas para la Nación. (Serrano, 2010, pág. 176).

La toma violenta del Estado se convirtió desde la década del 1960 en una práctica común y recurrente por parte de las instituciones de la defensa nacional. Esta toma del poder se constituyó como un proceso de cambio el cual sufrió el continente, asimismo, brindó garantías del curso irreversible que este proceso acogió en los años siguientes en cada país en donde se presentaron las Dictaduras Militares. Los Golpes de Estado que se dieron encontramos los siguientes: Brasil en 1964 (Hernan, 2012). Uruguay 1973 (Yaffé, 2012) Chile 1973 (Errázuriz L. H., 2009) y Argentina 1976 (Paris & Manzi, 2013).

Por tal motivo, podemos decir que los “Golpes de Estado constituyeron un acto fundacional de un nuevo escenario estatal. En la cual se expresó una forma inédita hasta ese momento de la administración de la vida política, económica y social en todos los asuntos públicos. (Serrano, 2010, pág. 176). En consecuencia, se dieron unos cambios radicales en el horizonte de acción que cada uno de los Estados latinoamericanos estaba trazando.

Es así, que los Golpes de Estado fueron los detonantes para ejercer un último acto contra el Estado Latinoamericano, el cual correspondía en que:

el Estado no solo es tomado por las fuerzas políticos-militares, sino que, además, estas fuerzas tienen como idea destruir el Estado anterior, con el

objetivo de diluir el contenido de las relaciones políticas entre Estado y sociedad civil. Por tal motivo no se trata, esta vez, de que los Golpes de Estado sean expresión de la precariedad estructural de las instituciones políticas latinoamericanas, es decir, de su incapacidad de encauzar y absorber el conflicto político al interior de un marco de estabilidad. (Serrano, 2010, pág. 178).

El Golpe de Estado, generó a su vez una gran transformación del campo político en América del Sur, esto debido a que gracias al despojo por vía militar se le es retirada la condición histórica y tradicional de la administración de la vida pública a la sociedad civil. Al igual, estos gobiernos militares ponen de manifiesto una racionalidad represiva, la cual se encuentra destinada a prescindir de una parte del campo político, con el objetivo de despolitizar la esfera pública.

#### 2.4.5. Autoritarismo

Cada Golpe de Estado exitoso en la región conllevó a una posterior implementación de un autoritarismo, este entendido como la doctrina política la cual:

busca que por medio del uso de la violencia crear una sociedad jerárquica, en donde no existe la igualdad. A su vez, esta fue implementada y justificada por quienes percibían al liberalismo como un peligro para el interés del Estado, con el derecho y el deber de anteponer los intereses personales por los nacionales. (Segal, 2013, pág. 10).

Para lograr esto, el régimen autoritario ejerce su poder sin tener en cuenta la constitución política del país; así pues, evita que exista cualquier oposición a su gobierno. Al respecto se puede inferir que, en el autoritarismo, prevalece el aspecto de mando en deterioro al consenso. De esta manera

las ideologías autoritarias, son aquellas que niegan de manera decidida el principio de igualdad de los hombres ante la Ley, hacen énfasis en el principio jerárquico y exaltan a menudo algunos elementos de la personalidad autoritaria como si fueran virtudes. El autoritarismo como ideología enfatiza que el poder debe reconocerse, y ejercerse, mediante la fuerza y la coacción, privilegiando el orden por sobre la libertad individual. (Florio, 2015, pág. 3)

Debido a la militarización de la Nación. Se buscaba un nuevo orden social, el cual buscaba el disciplinamiento de toda la sociedad civil, generando unas nuevas perspectivas con la política y el desarrollo económico, llevándolo así al plano de la democracia junto a la “modernización” basándose en los ideales económicos del neoliberalismo. Por lo consiguiente, se concibió al gobierno autoritario “como conductor de un proceso de burocratización estatal, de *reordenamiento institucional*, pendiente a resolver la creciente contradicción entre una cultura política radicalizada en torno al cambio social, y la estructura económica internacional del capitalismo.” (Serrano, 2010, pág. 181)

## 2.5. Neoliberalismo en las dictaduras militares:

Como hemos visto, las ideas capitalistas influyeron sin duda en las dictaduras militares de la región, de este modo se hace pertinente dejar claro algunos conceptos sobre el neoliberalismo, todo esto para poder comprender como este sistema afectó la vida social, política y económica de todas las naciones que padecieron las dictaduras militares, y en general todas las naciones que abordaron este modelo como el imperante para regir su vida económica. Por consiguiente, podemos indicar que el neoliberalismo

[...] es un conjunto particular de recetas económicas y de programas políticos que comenzaron a ser propuestos en la década de los 70, los cuales promulgaban cambiar las relaciones entre Mercado y Estado; buscando que el primero tenga una mayor libertad en cuanto a las regulaciones establecidas por el segundo a la hora de las actividades económicas de las empresas, potenciando así el libre mercado de privados. (Therborn, 1990, pág. 45).

Las desregulaciones que ha realizado del Estado para con los actores económicos privados, busca eliminar derechos, tanto en la estabilidad laboral (eliminación de contratos de trabajo a término fijo, e instauración del trabajo por prestación de servicios), como en el pago de primas monetarias por sus servicios (horas extras, vacaciones, recargos nocturnos, etc.), por ultimo erradicar la jornada laboral de 8 horas, como la responsabilidad del pago de la seguridad social por parte de las empresas privadas hacía sus empleados. Junto a la libertad que cuenta las empresas privadas, el neoliberalismo defiende la venta de las empresas públicas hacia privados, al mismo tiempo, que potencian las concesiones a privados de sectores estratégicos como lo son los de transporte y comunicaciones.

El neoliberalismo termina siendo un modelo hegemónico de dominación económica, social e ideológica de una clase a otra, en este caso, de una clase mercantil poderosa a una clase trabajadora. “el neoliberalismo se ha constituido en un cuerpo doctrinario que desemboca en un modelo de relaciones entre clases, en valores ideológicos y en un modelo determinado de aparato estatal.” (Therborn, 1990, pág. 49).

Ya abordados los conceptos globales del neoliberalismo, es menester enfocarnos en como las dictaduras militares ayudaron a instaurar y potenciar este modelo dentro del continente latinoamericano. Para cumplir este propósito, era necesaria la “liberalización” de América del Sur de gobiernos contrarios a las ideas de mercado. Esto era esencial para que los capitales privados de EE. UU. en particular, tuvieran acceso a los mercados y utilidades que se generaban al sur del Río Bravo. Esto con el fin, de seguir siendo competitivos a escala mundial, al igual que aumentar sus ganancias. Esta liberalización además de las intervenciones militares, se da gracias a las intervenciones económicas del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Es de este modo, y parafraseando a Petras (1990) estos procesos se hicieron esenciales y contaron con el apoyo de los Estados Unidos, que se vio reflejado en financiamiento a los dictadores latinoamericanos.

Con la intervención militar y el posterior acceso al poder de las Fuerzas Armadas, se genera una herramienta que buscaba implementar y consolidar el modelo neoliberal dentro de estos países; esta herramienta es la desaparición de parte de la sociedad civil. Esta entendida como una lógica, la cual potencia la modernización. Todo esto, bajo las dinámicas capitalistas:

que bien explicaba Marx refiriéndose a la “acumulación originaria” y como esta expulsaba de sus tierras a los campesinos para transformarlos en mano de obra para la industria textil naciente. Asimismo, con la progresiva destrucción de sociedades artesanales para favorecer a los industriales textiles de la época. Con esta lógica, las dictaduras militares utilizan la desaparición como arma y como dispositivo que tiene como función abrir espacio social a la instauración de un régimen económico neoliberal. La sistematización en la desesperación forzada logro la legitimación sobre los cuerpos y las subjetividades de los individuos y así ampliándolo al cuerpo de todo el pueblo. (Castro, 2017, pág. 5)

Para resumir, el neoliberalismo reinterpreta la situación histórica en los países. Por consiguiente, el atraso económico es responsabilidad de los sindicatos, generando que las luchas sociales y la justicia social sean satanizadas. Permitiendo vía libre a las privatizaciones, dejando un Estado mínimo.

## 2.6. Violencia en las dictaduras y sus consecuencias.

El ejercicio de la violencia se da cuando existe un “raciocinio a la hora de ejercerla, asimismo la violencia es un acto de poder, y como acto de poder, la violencia expresa una relación social puesto que hay al menos dos sujetos involucrados, el victimario y la víctima.” (Figueroa, 2001-2, pág. 55). Por consiguiente, los objetivos de la violencia dentro de la dictadura militar están enfocados a imponer la voluntad del agresor frente al agredido. Por otro lado, la intensidad en la violencia que se ejerce está estrechamente relacionada con la oposición al régimen de turno, es así como, entre una aceptación temprana, o un consenso mayoritario dentro del país al gobierno dictatorial llevará a que la violencia sea poca en intensidad y en el tiempo.

El uso de la violencia se vio reflejado en acciones comunes en todas las Dictaduras de América del Sur en la segunda mitad del siglo XX. Estas fueron la desaparición forzada, la tortura y la posterior ejecución extrajudicial. Como hemos dicho con anterioridad, la violencia ejercida desde el Estado tenía como objetivo preservar el poder. Estas prácticas se pueden denominar terrorismo de Estado, al respecto Carlos Figueroa Ibarra nos dice que:

La violencia del Estado se convierte en terrorismo de Estado, está amparada en una legalidad arbitraria o bien se ejerce de manera clandestina, para mantener las apariencias sustentadas en una legalidad que es entera ficción. El terror se convierte en la mediación esencial entre Estado y sociedad y se ejerce en función de la estabilidad política. La estabilidad política se mantiene no por la poderosa fuerza del consenso entre los gobernados, sino por el amedrentamiento de éstos, por la aniquilación de su voluntad de resistencia o de transformación. El terror busca crear en el seno de la sociedad, la sensación de que el poder del Estado es invencible, de que cualquier forma de resistencia es una estúpida e inútil osadía, que solamente conduce a la muerte, a la tortura y a la cárcel. (Figueroa, 2001-2, pág. 59).

En esta medida, todo lo ocurrido durante este oscuro periodo en la región sur de América fue realizado para asegurar el poder de las juntas militares por medio del terror, es así, que lo que se buscaba con la tortura era crear una red de información que les permitiera eliminar a la oposición. Para ello, la desaparición forzada y los interrogatorios eran comunes, todo esto para obtener la mayor cantidad de información posible por cada prisionero, con el objetivo de conocer y así crear un mapa que les permitiera ubicar a todos los ciudadanos que le hacían oposición al gobierno militar. A continuación, citaremos una frase de uno de los perpetradores más activos en Argentina, en ella queda de manifiesto la importancia de obtener información sin importar los métodos, en este caso en especial, Aldo Rico presupone el “bien común” al “bien personal” del torturado:

Hay que hacer hablar al prisionero de alguna forma. Ése es el tema y eso es lo que se debe enfrentar. La guerra subversiva es una guerra especial. No hay ética. El tema es si yo permito que el guerrillero se ampare en los derechos constitucionales u obtengo rápida información para evitar un daño mayor. (Figueroa, 2001-2, pág. 63).

La función de la tortura como tal, es la de destruir los umbrales de voluntad, como de identidad de las víctimas, esto con el fin de que tanto mente como cuerpo sean propiedad de los torturadores, generando que la persona torturada pierda por completo el sentido de su vida, y a la vez, a que la muerte solo sea determinada por sus captores. Para realizar las torturas se contaba con médicos y con psiquiatras los cuales ayudaban a impedir tanto la muerte, como la locura; esto debido a que los objetivos de estos actos eran recolectar la mayor información posible. Como ejemplo de esto, la sobreviviente de los campos de tortura en Argentina Pilar Calveiro cuenta lo que le decían sus torturadores: “Aquí dentro nadie es dueño de su vida, ni de su muerte. No podrás morirte porque lo quieras. Vas a vivir todo el tiempo que se nos ocurra. Aquí adentro somos Dios.” (Figueroa, 2001-2, pág. 64).

La función radicó en utilizar el terror, para así generar dentro de la sociedad civil unos traumas que les impidiera tener alguna idea o estímulo para estar en desacuerdo frente a las juntas militares de Gobierno y de esa forma cambiar el statu quo de la sociedad. Asimismo, y parafraseando a Anderson (1987). Se buscaba romper cualquier aspiración o idea de un cambio social desde abajo; para eliminar permanentemente el socialismo de la agenda política nacional.

Al lado de esto, la vocación estaba enfocada en crear una serie de condiciones, las cuales les permitieran a las clases altas continuar con una acumulación viable, para esto se buscaba disciplinar la “mano de obra con represión, bajos salarios y deflación, promoviendo al mismo tiempo la capacidad exportadora y asegurando nuevos niveles de inversión externa, para que pudiera desarrollarse el crecimiento sin interrupciones redistributivas o escasez de capitales: esa fue la idea.” (Anderson, 1987, pág. 8).

La función y la vocación les permitieron a las dictaduras ostentar unos oscuros logros de su ejercicio de poder. Entre los que se encuentran que, “desde el fin de las dictaduras, el socialismo se haya convertido en tabú en la política latinoamericana. Y, por último, Las relaciones de producción capitalista se volvieron mental y materialmente intocables por el momento.” (Anderson, 1987, pág. 10). Lo cual significó que la democracia es aceptada desde la derrota de las clases populares.

Ahora bien, al afrontar las particularidades propias de las dictaduras en Latinoamérica, se hace necesario contextualizar los rasgos peculiares de las Dictaduras Militares en Brasil, Uruguay, Chile y Argentina en cuanto a su duración, características en lo concerniente al terrorismo de Estado que ejercieron. Todo esto sintetizado en un cuadro que mostrará las características de cada dictadura, al igual que su duración, como el fin de estas; asimismo, se propone evidenciar por medio de un mapa las fuerzas militares que intervinieron en el golpe de estado. Por último, indicaremos, por medio de una línea de tiempo el periodo en donde se dieron estas dictaduras cabe resaltar que la línea que describe cada país es diferente, esto dado, a que señala el número de muertos y desaparecidos durante cada dictadura. Para realizar esta tarea se tomaron en base diferentes textos entre los que se encuentran los informes de verdad en cada país, al igual que noticias de periódicos y libros que han contextualizado estos sucesos. Entre los textos encontramos los siguientes: Jaramillo (2016), BND (2017), Liszt (2018), Ramírez (s.f.), Busquets y Delbono (2016), Apablaza, Soto, & Ramos (2009), Patierno y Martino (2016), Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991), Comisión Valech (2017), Redacción diario la nación (2014) y Pato (2016) .



Ilustración 2: Mapa de las dictaduras militares (Jaramillo, A. 2016. 311.)

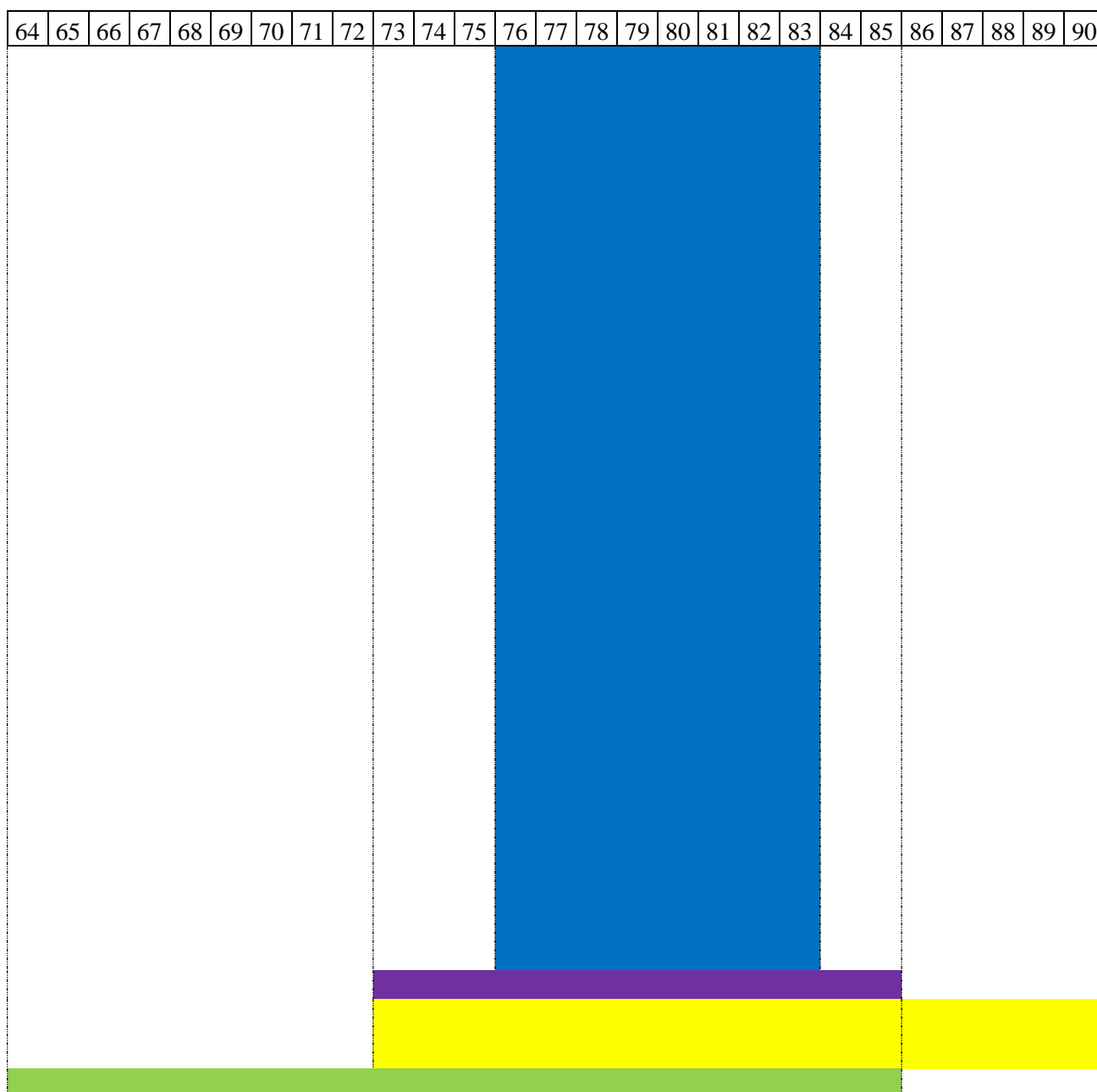
País	Brasil	Chile	Uruguay	Argentina
Inicio	31 de marzo de 1964	11 de septiembre de 1973	27 de junio de 1973	1976
Fin	<p>1985</p> <p>-La persistencia la clase obrera, luchas que pese al terror fueron progresivamente socavando las bases del proyecto dictatorial, desde 1977 hasta el fin de la dictadura.</p> <p>-El 1 de marzo de 1977, fue fundada la Comisión de los 25, formada por varios sindicatos entre el que se encontraba "Cerveceros" dirigido por Saúl Ubaldini y otros que se oponían a la CGT oficial, adicta a la dictadura.</p> <p>-A comienzos de los 80, la Reserva Federal de EE. UU combatía la inflación con una subida de las tasas de interés, atrayendo capitales de todo el mundo. La política de peso fuerte de la dictadura se derrumbó, y sobrevino una fuerte devaluación.</p>	<p>11 de marzo de 1990</p> <p>-La población chilena fue la que decidió el fin de la dictadura. El año 1988 se realizó un plebiscito, el cual permitió a los ciudadanos votar por la opción "Sí", que significaba la continuidad de Pinochet, o por la opción "No", que significaba que Pinochet dejara el poder, convocando a elecciones para elegir a un presidente.</p> <p>Ganó la opción "No" y el año 1989, Patricio Aylwin fue elegido democráticamente presidente de Chile.</p>	<p>febrero de 1985</p> <p>-En el año de 1984 tuvo lugar el Pacto del Club Naval acordado en agosto y se llegó al acuerdo de realizar elecciones, era tanto el descontento popular que obligó a esta dictadura ir a unas elecciones en la cual el Partido Colorado empezó a gobernar el país el 12 de febrero de 1985 y dio por terminada esta dictadura, restableciéndose la democracia en Uruguay.</p>	<p>10 de diciembre de 1983.</p> <p>-Luego de la Guerra de Malvinas, la sociedad dejó de callar, y así, unidos contra los represores, y de la mano de Raúl Alfonsín, quien dirigía al sector opositor, organizaron una protesta por la falta de información sobre la Guerra. Lograron instalar el tema en la opinión pública. De esta manera pierden credibilidad, lo que conlleva a que a sociedad se revelara y exigiera el fin de la dictadura militar</p> <p>-Ocupación militar de las Malvinas, la guerra y la crisis definitiva del régimen.</p>
Dictador	Humberto Branco	Augusto Pinochet.	Juan María Bordaberry	Jorge Rafael Videla

Duración (años)	21	17	12	7
Características	<p>-La conspiración no tuvo un comando central unificado.</p> <p>-Olympio Mourão Filho, comando el golpe de estado, pero no asumió el poder.</p> <p>-Poseía regímenes en los cuales la represión estatal ilegal se expandió y sistematizó, encarcelando, torturando, desapareciendo y matando sus enemigos internos.</p>	<p>-Quebrantamiento del sistema democrático, la disolución del Congreso Nacional, la proscripción de los partidos políticos, la restricción de los derechos civiles y políticos (libertad de expresión, información, reunión y movimiento) y la violación de los derechos humanos.</p>	<p>-Recurrió a instrumentos de coerción ordinarios las FFAA y la policía, en especial.</p> <p>-Institucionalidad paraestatal, con centros clandestinos de detención y escuadrones de la muerte</p> <p>-Dictadura Cívico-militar.</p>	<p>-Una de las dictaduras que llevó más lejos los niveles de represión.</p> <p>-Suspende los derechos de los trabajadores y los sindicatos.</p> <p>-Prohíbe las huelgas.</p> <p>-Disuelve el Congreso.</p> <p>-Disuelve los partidos políticos.</p> <p>-Destituye la Corte Suprema de Justicia.</p> <p>-Interviene la Confederación General Económica (CGE).</p> <p>-Suspende la vigencia del Estatuto del Docente.</p> <p>-Clausura locales nocturnos.</p> <p>-Ordena el corte de pelo para los hombres.</p> <p>-Quema miles de libros y revistas considerados peligrosos</p> <p>-Censura los medios de comunicación.</p> <p>-Secuestro y eliminación de personas organizado desde el propio Estado</p>

Causas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inflación elevada.</li> <li>-Diferencias políticas entre el presidente João Goulart y la oposición derechista.</li> <li>-Amplio apoyo de medios de comunicación privados, como O Globo, Jornal do Brasil y Diario de Noticias,4 también de gran parte del empresariado, de los propietarios rurales, parte de la Iglesia Católica, varios gobernadores de estados importantes (como Carlos Lacerda, de Guanabara, José de Magalhães Pinto, de Minas Gerais, y Ademar de Barros, de São Paulo) y amplios sectores de clase media y media alta, que pensaban que "lo que es bueno para los Estados Unidos es Bueno para Brasil"</li> <li>-Búsqueda de controlar la crisis económica.</li> <li>-El temor de Estados Unidos, de la tendencia hacia la izquierda, dicho gobierno ofrece apoyo logístico de su flota naval en el Océano Atlántico para auxiliar a los golpistas en caso de que se precipitase una resistencia armada de Goulart o sus aliados contra el golpe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Crisis económica, social y moral implementada por el comunismo que está destruyendo al país, en palabras de los militares golpistas.</li> <li>-El constante incremento de los grupos armados para militares, organizados y entrenados por los partidos políticos de la unidad popular, que llevaría al pueblo de Chile a una inevitable Guerra Civil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Crisis económica, social y política que se vivió en las décadas anteriores al año 1973</li> <li>-Deterioro en la situación general del país</li> <li>-Clima internacional que se vivía, con la lucha ideológica contra el Comunismo</li> <li>-La Constitución de 1967 que le brindaba demasiado poder al presidente, lo que favorecía el abuso de potestades del primer mandatario.</li> <li>-Debilitamiento y desprestigio de la política y sus instituciones por la corrupción.</li> <li>-Los desórdenes sociales y la llamada "subversión" producida por grupos guerrilleros que actuaban con la idea de que la revolución era el medio para solucionar la corrupción política</li> <li>-El protagonismo que fueron tomando los militares, interviniendo en las decisiones políticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Altos niveles de inestabilidad política</li> <li>-Descomposición del gobierno, tras la muerte de Juan Domingo Perón y la sucesión del mando a su segunda esposa, Isabel Perón.</li> <li>-Desorden económico</li> <li>-Violencia política</li> <li>- "Junta Militar", que el 24 de marzo de 1976 derrocó al gobierno de Isabel Perón comandada por el general Jorge R. Videla (miembro del Ejército), el almirante Emilio E. Massera (miembro de la Marina) y el brigadier Orlando R. Agosti (miembro de la Aeronáutica); este golpe de Estado se autodenominó "Proceso de Reorganización Nacional".</li> </ul>
--------	---	--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>Consecuencias</b></p>	<p>-434 víctimas mortales o desaparecidos          -377 agentes del Estado son responsables de graves irrespetos a los derechos humanos, ya sea desde el plano político e institucional como por autoría directa.          -Brasil no ha juzgado a los represores de la dictadura debido a una Ley de 1979, ratificada en el 2010, que amnistió a policías y militares que violaron los derechos humanos.          -Despojo de tierras y la muerte de unos 8.350 indígenas, aunque la cifra podía ser mayor.</p>	<p>- 2.279 muertes en manos de las fuerzas de seguridad durante la dictadura de Pinochet.          -El número de víctimas de la dictadura de Pinochet supera las 40.000 personas, de ellas 28.459 por detenciones ilegales, tortura, ejecuciones y desapariciones.          - 32.000 denuncias, la comisión solo dio por válidas casi 10.000 de estas.</p>	<p>-192 personas desaparecidas.          Bordaberry fue sentenciado a 30 años de prisión por atentado a la Constitución en calidad de autor", dos homicidios políticos y desapariciones forzadas en calidad de coautor          -Las arpilleras transformaron sus bordados en un instrumento para comunicar y denunciar públicamente la violación a los derechos humanos tanto de ellas, como de sus seres queridos.</p>	<p>-30.000 muertos y desaparecidos que estiman Madres de Plaza de Mayo y el Servicio Paz y Justicia presidido por el premio Nobel de la paz Adolfo Pérez Esquivel          -490 niños y niñas nacidas en cautiverio durante la dictadura. Hoy, las Abuelas de Plaza de Mayo han devuelto su identidad a 127          -Guerra perdida. La de las islas Malvinas contra Gran Bretaña entre abril y junio de 1982.          -649 soldados argentinos enviados a la muerte en las Malvinas. La mayoría tenía menos de 20 años. 350 se suicidarían después.          -24 toneladas de libros que los militares quemaron en un solo día, el 26 de junio de 1980 en un baldío de Sarandí.          - El 30 de abril de 1977 empezaron a caminar en círculo 14 madres, para evitar que la policía les acusase de reunión política, en la Plaza de Mayo ante la sede presidencial de la Casa Rosada. Buscaban a sus hijos e hijas desaparecidas. Hoy día siguen haciendo sus rondas cada jueves a las 15:00 horas. Sus pañuelos blancos eran en origen tela de pañales para simbolizar a los hijos</p>
---	--	--	--	---

Tabla 3 Comparación de las diferentes dictaduras militares del Cono Sur de América en la segunda mitad del Siglo XX



Argentina	30000
Uruguay	192
Chile	2279
Brasil	434

*Ilustración 3: Línea del tiempo de dictaduras militares*

## Capítulo 3

### Las Dictaduras Militares y el cine, una forma de enseñarlas

#### 3.1. El cine y las dictaduras militares del Cono Sur de América Latina,

Para comenzar este panorama, cabe resaltar las características comunes que tenían las diferentes dictaduras militares, para así poder comprender el cine latinoamericano que se realizó sobre las mismas. Concretamente, se puede resaltar el papel de intervención realizado por Estados Unidos con la DSN<sup>8</sup> y la amenaza del comunismo como enemigo interno a erradicar en cada una de las dictaduras militares. En conclusión, estas dictaduras fueron los agentes de la neutralización de los movimientos populares, ejerciendo mecanismo de represión, intimidación, cooptación y eliminación física de la oposición. (Tal, 2005, pág. 1).

En relación con estas particularidades de las dictaduras militares, el cine también fue afectado por las políticas autoritarias. De este modo, nos indica Tal (2005) que, en Argentina, sí bien han tenido a lo largo de su proceso cinematográfico ayuda estatal, en periodo dictatorial persiguió y empujó a los cineastas políticos al exilio, asesinando entre otros a Glaymundo Glazer. Con esto, el cine entro en crisis bajo el régimen militar, reduciendo el número de producciones, en consecuencia, la asistencia de público disminuyó notoriamente. Entre tanto, en Brasil la dictadura financió formalmente la producción cinematográfica cooptando a los cineastas por medio de condicionamientos al contenido y la censura. En el caso chileno, la dictadura de Pinochet provocó el exilio de los trabajadores de cine, como el caso del director Miguel Littin. (2005, pág. 3). Por su parte, la dictadura en Uruguay tomó al cine como fuente de propaganda institucional, financiando de manera sistemática producciones cinematográficas. (Wschebor, 2014, pág. 128). Este somero panorama nos permite entender las condiciones en que la producción cinematográfica fue afectada durante esta época. De esta manera, se hace necesario profundizar sobre las temáticas de las dictaduras en el cine de cada uno de los países, teniendo en cuenta las películas realizas durante las propias dictaduras, como las que se elaboraron después de la llegada de la “democracia”.

---

<sup>8</sup> Abordada en el capítulo anterior

### 3.1.1. Brasil

El cine brasileño sobre la dictadura ha ido cambiando a partir de la época en que es producido, de esta manera, y como ya se mencionó anteriormente, durante el periodo dictatorial el cine fue limitado en cuanto a sus temáticas gracias a la censura y condicionamiento en sus contenidos. Por consiguiente, la filmografía a partir del fin de la dictadura ha ido en aumento con el pasar de los años. Así Moreira (2017) nos indica que durante el Siglo XXI se han producido más de 25 películas entre documentales y ficción que tienen como tema la dictadura. En éstas, entran diferentes discursos del conflicto o “legitiman las versiones más evidenciadas sobre el período, tanto en el ámbito político como en el social.” (Parfentieff, 2015, pág. 271).

En la investigación realizada por Moreira (2017) realizó un estudio en cuanto a las tramas que se han desarrollado en los filmes. Así pues, existen películas sobre las Teorías conspiratorias que precedieron al golpe de 1964, *Reis e Ratos* (Lima, 2011); como la influencia de Estados Unidos en el mismo, *O dia que durou 21 anos* (Tavares, 2013); otro argumento tomado, es la de los focos de resistencia que se dieron contra el régimen dictatorial, *A conspiração do silêncio* (Sturges, 2004) y *Marighella* (Isa, 2012); un contenido recurrente en las películas es la violencia ejercida en el periodo, sobre todo a los presos políticos y, la decisión de las personas de huir por miedo a la misma, ejerciendo así rupturas en varias familias, *O ano em que meus pais saíram de férias* (Hamburger, 2006), *Zuzu Angel* (Rezende, 2006) y *Hoje* (Amaral, 2013).

En definitiva, la cinematografía brasileña, tiene diversos enfoques para exponer lo sucedido durante este periodo de tiempo, cada uno de ellos es importante en la medida que aportan a combatir los procesos de memoria que se han realizado desde la oficialidad, éstos se encontraban sujetos a la Ley de Amnistía, “que perdona todos los crímenes políticos o conexos cometidos entre 1961 y 1979.” (Parfentieff, 2015, pág. 279). La hegemonía que instauró dicha Ley fue cambiando paulatinamente, no solo por los procesos de memoria que se desarrollaron en torno al arte, en especial del cine, sino a la creación de la *Comissão Nacional da Verdade*<sup>9</sup> en el 2011, como nos lo indica Parfentieff (2015). Lo que conlleva a pensar, que los esfuerzos gubernamentales por conocer la

---

<sup>9</sup>Ley N.º 12.528, de 18 de noviembre de 2011. La comisión nacional de la verdad fue instalada oficialmente en 16 de mayo de 2012 por la presidenta Dilma Rousseff, con el objetivo de “efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional”. (Parfentieff, 2015, pág. 267).

verdad sobre los abusos de poder de las instituciones estatales pueden estar de la mano con las apuestas artísticas para evitar el olvido de estas arbitrariedades.

### 3.1.2. Uruguay

En referencia a las investigaciones realizadas en torno al cine uruguayo durante la dictadura, así como las producciones que abordan esta temática en el periodo democrático (1985-2018), no se cuenta con estudios a profundidad, al igual que su cantidad no es elevada. Aun así, los análisis encontrados son de gran ayuda para comprender la situación cinematográfica en el momento dictatorial, asimismo para rastrear los filmes realizados sobre dicho contenido. Se ha dicho anteriormente que la dictadura militar en Uruguay tomó el cine como un instrumento propagandístico del gobierno. Para llevarlo a cabo, se tomó una serie de decisiones para moldear el cine hacia el beneficio de la propia dictadura. Entre las disposiciones tomadas se encuentra la intervención de la *Universidad de la República* la cual contaba con el instituto de cinematografía, que “habían sido los organismos productores de cine y audiovisual a lo largo de las décadas de 1950 y 1960.” (Wschebor, 2014, pág. 127). Junto con esto, se originó un éxodo de directores de cine (entre muchos más), entre los que encontramos casos como los de “Walter Achugar, después de haber sido detenido y torturado junto a Eduardo Terra, Mario Jacob y Walter Tournier.” (Wschebor, 2014, pág. 261).

Como consecuencia de esto, se crea la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (Dinarp), la cual tenía como funciones las de producir información, masificándola a través de los medios de comunicación. Al igual que censurar los contenidos en contra de los postulados de la dictadura. En cuanto a la producción que realizaron, se encuentra los informativos para cine, llamados *Panorama* y *Uruguay hoy*, las cuales tenían como objetivo brindar perspectivas publicitarias sobre el contexto político de la dictadura y de sus fuerzas armadas impulsando el sentido patriótico. (Martínez & Zapiola, 2002).

En cuanto a las producciones efectuadas a partir de la llegada a la democracia en el país, se encuentra un pequeño número, aun así, vemos como filmes de ficción y documentales tratan de dar una visión sobre lo ocurrido durante los 12 años de represión militar. El primero de ellos es el documental *Tus padres volverán* de Pablo Martínez (2015), que se centra en la llegada de 154 niños, los cuales viajaron solos desde Europa a Uruguay en 1983 para visitar a sus familiares, todos ellos eran hijos de exiliados políticos, que les era imposible volver en ese momento. El documental aborda esos momentos desde los

recuerdos de 6 de esos niños, el cual contuvo un fuerte mensaje político en todo el país. El nombre es gracias a que la multitud que los recibió entonaba el canto de “tus padres volverán”.

En cuanto al cine ficcional, existen dos películas, la primera de ellas aborda la labor de dos periodistas sobre los crímenes de la dictadura, *Zanahoria* (Buchichio, Zanahoria, 2014). Al respecto, nos dice el director, "Me interesaba hablar de cómo la prensa independiente, cuando quiere y cuando puede, tiene un rol clave en ayudar a construir la memoria colectiva de un país." (Buchichio, 2014). Para finalizar, encontramos la película *Migas de pan* (Rodríguez, 2016), la cual tiene como tema central, denunciar las torturas ejecutadas a mujeres en Uruguay, al igual que el exilio de muchas de ellas. En suma, el cine uruguayo, tiene características comunes en cuanto a los temas a tratar sobre su proceso dictatorial, esto entendido, desde la denuncia sobre el abuso de poder de los militares.

### 3.1.3. Chile

En contraste con las pocas investigaciones elaboradas en torno a la filmografía de las dictaduras en Brasil y Uruguay; Chile cuenta con una gran variedad de estas, estas indagaciones van desde lo grabado antes del golpe de Estado de septiembre de 1973, pasando por lo ocurrido en el cine en los años de dictadura, como la creación fílmica en tiempos de democracia. Por lo que se refiere a las imágenes obtenidas antes de la toma del poder por las fuerzas militares chilenas, Bossay (2011) nos dice que ya se estaba captando el presente, acentuando el “valor de registrar y elaborar sobre la propia temporalidad. Fue por esto por lo que la violencia de la dictadura pudo ser filmada desde su comienzo, con imágenes tan icónicas como La Moneda siendo bombardeada.” (pág. 1).

Un documental central sobre este asunto es el realizado por Guzmán (1975) *Batalla en Chile*, el cual se dedica a mostrar las estrategias utilizadas por la oposición al gobierno de Salvador Allende. Entre las maniobras que se ven en el documental, se encuentra “el apoyo a huelgas de sectores estratégicos, como el transporte o la minería, pasando por el boicot parlamentario o la movilización social.” (Barroso, 2015). Cabe resaltar, que el documental no utiliza imágenes de archivos o de televisión, sino que todo su material proviene del mismo momento en donde se producía la polarización en las calles. Lo que conlleva a situarlo como testimonio histórico, en palabras de Bossay (2011), “el

documental, en tanto que es testimonio de los procesos históricos, se convierte inevitablemente en discurso histórico y, por tanto, en fuente para el estudio del pasado.” (pág. 21). De esta manera, el principal objetivo que se encuentra en las imágenes es la de dar un testimonio sobre la situación política, económica y social que se vivía durante la presidencial de Salvador Allende.

La situación del cine chileno durante la dictadura se torna complicada, teniendo en cuenta el nulo apoyo económico del estado, asimismo de la persecución y censura sistemáticas que casi llevaron al fin a la producción cinematográfica chilena. “En términos de exhibición, del alrededor de cuatrocientas pantallas que tenía el país en 1973 no más de setenta logran subsistir hacia 1989.” (Bossay, 2011, pág. 3). Aun así, se efectuaron apuestas para plasmar la situación social y política en el país desde el cine, un ejemplo de esto es el documental grabado en cubierto del director Littin (1986) *Acta general de Chile*. A través de un claro signo ideológico, Littín construye un relato en el cual recorre los diferentes movimientos de oposición a Pinochet. Horvitz (2012) nos indica que las declaraciones expuestas sobre la realidad política, social y económica se realizan en un contexto de total ausencia de libertad de expresión. En cuanto a la recuperación de la memoria de lo ocurrido durante los años de la dictadura, se han producido varios filmes con diferentes enfoques.

El primer documental fue hecho al regreso del director Patricio Guzmán del exilio, es así, que *Chile, la memoria obstinada* (1996) se centra en la recuperación de la memoria de la sociedad en general que quedó ignorada durante los años de la dictadura. Para lograrlo, se concentra en los testimonios de varias personas que habían participado en el documental *Batalla en Chile*, lo cual lleva a tener presente en las imágenes la memoria presente de los chilenos y enfrentarlos a los recuerdos del gobierno derrocado y todos los años padeciendo la dictadura. Un segundo documental que centra su argumento en la memoria, es *La ciudad de los fotógrafos* (Moreno, 2006), el cual, sitúa el proceso que se llevó a cabo por parte de la asociación de fotógrafos independientes al documentar la represión de la dictadura por medio de fotografías, de esta manera, Barroso (2015) pone de manifiesto el objetivo de la película al decirnos que

En plena dictadura de Pinochet, cuando no existía la libertad de prensa ni de expresión, un grupo de fotógrafos decide que debe actuar ante la situación que vive el pueblo. Salen a la calle a documentar lo que sucede

en un país dominado por una fuerza opresora. Captan imágenes de manifestaciones, retratan la represión policial, denuncian la realidad a través de una cámara fotográfica e incluso ponen en jaque a la autoridad, al mostrar una situación que muchos querían silenciar. (pág. 28).

Al lado de la historia de los fotógrafos, encontramos *¡Viva Chile mierda!* (Goycoolea, 2013), el cual explora la represión por medio de testimonios a partir de experiencias vividas, con esto se vincula la historia de Chile después del Golpe de Estado y las historias personales que lo padecieron, lo que puede conllevar que a partir de relatos mínimos se pueda generalizar al resto de casos que ocurrieron. Para finalizar este corrido cinematográfico de la dictadura en Chile, se pretende exponer un singular documental sobre el dictador Pinochet, *I love Pinochet* (Said, 2001), este documental, se basa en el recuerdo que tienen los pinochetistas acérrimos sobre la Unidad Popular y la dictadura. El propósito del mismo es determinar el apoyo que obtuvo la dictadura para permanecer por tantos años en el poder. Cabe resaltar que, el “contenido de este documental nos demuestra una memoria que ha sido aún más silenciada que las violaciones a los Derechos Humanos y detenidos desaparecidos, y es que una gran parte del país apoyaba y aún apoya la dictadura.” (Bossay, 2011, pág. 11).

En conclusión, la filmografía realizada alrededor de lo ocurrido antes, durante y después de la dictadura militar en Chile tiene características propias que alejan su producción de los otros países del Cono Sur; esto entendido y, sin desconocer lo elaborado en el cine ficcional de país, los directores chilenos, se han concentrado en los procesos documentales, dado que ven en este, “una ventana a través de la cual se puede mirar atrás en el tiempo y resignificar los hechos pretéritos con el fin de establecer una identidad de grupo en el presente.” (Barroso, 2015, pág. 26).

#### 3.1.4. Argentina

La industria cinematográfica en Argentina es la más extensa de todos los países del Cono Sur en cuanto al tema de lo acontecido durante la dictadura militar en la segunda mitad del Siglo XX. Esto no es solo por la cantidad de filmes producidos sobre el tema, sino por los diferentes ángulos que han tomado los diferentes directores para abordar temas muy distintos sobre la dictadura. Estos temas rondan lo documental como las apuestas desde la ficción, a su vez, tienen que ver con la distancia de tiempo de las películas al fin de la

dictadura, como por quien las realiza. Estas se han dividido en tres etapas en específico según Ibáñez (2012).

La primera etapa se centra en la reafirmación democrática, la cual puede limitarse entre los años de 1983 y 1988; la segunda tiene que ver con el auge de los documentales y películas de ficción en donde estaban orientados a mostrar con mayor énfasis la temática de los hijos apropiados, y las historias de las agrupaciones militantes, es decir, se tenía la necesidad de reconstruir identidades, esto se da durante la última década del siglo XX; para finalizar, desde el año 2000 hasta la actualidad la generación de películas en las que se da un debate más profundo sobre lo sucedido durante la dictadura, pero también durante los años setenta en general, la vida cotidiana, la necesidad de justicia, entre otros valores (Ibáñez, 2012, pág. 388). En consecuencia, abordaremos cada etapa con una mayor profundidad, mostrando características propias de las mismas. No obstante, es necesario comenzar con el cine que se produjo durante la dictadura con sus particularidades y objetivos.

#### 3.1.4.1. Cine durante la dictadura

Con la llegada al poder en 1976 de la dictadura militar, la concepción de cine argentino se vio afectada completamente, esto gracias a la censura, la represión, el exilio y la desaparición de cineastas. Con esto, las Fuerzas Armadas se “interesaron en fomentar una producción de películas que mejorara su imagen ante la sociedad y contrarrestara el primer impacto que las informaciones “filtradas” en medios del exterior pudieran causar.” (Amieva, Arseygor, Finkel, & Salvatori, pág. 4). A causa de esto, los filmes que salieron al público con el patrocinio de la dictadura se situaron en establecer imágenes referidas al “*ser nacional*, en las que se difunden valores conservadores en torno a la familia y el trabajo, son exaltadas ciertas representaciones del mundo militar.” (Francia, 2013). Dichas películas se basaban en la comedia, e instauraban la idea de un enemigo interno a derrotar; un ejemplo de esto es *Dos locos en el aire* (Ortega, 1976), en donde se enaltece el papel de las fuerzas militares y el amor a la patria, estas alegorías se hacen a partir del entrenamiento militar, poniendo de manifiesto “la lucha en contra de un enemigo invisible, de los otros que se encuentran perdidos en el camino de una soberanía verdadera.” (Francia, 2013, pág. 30).

#### 3.1.4.2. Cine desde 1983 a 1988

Con la llegada de nuevo al país de la democracia, el cine argentino se enfatizó en elaborar filmes que presentaran lo ocurrido durante el proceso dictatorial reciente en base a testimonios de sobrevivientes de las torturas a cargo de las fuerzas militares. Un ejemplo de esto es el filme *La noche de los lápices* (Olivera, 1986), que contaba la historia, basado en hechos reales de un grupo de estudiantes de secundaria en la ciudad de La Plata, quienes tras protestar a favor del boleto estudiantil habían sido detenidos en centros clandestinos donde sufrirían toda clase de torturas. Por tal motivo, y en palabras de Blanes (2009), “lo importante era exponer al espacio público una situación que hasta entonces había sido ocultada por los aparatos de representación del Estado.” (pág. 7).

#### 3.1.4.3. Cine en la década del 90

El cine de esta época se centra en las películas de ficción basadas en investigaciones documentadas sobre lo ocurrido durante el régimen militar. En particular se encuentra el filme de Bechis, *Garage olimpo*<sup>10</sup> (1999), el cual recrea la situación dentro de un centro de reclusión ilegal en el país, esto a partir de la historia de una mujer secuestrada que daba clases de alfabetización en los barrios pobres y periféricos de Buenos Aires. Más allá de las escenas que retratan las torturas, el filme muestra “la delicada complejidad de las prácticas del aparato dictatorial, en las que se hacen evidentes las implicaciones sociales, económicas y políticas de la dictadura.” (López, 2017, pág. 79). Al lado de esto, el argumento del filme se centra en los vuelos de la muerte durante dictadura; es así como durante toda la película se encuentra presente las tomas aéreas, al igual que los primeros planos del Río de La Plata, de esta manera, a medida que va transcurriendo la película se van amalgamando estos dos elementos, para así al final, el espectador pueda tener claridad sobre el final que les esperaba a los detenidos en esos centros.

A la par de los estrenos en el cine de ficción sobre las dictaduras, durante los 90 comenzó la naciente producción de documentales, en los cuales el tema central era la figura del desaparecido, o los testimonios de personas que militaron en organizaciones políticas y sociales; por mencionar algunos, citaremos a *Tierra de avellaneda* (Incalcaterra, 1996) y *Operación Walsh* (Gordillo, 1999). No obstante, la proliferación de documentales se dio al comenzar el Siglo XXI.

---

<sup>10</sup> Se han realizado varias investigaciones académicas sobre este filme como (López, 2017), (Blanes, 2009).

#### 3.1.4.4. Cine en el Siglo XXI

Esta etapa del cine argentino se hace imposible entenderla sin el nacimiento de la organización *Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio* (HIJOS)<sup>11</sup> en 1996 (Berger, 2008, pág. 26). Entre las muchas actividades que han llevado a cabo, se encuentra la lucha por la memoria de sus padres y familiares desde diferentes espacios de arte, entre ellos el cine; lo que conlleva a crear una nueva narración sobre lo acontecido en los años de dictadura en la Argentina. El objetivo primordial de los hijos de las personas militantes y desaparecidos se encuentran en desmitificar la visión de ellos en la sociedad, en palabras de Peller (2009) estos filmes

Instalan una mirada crítica sobre la militancia de sus padres al interrogarse sobre sus elecciones políticas, personales y familiares, desafiando un pasado construido como mítico y heroico. Establecen, así, fisuras en las narraciones establecidas que logran correr a sus padres militantes del lugar de víctimas, lugar que se había visto legitimado desde los relatos públicos de la transición democrática, sin abandonar, por ello, la denuncia de los crímenes cometidos por la dictadura militar. (pág. 52).

Como resultado de esto, han surgido varios documentales, entre los que encontramos: *Papá Iván* (Roqué, 2003), que se centra en la historia de Juan Julio Roqué, fundador de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y miembro de la organización Montoneros, el cual fue asesinado en 1977. La directora (hija de Juan Julio) tenía dos objetivos en el documental, el primero era el de “comprender las razones del padre para poner sus ideales políticos por encima de la familia, así como el afán de luchar contra la idea del abandono; por el otro, «la problematización de la historia y sus héroes»” (Berger, 2008, pág. 27). Caso parecido ocurre con Andrés Habegger, hijo del militante desaparecido Norberto Habegger en 1978. En torno a esto, Habegger produce (*h*) *Historias cotidianas* (2001) en donde enfatiza que el título estructura el material documental, como fotografías familiares o material de archivo. Este a su vez, tiene como resultado una película testimonial, que “ilustra la visión de los que fueron niños entre 1976 y 1983 y tuvieron que criarse sin uno de los padres o sin los dos y, en algunos casos, también sin tíos o abuelos.” (Berger, 2008, pág. 29).

---

<sup>11</sup> Véase la página web de H.I.J.O.S., <http://www.hijos.org.ar> (Última consulta 26 junio 2018)

Estos solo son dos ejemplos de documentales que abordan el tema de los desaparecidos al final de la década del 70 y el inicio de la década del 80, sin dudas existen muy buenos documentales al respecto que no se han tocado en este panorama de la cinematografía argentina sobre la dictadura. Ahora bien, cabe resaltar que de lo que lleva el Siglo XXI también se han hecho apuestas ficcionales sobre este tema; entre estas apuestas, encontramos *Infancia clandestina* (Ávila, 2012) y *Kamchatka* (Piñeyro, 2002); esta última, explora los primeros años de la dictadura a través de la mirada de un niño de 10 años, focalizándose en los secuestros masivos, el asesinato de militantes políticos. Es así, que los temas centrales son “el miedo, la angustia, la vulnerabilidad, la incertidumbre, el aislamiento, sobrevivir y escapar.” (Kaiser, 2010, pág. 110). La gran virtud del filme es que sin mostrar escenas explícitas de violencia plantea al espectador la idea del ambiente violento que se vivía en ese momento en todo el país. Junto a esto, plasma la situación de muchos niños que tuvieron que vivir sin sus padres, ejerciendo así una fuerte denuncia sobre las prácticas de abuso militar por parte de la dictadura.

Para concluir, el cine latinoamericano sobre las dictaduras militares en el Siglo XX tiene una gran variedad de objetivos a la hora de relatar lo ocurrido durante este periodo de tiempo. Asimismo, se puede inferir que el cine de cada país cuenta con unas características propias; no obstante, también cuenta con particularidades comunes, que permiten poder abordar un filme cualquiera, desde una cuestión macro e integradora a las dictaduras militares de la región, siempre y cuando se cuente con una contextualización previa tanto histórica, para así poder explotar toda su riqueza pedagógica.

### 3.2. El cine como herramienta didáctica para la enseñanza de las Dictaduras Militares

Las películas que se ha decidido utilizar a continuación tienen características que nos permiten utilizar varios fragmentos de ellas para poder llevar a cabo esta investigación. Estas particularidades se encuentran a partir de la contextualización presentada en el acápite anterior. Es así, que con referencia a lo investigado históricamente tomamos una serie de escenas que nos posibilitan aproximar las imágenes a los conceptos. Estos a su vez deben estar inmersos en las ideas de la pedagogía conceptual, la cual nos indica que para incorporar un concepto y llevarlo a un pensamiento categorial, se debe tener claro las nociones, proposiciones formales y las pre-categorías de un determinado tema; todo esto, para potenciar así un aprendizaje significativo, el cual debe tener como uno de sus propósitos, relacionar lo acontecido en ese periodo de tiempo en los países del Cono Sur, con casos de extralimitación del poder las fuerzas militares en Colombia. Por ejemplo,

los desaparecidos de la retoma del Palacio de Justicia o las ejecuciones extrajudiciales (Falsos Positivos). Para así, estar en la capacidad de generar conclusiones sobre las ideas instauradas de la DSN en el continente y sus repercusiones en cada nación.

Junto a lo anterior, los objetivos esperados con los fragmentos de cada filme se encuentran en el marco de la comprensión y naturalización de conceptos históricos, que le permitirán promover el pensar históricamente antes explicado. Para lograr este objetivo, además del estudio para asimilar los conceptos, nos basaremos en la idea de Rosenstone la cual cita el profesor Acosta (2018) a la hora de emplear el cine para hacer historia y a la vez para enseñarla:

Un modo basado en la idea de que el cine histórico es, en sí mismo una forma de hacer historia, siempre y cuando entendamos “hacer historia” como el intento de dar sentido al pasado. Esta forma visual del pensamiento histórico no puede ser juzgada con los criterios que aplicamos a lo que sucede en la página, sino que existe una esfera separada, una que refiere, interpreta y, a menudo, desafía la historia escrita. En definitiva, debemos dejar de esperar que las películas hagan lo que (imaginamos que) los libros hacen. No debemos esperar que acierten con los hechos, o que traten de manera imparcial todas las pruebas de un asunto o a todos los personajes o grupos que aparecen en una situación histórica, o que contextualicen histórica y detalladamente un acontecimiento. Debemos dejar de anhelar que las películas se conviertan en el espejo de una realidad desaparecida que nos muestren el pasado tal y como lo fue. (pág. 57).

El texto antes citado, es fundamental a la hora de afrontar el ejercicio. Debido a que, el cine por sí solo no hace historia, ni el cine por si solo crear ambientes de enseñanza, sino que se le debe entender como un instrumento integrador dentro de estos procesos educativos. Es decir, tanto el papel del profesor a la hora de plantear la explicación de un tema determinado, como el observar la película por parte de los estudiantes, contienen la misma trascendencia. Por tal motivo, se retomará la idea expuesta de los ejes temáticos para afrontar con mayor orden la enseñanza de las dictaduras militares en el Cono Sur de América Latina, al igual que se hará a partir de preguntas orientadoras, que nos ayudarán

a darle forma a cada eje temático. Por consiguiente, los ejes a trabajar son: Guerra Fría, Doctrina de Seguridad Nacional y Dictaduras Militares.

### 3.2.1. Guerra Fría

Se ha dicho anteriormente que es imposible estudiar la implementación de las Dictaduras Militares sin tener presente la injerencia de la Guerra Fría en la política exterior de los países de Latinoamérica, en especial los del Cono Sur a partir de la DSN. Por tal motivo, debemos estudiarla y tener claro las características ideológicas y económicas de cada uno de sus contrincantes, al igual que su dinámica, está representada en el temor de una guerra nuclear. Para afrontar estos temas, se plantea hacerlo desde tres películas: Good Bay Lenin (2003), Teléfono rojo (1964) y Rocky IV (1986).

Para poder llegar a que los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento categorial sobre la Guerra Fría en particular, se sugiere que se parta de unas preguntas orientadoras:

- ¿Qué fue la Guerra Fría?
- ¿Cómo se puede mostrar los latentes peligros de una confrontación nuclear?
- ¿Qué papel desempeñaron las acciones diplomáticas durante la Guerra?
- ¿Cuáles son las diferencias en lo social como en lo económico en los dos modelos?

Al tratar de resolver dichas preguntas a partir de la aproximación lo investigado del tema, con las escenas escogidas, se aspira a fomentar el pensar históricamente sobre la Guerra Fría.

#### 3.2.1.1. Ideología capitalista y comunista

Para comenzar a abordar el tema de la Guerra Fría es necesario centrarnos en las ideologías de las naciones enfrentadas. Por tal motivo, nos centraremos en el filme Rocky IV y como la película simboliza a nuestro modo de ver estas ideologías. Esta franquicia de películas es sin duda una de las más representativas en la cultura estadounidense, a su vez con gran difusión por todo el mundo y con múltiples análisis realizados<sup>12</sup>. De tal manera, se busca utilizar un fragmento en específico, y así, poder observar y confrontar por medio del entrenamiento de cada boxeador la representación de los valores que

---

<sup>12</sup> Para conocer más sobre la película se puede enfocar en: El cine como arma: análisis epistemológico de la película “Rocky iv” (Cardona, 2010)

expone los Estados Unidos y la Unión Soviética. En dicho fragmento del filme (0:55:07-1:03:53), se propone una forma de determinar la concepción de hombre en cada una de las naciones. De manera que, tenemos la oportunidad conformar nociones a partir de las imágenes con lo investigado anteriormente de la concepción del individuo en cada modelo político, económico y social. Con esto, comenzar a realizar las comparaciones de estos dos modelos.

Para tener claridad de las primeras nociones de lo que es la Guerra Fría, se debe tener en cuenta las características de sus contrincantes, para tal fin, la secuencia del entrenamiento de Rocky y Drago nos permite encontrar las diferenciaciones de los sujetos dentro del capitalismo y el comunismo, respectivamente. Para esto, la película expone la forma de entrenamientos completamente diferentes, vistos desde su enfoque, como de las herramientas empleadas para llevarlos a cabo. Mientras Drago (el boxeador soviético) tiene a todo el aparato estatal para potenciar su rendimiento deportivo, este entendido desde ayudas tecnológicas en herramientas para entrenar, como la integración de diferentes entrenadores para mejorar su rendimiento, al igual que la vigilancia constante de autoridades estatales para verificar el avance del boxeador soviético. Rocky prepara su pelea enfrentándose a la naturaleza, para así poder controlarla, esto con el objetivo de mejorar su rendimiento.

Cabe resaltar que en contraste con el círculo que rodea a Drago, Rocky está prácticamente sólo, contando con dos personas que le ayudan. Lo descrito anteriormente del filme, permite formar una propuesta de ver la importancia que tiene el Estado en cada uno de los casos. Así pues, en el caso soviético, el Estado controla todo y ayuda a potenciar y alcanzar los logros individuales desde la intervención en cada aspecto deportivo. En el caso de la idea del sujeto en el comunismo soviético, el Estado es quien le ayuda a mejorar su capacidad, haciéndose responsable de todo su entrenamiento. Completamente diferente es en el caso de Rocky, el cual, además de estar entrenando solo contra la naturaleza y dominándola, logra escapar de la persecución estatal, con esto, se puede sugerir la conclusión que el sujeto debe ser “libre” y estar alejado del control gubernamental en el modelo estadounidense.

### 3.2.1.2. Modelo económico capitalista. Propiedad privada

Al tener claro las nociones sobre los actores protagónicos de la Guerra, se puede abordar el tema de economía, en base a las proposiciones formales antes expuestas. De tal modo, que se desarrolle la importancia de la propiedad privada dentro de estas

naciones. Con esto, poder diferenciar los dos modelos en disputa. Para llevarlo a cabo, manejaremos fragmentos de *Good Bay Lenin* (2003) como *Teléfono rojo*. (1964)

En la primera película, encontramos el fin de la URSS con la caída del muro de Berlín. *Good Bay Lenin* (2003) es una película de ficción, en la cual, propicia percibir las diferencias de los modelos económicos, en concreto, la acción de adquirir productos de la canasta familiar tanto en el régimen capitalista como en el comunista. (mins: 0:38:50-0:40:22). Por consiguiente, en la escena, encontramos una proliferación de productos, focalizando la importancia del mercado, en donde el cliente es quien decide que adquirir, esto comparándolo con las dinámicas establecidas en el régimen comunista y los productos establecidos por el Estado. Cabe resaltar, que la búsqueda de una determinada marca de pepinillos lleva al espectador a diferenciar la forma de vida que se tenía en la Alemania oriental antes de la caída del muro de Berlín. Asimismo, Berker (2003) nos muestra la forma utópica en la cual ve el socialismo, a partir del discurso final del Secretario General del partido, el cual abre las puertas de Alemania Oriental al Mundo, refiriéndose, a los valores centrales del socialismo. Una parte del discurso indica que:

Sabemos que nuestro país no es perfecto, pero los ideales en los que creemos siguen inspirando gente de todo el mundo. Puede que a veces hayamos olvidado nuestros objetivos, pero hemos vuelto a retomarlos. Ser socialista no significa estar cerrado al mundo; ser socialista es aceptar a los demás y saber convivir con ellos. No basta con soñar un mundo mejor, hay que hacerlo realidad. (Becker, 2003, mins: 1:43:13- 1:45:50)

Con estas escenas, se tiene como objetivo comprender las características de este modelo político y social.

El concepto de mercado que hemos expuesto va de la mano de propiedad privada y su importancia en la sociedad. Para ejemplificarlo, utilizaremos la película de Kubrick, *Teléfono rojo* (1964). En el fragmento propuesto, nos enfocaremos especialmente en la trascendencia que tiene la propiedad privada y el poder que maneja, esto desde la protección esencial que genera una máquina expendedora de gaseosas de la compañía Coca-Cola, y el posterior temor de las consecuencias acarreadas por averiarla con justa causa. En definitiva, los dos filmes aportan grandes herramientas para explicar de una manera dinámica el proceso económico de los modelos en disputa, teniendo como base la propiedad privada.

En conclusión, las diferencias entre estos dos países enfrentados en la Guerra Fría son enormes, los cuales, y gracias a la tensión vivida y a la necesidad de superar al rival llevaron a una serie de crisis, que estaban en el peligro latente del exterminio de la humanidad gracias a la una confrontación nuclear. En palabras de Doroselle (1978)

Cada una de las dos potencias hostiles, posee la capacidad de destrucción casi completa de su adversario, pero no tienen ningún medio para impedir que dicho adversario lo destruya a su vez totalmente. Aunque uno de los dos atacase primero, el otro conservaría los suficientes medios de represalia, gracias a la dispersión de las bases, a los submarinos equipados, etc., para destruir casi por completo al agresor. (pág. 106).

### 3.2.1.3. Guerra Nuclear

En este ítem seguiremos trabajando la película Teléfono rojo junto a las preposiciones formales, todo esto, para acercarse al pensamiento categorial de la Guerra Fría. Cabe resaltar el tono cómico de la película de Kubrick. En ella, podemos evidenciar por medio de las situaciones recreadas, los grandes peligros que pasó la Tierra gracias a una latente Guerra nuclear; al igual que los mecanismos utilizados por ambos ejércitos para accionar sus bombas nucleares cuando fuera necesario. Por otro lado, es imperante señalar las acciones diplomáticas de los dos gobiernos para evitar dicho enfrentamiento nuclear. Para esto, nos concentraremos en una primera parte en el inicio del filme, en él, hace un recuento de las posiciones geoestratégicas de las Fuerzas Militares norteamericanas a la hora de comenzar la confrontación nuclear. En cuanto a al potencial bélico de la Unión Soviética se hace referencia a la “máquina del juicio final”, la cual tiene la capacidad de aniquilar toda forma de vida en el Planeta. En un sarcástico dialogo entre el presidente Muffley con el Embajador soviético nos presentan el porqué de la construcción y quien los llevó a hacerlo.

**Presidente Muffley:** ¡Pero eso es una locura absoluta, embajador! ¿Por qué construyeron semejante cosa?

**Embajador ruso:** Estaban aquellos de nosotros que peleamos contra la idea, pero en el fondo no podíamos mantener el gasto que involucra la carrera armamentista, la carrera espacial y la carrera de la paz. Al mismo tiempo nuestro pueblo pide más medias de nylon y más lavarropas. Nuestra Máquina del Juicio Final sólo costaba una pequeña fracción de lo

que gastamos en defensa en un solo año. El factor decisivo fue cuando supimos que vuestro país estaba construyendo algo similar, y no quisimos quedar retrasados.

**Presidente Muffley:** Eso es horrible. Yo nunca aprobaría la construcción de algo semejante.

**Embajador ruso:** Nuestra fuente fue el New York Times. (Kubrick, 1964, mins: 53:49-55:25).

Ahora bien, muchas de estas escaramuzas de una posible guerra nuclear, fueron solucionadas por medio de esfuerzos diplomáticos, pongamos por caso, “la crisis de los misiles” de Cuba en 1962. De esta manera, en el filme no es ajeno a esto, de tal modo que muestra el esmero y la determinación del gobernante de Estados Unidos para impedir que se desencadene la guerra nuclear. A continuación, transcribiremos la forma en el filme lo evidencia a partir del dialogo entre el premier ruso y el presidente Muffley:

**Presidente Muffley (al premier ruso):** ¿Hola?... Hola, ¿Dimitri? ¿Me escuchas? Yo no puedo escucharte muy bien. ¿Podrías bajar la música un poco? Oh, eso está mucho mejor... sí, sí... bien. Ahora te escucho, Dimitri. Claro y limpio. ¿Me escuchas claro y limpio, también? Bien... ambos nos escuchamos claro y limpio. Me alegro que estés bien... y yo estoy bien... es genial estar bien.... [Risas]. Ahora bien, Dimitri, te acuerdas que siempre hablamos sobre la posibilidad de que algo fuera mal con la Bomba. La Bomba, Dimitri, la de Hidrógeno. Bueno, ahora lo que ocurrió fue... ¡eh!... que uno de nuestros comandantes de base tuvo una especie de ... ¡eh!... una idea algo loca en su cabeza.... sí, algo loca... fue e hizo una tontería. Bueno, te cuento lo que hizo. Ordenó a sus aviones... atacar a tu país... ¡Ah! Bueno, déjame terminar Dimitri... Bueno, escucha, ¿cómo crees que me siento? ¿Puedes imaginarte como me siento, Dimitri? ¿Por qué piensas que te estoy llamado? ¿Para decirte “hola”? Por supuesto, me gusta hablar contigo. ¡Por supuesto me gusta saludarte! No sólo ahora, en cualquier momento. Sólo te llamo ahora para contarte algo terrible que ha pasado. Es una llamada amistosa. Por supuesto es una llamada amistosa... Escucha, si no fuera amistosa... ni siquiera la hubiera hecho. Ellos no llegarán hasta sus objetivos hasta la próxima hora. Yo... yo soy

positivo, Dimitri. Escucha: he hablado de esto con tu embajador. No es un truco. Te cuento. Le daré a tu equipo del aire la ruta completa de los aviones y sus objetivos, los planes de vuelo y los sistemas defensivos. ¡Si! Digo... si nosotros no pudiéramos darle la orden de regreso a los aviones entonces... diría que... bueno... los ayudaríamos a que ustedes los destruyan. Dimitri... Ya sé que son nuestros muchachos... Todo bien, ahora escucha. ¿A quién deberíamos llamar? ¿A quién deberíamos llamar, Dimitri? El... ¡eh!... Pueblo... perdona, se me escapó... el Comando Central del Aire del Ejército del Pueblo. ¿Dónde está eso, Dimitri? En Omsk. Veo, preguntaré por información de Omsk.... ¡eh!... Lo siento también, Dimitri. Todo bien, te sientes más culpable que yo, pero yo también me siento mal. ¡Me siento tan mal como tú, Dimitri! No digas que te sientes peor que yo, porque yo soy capaz de sentirme tan culpable como tú. Entonces ambos estamos tristes, ¿está bien? Todo bien. (Kubrick, 1964, mins: 44:42-49:01).

En suma, la utilización y posterior unión de fragmentos de filmes tan diferentes, posibilitan adquirir en los estudiantes, las nociones sobre los protagonistas de la Guerra Fría, al igual que tener claro las características sociales, políticas y económicas propias de cada bando en disputa, para así poder comprender las dinámicas mismas del enfrentamiento entre soviéticos y estadounidenses; al lograr cada uno de estos aspectos, se espera que se pueda tratar a la Guerra Fría como una categoría elemental para estudiar y comprender las Dictaduras Militares del Cono Sur de América Latina en la segunda mitad del Siglo XX.

### 3.2.2. Doctrina de Seguridad Nacional

Es imposible abordar el tema de la enseñanza de las dictaduras militares en América del Sur sin tocar el tema de la Doctrina de Seguridad Nacional impulsada desde el gobierno de Estados Unidos, esto bajo la idea de luchar contra la expansión comunista en la región. De esta manera, se orientará a construir en los estudiantes la categoría de la DSN como impulsor del combate contra una posible instauración del comunismo en estos países. Por consiguiente, esta fue una de las causas de la llegada de las Dictaduras Militares. Por consiguiente, la pregunta orientadora del tema es: ¿Cómo la DSN posibilitó el Plan Cóndor en la región desde el adoctrinamiento de sus fuerzas militares para la lucha contra el comunismo?

Por tal motivo, se propone hacerlo desde el filme *Olvidados* (Bolado, 2014), que dará la oportunidad de examinar las políticas aceptadas por parte de los gobiernos de América Latina para instaurar dicha doctrina con el la instauración y posterior ejecución del plan Cóndor; al igual que el entrenamiento militar otorgado por el ejército de Estados Unidos a unidades específicas (oficiales y suboficiales) de fuerzas armadas latinoamericanas para combatir el pensamiento comunista que se propagaba en la sociedad. En consecuencia, la película da inicio con una serie de imágenes de archivo (muchas de ellas sobre los abusos de las Fuerzas Militares), en las cuales indican los diferentes dictadores mientras ellos daban los primeros discursos al ascender al poder; de este modo encontramos a Augusto Pinochet en Chile, Rafael Videla en Argentina y Juan María Bordaberry en Uruguay.

La película enfatiza el recuerdo de un general retirado por su paso por la escuela de las Américas. En esas escenas personifican los entrenamientos que dirigían militares, estos, con el objetivo alguna posibilidad de la instauración de ideas comunistas que podían llegar a los países del Cono Sur de América Latina. Al finalizar estos cursos de entrenamiento, se realiza un discurso para afianzar dicha lucha; el discurso se da en torno a la graduación de los militares latinoamericanos, en consecuencia, el discurso reza:

Estamos en una lucha, en un combate, aquí, como en el resto de América Latina, para alcanzar una meta común, un principio, recuperar para luego restaurar los conceptos democráticos... sí señores, conceptos democráticos: libertad irrestricta para todos. Pero en estos momentos, esas libertades están siendo amenazadas por aventureros y mercenarios que han llegado con ideas y políticas foráneas como el comunismo, por ejemplo. Y que poco a poco invaden lentamente en nuestros hogares, y como parásitos están tratando de tomar el poder en nuestras naciones, es el terrorismo el que intenta destruir y dividir nuestros países. Nos vamos a levantar, porque somos capaces de enfrentar ese desafío. Amigos, camaradas no vamos a permitir que la subversión dicte el destino de nuestros países.

El director, a continuación, pone de manifiesto la reunión en la cual se firma el pacto de la operación Cóndor entre diferentes países, en ella firman diferentes generales este convenio; es así como por Chile firma el General Manuel Contreras, por Uruguay el coronel José Fons, por Argentina el Capitán Jorge Casas, en cada encuadre de la firma se

ve con total claridad la foto del Dictador en cada país. (Bolado, 2014, mins: 0:7:56-0:11:57).

En resumen, la funcionalidad de las escenas antes descritas sobre la “filosofía” de las Fuerzas Militares en general sobre combatir el comunismo beneficia para posibilitar la idea de establecer a la DSN como catalizador del origen de estas Dictaduras Militares en específico. Así pues, se convierte en una categoría fundamental en la enseñanza de este tema; sin ella es imposible fomentar en los estudiantes el pensar históricamente, este entendido, desde asimilar que los procesos sociales contienen causas determinantes para que ocurran.

### 3.2.3. La sociedad antes de la Dictadura Militar

Las causas que propiciaron la llegada al poder de los militares se encaminarán en las condiciones sociales que existían dentro de dichos países. Cabe resaltar, que estas condiciones son específicas a cada país, aun así, en un contexto regional, coincidieron en varias de estas causas. De manera que, se propone realizar una generalización de éstas desde los fragmentos de los diferentes filmes. Con el fin, de analizar las circunstancias que hicieron posible la llegada y la permanencia de las dictaduras. En concreto, se abordará la polarización social en la que se encontraban antes del Golpe de Estado, así como la situación económica que permitió instaurar la idea sobre el peligro para la estabilidad de las naciones de ideas de izquierda, lo cual conllevó a una Guerra económica en particular al gobierno de Salvador Allende en Chile. Por último, aproximarse a estos temas, fomentaran las proposiciones formales, como las nociones en los estudiantes sobre la causalidad que llevó a los militares al poder. Las preguntas orientadoras para lograrlo están encaminadas a ver ¿Cómo la división dentro de las sociedades en torno a la política propició la llegada de las dictaduras militares? Y ¿Cómo una guerra económica debilitó el gobierno de izquierda en Chile, potenciando el Golpe de Estado por los militares?

#### 3.2.3.1. Polarización en la sociedad

En páginas anteriores se refirió el papel del documental *Batalla en Chile* de Patricio Guzmán (1975) en captar la división social en torno al Presidente Allende, la cual suscito una fuerte tensión entre los que apoyaban al gobierno socialista y los que lo atacaban. Estos últimos al culpabilizarlo por instaurar unas “ideas comunistas” que dirigían al país al caos. Este documental se centraba en obtener testimonios sobre lo que pensaban los contradictorios de Allende, los cuales se manifestaban en las calles y múltiples protestas

y marchas. La propuesta de este trabajo de grado se encuentra centrada en la película ficcional *Machuca* (Wood, 2004), que al igual que el documental centra en su argumento la polarización que vivía Chile antes del Golpe, y esto lo hace en diferentes escenas.

Con respecto a esta polarización, el director Wood la exhibe en dos situaciones en particular. La primera la centra en una reunión de padres de un colegio en el cual estudiaban niños de clases económicas diferentes; conviene subrayar que la unión dentro del salón de clases de los niños de diferente posición económica se debe a la decisión del rector del colegio; el cual aspira a mejorar la educación de los niños de bajos recursos al brindarles becas estudiantiles. Y así poder fomentar una educación igualitaria y democrática. Estas dinámicas, hacen que los padres de familia (que pagan por la educación) se enfrenten en relación con la idea del rector y de la convivencia con personas de menos recursos económicos, lo que instaura así una clara diferenciación de clases sociales en el país, que se puede reflejar en las clases sociales que apoyan a Allende y, las clases sociales que desean el pronto fin de su gobierno.

En punto central de esta polarización en el colegio se ve en la reunión de padres de familia para tocar el tema de los niños becados. En la cual se le acusa al padre de llevar a la quiebra al colegio con esa política asistencialista según ellos. A su vez, dejan en claro que no están de acuerdo con la relación entre niños pobres y ricos, preguntándose: “¿si es necesario mezclarlos?” Antes de finalizar la reunión, una madre de los niños becados habla sobre su vida en su tierra natal, explicando que desde hace tiempo los culpables siempre son las personas pobres, a su vez, se pregunta cuándo la sociedad chilena cambiará, cuando se le dejará de culpar a los menos favorecidos por los males del país. Tras un corto silencio, los padres que pagan la pensión con notable violencia le dicen resentida y la acusan de “marxista” exigiendo la salida del colegio. (Wood, 2004, mins: 0:22:31- 0:26:17). En conclusión, el filme brinda una mirada de la sociedad en generar a partir de lo expuesto en el colegio.

En la segunda situación, y con la marcada diferenciación de clases sociales, *Machuca* plantea la forma en cómo, por medio de manifestaciones parte de la sociedad, está a favor del gobierno y parte se encuentra en contra. Una primera instancia en donde se percibe la polarización es en las marchas que se producen un mismo día enfatizando la división política en Chile y, como un vendedor saca provecho de esto, al tener mercancía alusiva a cada grupo social. (Wood, 2004, mins: 1:10:33- 1:15:03). Como segunda situación

representada, se encuentra la marcha para exigir el fin del Gobierno de Allende. En ella, el director se concentra en evidenciar el tipo de personas que acudían a esta concentración, lo logra al mostrar por una parte, a los padres de familia que escenas antes protestaban por los niños pobres en el colegio; y el simbolismo de automoviles de gama alta.<sup>13</sup>

### 3.2.3.2. Guerra económica

A continuación, se aproximará a la situación de Chile en el Gobierno de carácter socialista de Salvador Allende, reflejado en dos filmes en particular, por un lado, la película de ficción basada en hechos reales *Allende en su laberinto* (2014) y *Machuca* (2004).

Para empezar, retomaremos la película *Machuca*, en particular el fragmento en el cual el director Wood (2004) enfatiza la guerra económica que padecía en ese momento gobierno de Allende. En esta escena, se ve claramente la forma en que se ocultaba las provisiones de la canasta familiar para crear una crisis social. Cabe subrayar, que, para llevar a cabo la compra clandestina de estos productos, se hace en bodegas en las cuales solo es posible tras la aceptación de los administradores. La importancia de la escena radica en la música, la cual tiene un contenido irónico. Es así como mientras la persona de clase alta sale de comprar los productos fumando de la bodega, la cámara se queda con varios letreros, los cuales indican que no hay cigarrillos, carne, leche, harina o huevos. (Wood, 2004, mins: 0:39:07-0:31:04).

Un segundo aspecto de esta temática se refiere a una denuncia planteada en la película *Allende en su laberinto*, en ella, el director pone en relevancia el objetivo de quien se encontraba detrás del Golpe de Estado, y los objetivos económicos de mismo. En consecuencia, el filme nos muestra a un Allende mirando hacia Santiago de Chile, minutos antes de comenzar la arremetida del ejército, en esta escena reflexiona sobre quienes están detrás del Golpe de Estado, culpando más allá al ejército a la oligarquía chilena, a continuación, citaremos el dialogo:

¿Los ves? Ahí está Santiago... ahí están, los puedes adivinar, agazapados esperando recuperar de manos de los militares sus granjerías, sus privilegios de clase... ahí están, la oligarquía más cruel de Latinoamérica... piensan qué asesinando a un hombre detienen los

---

<sup>13</sup> Para ahondar más en el tema de la polarización, se recomienda la investigación Memoria Colectiva del Golpe de Estado de 1973 en Chile de Manzi et. al, y otros

procesos sociales. No, están muy equivocados, se podrán postergar, pero detener ¡jamás! No es posible verlos, pero si es posible oler la fetidez de su aliento, gritando, esperando celebrar nuestra renuncia o nuestra muerte. (Littin, 2014, mins: 0:30:30- 0:31:04)

Para conocer más sobre la Guerra económica al gobierno de Salvador Allende se sugiere dos textos; el primero, *Tres años de intrigas imperialistas detrás de la tragedia chilena* de (Linder, 1974); el segundo es el discurso del presidente Allende en la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, el 4 de diciembre de 1972. En un apartado menciona:

La agresión de la Kennecott causa perjuicios graves a nuestra economía. Solamente las dificultades directas impuestas a la comercialización del cobre han significado a Chile, en dos meses, pérdidas de muchos millones de dólares. Pero eso no es todo. Ya me he referido a los efectos vinculados al entorpecimiento de las operaciones financieras de mi país con la banca de Europa Occidental. Evidente es, también, el propósito de crear un clima de inseguridad ante los compradores de nuestro principal producto de exportación, lo que no se logrará. (Allende, 1972, pág. 8).

En resumen, los fragmentos elegidos tanto de *Machuca* como de *Allende en su laberinto* frente a estas temáticas nos facilitan la comprensión de las diferentes causalidades de este hecho histórico. Que, a su vez, puede permitir una proposición formal, está basada en una secuencia de hechos, que terminan afectando las dinámicas sociales, políticas y económicas. Como finalidad, se pretende que el estudiante la asimile como una categoría clara sobre las razones por la cual un gobierno militar obtuvo el poder de forma irregular en los países del Cono Sur de América Latina.

#### 3.2.4. Instauración de las Dictaduras Militares

Con anterioridad hemos visto las causas geopolíticas representadas en la Guerra Fría y las causas internas referidas a la polarización social y la guerra económica. Estas llevaron a la ejecución de los diferentes golpes de Estado. Por consiguiente, se concentrará en emprender la forma en como los militares llegaron al poder, en concreto, por el uso de la violencia. De modo que, se expondrá la toma de poder en Chile, para seguir con las primeras políticas instauradas por parte de las juntas militares, finalizando con las incipientes muestras de represión frente a la sociedad civil. Los fragmentos propuestos para tratar estos temas se basaron en los filmes: *Allende en su laberinto* (2014),

*Machuca* (2004) y *La noche de los lápices* (1986). Ahora bien, lo que se pretende a partir de enfocarse en estos temas, es que los estudiantes adquieran más allá de las nociones de la violencia perpetrada por los militares; una asimilación de ella como categoría que propició el derrocamiento de gobiernos constitucionales. Al igual, que de servirse de la violencia para combatir ideales socialistas en los países, como afianzar la gobernabilidad de las dictaduras militares a partir de ejercerla. Para llevarlo a cabo, se propone las siguientes preguntas orientadoras

- ¿Qué fue un Golpe de Estado?
- ¿Qué es y en que consiste una Dictadura Militar?

#### 3.2.4.1. Golpe de Estado

En el capítulo anterior, vimos lo que era un Golpe de Estado y como se originaba. De esta manera, podemos concluir que éste no se origina de forma espontánea, sino que tienen que existir unas causas que hace que ocurra. En vista de esto, tomaremos como referencia lo sucedido el 11 de septiembre de 1973 en Chile, con el derrocamiento del Gobierno de Salvador Allende.

Lo primero que ejemplificaremos, es el ambiente que se tenía horas previas de comenzar la sublevación de las fuerzas militares hacia el presidente. De esta manera, y continuando con la película de Miguel Littin *Allende en su laberinto* (2014), se observa la forma en que el director pone de manifiesto la información con que contaba los medios de comunicación sobre el inminente golpe, al igual, revelar la política intervencionista del presidente Nixon.<sup>14</sup> Para tal motivo, el filme en sus primeros minutos, expone a partir de la lectura de periódicos internacionales la situación que atraviesa Chile el 11 de septiembre de 1973. (mins: 0:3:35-0:4:18). Lo que conlleva irremediabilmente al inicio del Golpe de Estado. A su vez, el filme emprende la descripción de lo ocurrido durante ese día en específico.

Es así, que a medida que va transcurriendo el día, el director nos va mostrando como las fuerzas políticas aliadas al presidente lo abandonan en el transcurso de las horas. Con esto, comienza a efectuarse el Golpe de Estado. Junto a esto, retrata de una forma cruda, como las fuerzas militares traicionan el deber de defender la constitución y exigen su renuncia a cambio de no comenzar con los bombardeos a la Casa de la Moneda, unido a

---

<sup>14</sup> Se han desclasificado informes de Estados Unidos, en los cuales confirman la intervención en el Golpe Militar del presidente Nixon. Al respecto, se han efectuado varios reportajes periodísticos que dan cuenta de ello. (Bonney, 2017) Y (Kornbluh, 2010)

esto, retrata el abandono de los partidos de izquierda al Gobierno. (Littin, 2014, mins: 0:22:18- 0:24:45). Como consecuencia, y tras el cerco que todas las fuerzas armadas al la Casa de la Moneda, el presidente Allende queda solo y a merced del ataque aereo. De esta manera, en el filme utilizan una grabacion existente del general Pinochet en la cual deja claro la orden para bombardear a La Moneda. Todo esto concluirá, después de horas de combate con el discurso final del presidente constitucionalmente elegido, el cual busca poner de manifiesto la traición a la cual fue sometido y despedirse del pueblo que lo apoyó. Citaremos a continuación la última alocución de Salvador Allende reflejada en el filme:

“Compatriotas: ésta será, seguramente, la última oportunidad en que me pueda dirigir a ustedes. Mis palabras no tienen amargura, sino decepción, y serán ellas el castigo moral para los que han traicionado el juramento que hicieron...

Ante estos hechos sólo me cabe decir a los trabajadores: ¡Yo no voy a renunciar! Colocado en un tránsito histórico, pagaré con mi vida la lealtad del pueblo. Y les digo que tengo la certeza que la semilla que entregáramos a la conciencia digna de miles y miles de chilenos no podrá ser segada definitivamente.

La historia es nuestra y la hacen los pueblos. Tienen la fuerza, podrán avasallarnos, pero no se detienen los procesos sociales ni con el crimen... ni con la fuerza.

Trabajadores de mi Patria: quiero agradecerles la lealtad que siempre tuvieron, la confianza que depositaron en un hombre que sólo fue intérprete de grandes anhelos de justicia, que empeñó su palabra en que respetaría la Constitución y la Ley, y así lo hizo. En este momento definitivo, el último en que yo pueda dirigirme a ustedes, quiero que aprovechen la lección.

Me dirijo, sobre todo, a la modesta mujer de nuestra tierra, a la campesina que creyó en nosotros, a la obrera que trabajó más, a la madre que supo de nuestra preocupación por los niños. Me dirijo a los jóvenes, a aquellos que cantaron y entregaron su alegría y su espíritu de lucha. Me dirijo al hombre

de Chile, al obrero, al campesino, al intelectual, a aquellos que serán perseguidos.

Seguramente Radio Magallanes será acallada y el metal tranquilo de mi voz no llegará a ustedes. No importa. La seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo será el de un hombre digno que fue leal a la lealtad de los trabajadores y el pueblo.

El pueblo debe defenderse, pero no sacrificarse. El pueblo no debe dejarse arrasar ni acribillar, pero tampoco puede humillarse.

Trabajadores de mi Patria, tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo, donde la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que, mucho más temprano que tarde, de nuevo abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor.

¡Viva Chile! ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores!

Estas son mis últimas palabras y tengo la certeza de que mi sacrificio no será en vano, tengo la certeza de que, por lo menos, será una lección moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición.” (Littin, 2014, mins: 0:55:33- 0:59:40).

#### 3.2.4.2. Llegada de los militares al poder

Al derrocar a los gobiernos anteriores, las juntas militares como primer objetivo buscan la reorganización de la sociedad. Para ejemplificarlo, se tomará las escenas de los filmes *La noche de los lápices* (1986) y *Machuca*. (2004). En las cuales, evidencian los objetivos primarios del gobierno de las juntas militares a partir de los discursos impuestos dentro de las escuelas. Es así, que (Olivera, 1986) a partir de enfocar imágenes de diferentes colegios y autores de la proclama recrea el primer comunicado de la junta Militar:

Se le comunica a la población, que, a partir de la fecha, el país se encuentra bajo el control operacional de la Junta Militar. Una nueva etapa comienza en el país, una etapa signada por una meta muy precisa, la reorganización nacional, y los colegios que no pueden ni deben ser islas, Iniciarán a su

modo su propia reorganización, las casas de estudio jamás volverán a convertirse en sindicatos o comités políticos, nunca más los colegios serán el espacio propicio para la propagación de ideas ateas y antinacionales, espero que estas palabras sirvan como serena, pero firme advertencia. Nada más por ahora, bienvenidos a esta nueva etapa, la del proceso de reorganización nacional. (mins: 18:46-19:54).

Por su parte, Wood (2004), y a partir del primer discurso del General Pinochet inmediatamente después del Golpe de Estado, el director plantea las razones por las cuales las fuerzas armadas han decidido tomar el poder, estas hacen alusión principalmente a combatir al marxismo. En concordancia con lo anterior, expone la eliminación de políticas sociales del anterior gobierno en base a la disertación hecha de un coronel del ejército en un colegio:

Niños:

Soy coronel Carlos Soto Mayor el nuevo rector de colegio San Patricio. Como todos saben en este colegio han estado ocurriendo cosas extrañas e incorrectas, nosotros estamos aquí para arreglar las cosas, para ordenar todo esto, para que dé una vez por todas se dediquen a estudiar y no a otra cosa. En cuanto a los alumnos que no pagan su colegiatura, quiero decirles que aquí no queremos gente floja, ni delincuentes de ningún tipo, a lo cual vamos a realizar una limpieza como se debe. Como se habrán dado cuenta los curas ya no están y no queremos saber nada de ellos, eso quiere decir que, si aquí en el colegio siguen circulando rumores de esa gente, voy a pensar que ustedes los traen, ¡les queda claro! (Wood, 2004, mins: 1:32:30- 1:34:03).

En conclusión, los fragmentos antes expuestos, favorecen a esclarecer los propósitos iniciales de los regímenes autoritarios. Permitiendo así la aproximación de las acciones cometidas por sectores de las fuerzas militares contra la sociedad civil, en específico a personas que trabajaron en procesos sociales o exigiendo derechos fundamentales.

### 3.2.5. Terrorismo ejercido por las fuerzas militares

Por tal motivo, se ejemplificarán en los casos expuestos en diferentes filmes. El primero, se basará en *La noche de los lápices* (1986), que centra su argumento en la captura arbitraria de líderes estudiantes de secundaria que disputaron el transporte público

como derecho para todos los estudiantes en la Ciudad de La Plata, a esto se le denomino como la lucha por el boleto estudiantil; el segundo tiene que ver con lo expuesto en *Garage Olimpo* (1999), en este film, muestra la detención ilegal, de una mujer que ejerce un trabajo social al alfabetizar a personas en los barrios periféricos de Buenos Aires.

Estas prácticas sistemáticas de abuso de poder representadas en el secuestro<sup>15</sup> de líderes sociales, la ejecución de las torturas, al igual que las reglas para realizarlas, con la complicidad de todas las instituciones oficiales, y no oficiales como la iglesia católica. Nos permite hablar de un terrorismo de Estado. Para esta tarea, seguiremos contando con los filmes latinoamericanos antes tratados, y sumándole la película argentina *Kamchatka* (2002). Asimismo, se propone que el estudiante pueda estar en la capacidad de reconocer a las torturas, asesinatos sistemáticos como nociones de la dictadura militar en la región, logrando así caracterizarlas desde estos procedimientos metódicos. En este caso, las preguntas orientadoras son: ¿Quiénes eran los objetivos por secuestrar y torturar? ¿De qué manera se efectuaban los secuestros y las torturas por parte de estamentos oficiales? ¿Cuáles eran los objetivos de la tortura?

#### 3.2.5.1. Secuestro de líderes sociales

Las acciones establecidas dentro de las Dictaduras no se pudieron lograr sin un primer paso. El cual consistió en el secuestro de ciudadanos, todos estos con ideas que se encontraban en contravía con las nuevas doctrinas impuestas por los militares. Por tal motivo, cualquier persona, sin importar su condición de clase económica o social era proclive a ser víctima de estas acciones. Así pues, comenzamos con una escena de *Kamchatka* (2002), en la cual se observa la preocupación de un niño al preguntarle al papá sobre la suerte de su socio, en cuestionamiento va dirigido a saber lo que le había pasado “al ser llevado”. De esta manera, y sin mencionar concretamente al secuestro y a las fuerzas militares, ponen de relevancia las acciones ejecutadas en los primeros años de la dictadura militar argentina. (Piñeyro, 2002, mins: 0:7:08- 0:8:19). En definitiva, el temor de ser un objetivo por parte de la represión militar se encontraba en el ambiente, todo esto gracias a la cercanía de casos que ocurrían. Al respecto, *La noche de los lápices* (1986) presenta la zozobra en medio de una reunión de estudiantes al enterarse sobre la

---

<sup>15</sup> Para la Organización de los Estados Americanos el secuestro significa: detener ilegalmente a una o más personas en contra de su voluntad (incluyendo mediante el empleo de la fuerza, amenazas, el engaño, el incentivo) con el propósito de exigir una ganancia ilícita o económica a cambio de la liberación de la persona secuestrada; o para obligar a alguien a hacer o a no hacer algo. Según esta definición, el secuestro excluye las disputas sobre la custodia de los niños. El secuestro puede realizarse por razones políticas, criminales o emocionales. <http://www.crin.org/en/docs/Secuestro.pdf>

detención de dos de sus compañeros y, saber que no existían registro alguno que estuvieran en alguna estación de policía. (mins: 0:26:24-0:27:45).

Con la ayuda de las películas, se puede conocer la forma en que las unidades especiales efectuaban dichas operaciones. Es así, que tanto en *Garage Olimpo* como en *La noche de los lápices* las recrean. Para empezar, ponen de manifiesto la vigilancia ejecutaba contra los líderes sociales considerados como objetivos. Inmediatamente, se muestra la ejecución de dichos operativos, en ellos se muestra la forma en como los realizan; enfatizando la entrada de forma violenta de los grupos y posterior secuestro de las personas. Cabe subrayar, la forma de movilizarse de estos operativos, los cuales lo hacían en varios vehículos del mismo modelo sin ninguna distinción oficial. Un detalle no menor, lo pone de relevancia a través de una sentencia realizada por un miembro del escuadrón que secuestraba a la líder social. Por consiguiente, Bechis (1999) en *Garage Olimpo*, le dice a la madre de la detenida las razones por las cuales se la llevaban, al igual que la delegación a donde iba a ser enviada. (Bechis, 1999, mins 0:12:55-0:16:53)

### 3.2.5.2. Comienzo de las torturas y sus reglas

La detención por la fuerza era el primer sufrimiento de las víctimas. Acto seguido, y como se mencionó en el anterior capítulo, los detenidos perdían todos sus derechos. De tal manera, que se encontraban expuestos a todos los vejámenes realizados para poder obtener información sobre personas u organizaciones. Esta información se buscaba principalmente por medio de la tortura. La cual, era ejercida por medios físicos y mentales. Entre los medios físicos, además de los golpes propiciados, se hacía con secciones de electrocución extensas, bajo unas reglas establecidas, que les permitían a los verdugos sacar información por medio de la intimidación sin asesinar de inmediato. Es importante resaltar, que la función de los verdugos es obtener la mayor información posible.<sup>16</sup>

En la primera parte del capítulo se mencionó los estudios que se han realizado en torno a la representación de las torturas en el cine. De ahí que, tomemos esas investigaciones para explicar esta temática en las películas *Garage Olimpo* (1999) y *La noche de los lápices* (1986). Por consiguiente, la apuesta del director Olivera (1986) es hacer hincapié que las golpizas, la picana, las dinámicas del encierro tenían un progresivo deterioro de

---

<sup>16</sup> Para más información sobre las torturas en las Dictaduras Militares remitirse a Santos (2016) e Ibarra (2001)

los cuerpos de los torturados, que poco a poco iban llenándose de signos de violencia, de suciedad y de una delgadez cada vez más acentuada. (Blanes, 2009, pág. 8). Por su parte, Bechis (1999) en *Garage Olimpo* hace evidente la función de las dinámicas propias de un centro de tortura.

Haciendo hincapié en su carácter fuertemente administrativo, de aspiración casi funcionarial, con cuadros jerárquicos de responsabilidades segmentadas (los torturadores fichan“ sus entradas y salidas del centro de detención a la manera de oficinistas y juegan al ping-pong para entretenerse mientras no es su turno de tortura) y en la funcionalidad política de la violencia extrema que en ese contexto se aplicó sobre los cuerpos de los detenidos con el objetivo de destruirlos por completo. En la representación descarnada, lúcida y profundamente política de todo ello es donde radica buena parte del indudable valor de esta película. (Blanes, 2009, pág. 10).

Junto a las torturas expuestas en los filmes, se encuentra las labores de instituciones oficiales como la policía e instituciones sociales como la iglesia en ocultar y apoyar las prácticas de las dictaduras militares. La función de algunos miembros de la iglesia católica en apoyar a la dictadura se basaba en recolectar información de los familiares de los ya desaparecidos para poder capturar a más personas. Queda reflejado en *Garage Olimpo* cuando varias madres al ir a confesarse con un capellán del ejército se dan cuenta, que las preguntas que él realiza están encaminadas a obtener más información. (mins: 0:48:39- 0:50:25). A la par de esto, los oficiales responsables de recibir las denuncias de la desaparición en las estaciones de policía se encargaban de desvirtuarlas, así como de mentir sobre si los comandos perpetuadores se encontraban o no en la estación. Lo que conllevaba irremediabilmente a la dilatación del paradero de los secuestrados y así aumentar la desesperación de sus familiares. (*Garage olimpo*, 1999, mins: 0:20:32- 0:22:08).

Para concluir, Nuestra propuesta en este tema, se enfoca en dilucidar las formas en que se realizaron las torturas en este periodo de tiempo, las cuales, al ver diferentes fragmentos de filmes de distinta época, permite encontrar similitudes en las políticas sistemáticas que permitieron dichas acciones. Al igual que el estudiante adquiera una

proposición formal de los objetivos y fines de la tortura, estos entendidos dentro de la lógica de las Dictaduras Militares.

### 3.2.6. Consecuencias de las Dictaduras Militares

Al lo largo de esta parte del capítulo hemos encontrado una cantidad significativa de consecuencias producidas gracias al regímenes autoritarios. En este apartado, se concentrará en dos consecuencias en particulares, la primera tiene que ver con la huida de individuos sociales perseguidos por el estado, generando así una ruptura del tejido social. La segunda, tiene que ver con una forma singular de asesinato de las personas capturadas ilegalmente. Se seguirá utilizando las películas argentinas anteriormente citadas. Se ha mencionado con anterioridad los objetivos de enseñar la violencia dentro de las dictaduras como una proposición formal dentro del tema global de las Dictaduras. Las consecuencias no se encuentran alejas de los objetivos previamente expuestos. Aun así, tienen una finalidad propia, la cual situar la violencia como una categoría propia. Las preguntas que orientan este tema son: ¿Cómo la huía afectaba el tejido social de las familias y la comunidad? Y ¿De qué manera las fuerzas militares asesinaban a los secuestrados?

#### 3.2.6.1. Huía de la represión militar

Para comenzar, vemos el miedo antes mencionado de la sociedad que genera las acciones de los militares. A causa de esto, la vida normal de los perseguidos políticos se ve afectada, con la del resto de su familia. El director Marcelo Piñeyro en *Kamchatka* (2002) pone al descubierto estos padecimientos; esto desde la mirada de los niños. Es así, que a lo largo de la película revela las estrategias para evitar la captura. Las maniobras ejercidas van llevando a que la familia se vaya quedando sola, esto debido al temor de una posible traición, o al miedo de involucrar a amigos o familiares. En consecuencia, la finalidad de que escape toda la familia se hace imposible; debido al poco apoyo que pueden recibir. Al finalizar el filme, se visibiliza que la mejor opción para mantener seguros a los niños es que los padres sigan escapando solos, lo que causa el rompimiento de toda la familia, dejando así recuerdos y posibles traumas sobre lo acontecido en este momento histórico en los hijos de los desaparecidos.

#### 3.2.6.2. Asesinato por parte de las fuerzas militares

Mas allá de los miles de desaparecidos, se encuentra arraigada otra consecuencia, y es el asesinato de líderes sociales. Una de las tantas formas de ejercer el asesinato por las

fuerzas militares fueron los conocidos vuelos de la muerte. En este aspecto, el filme *Garage Olimpo* realizado por Marco Bechis (1999) evidencia la forma en que lo llevaron a cabo. Esto lo hace en la parte final de la película, y con una alta carga simbólica, la cual incluye a la música en la escena y lo que se deja de mostrar en la pantalla. Todo comienza con la aplicación de inyecciones a los detenidos, que inmediatamente después son subidos a un camión, que los dirige hacia el aeropuerto y a su vez a un avión de la fuerza aérea argentina. En los segundos sociales se ve como la compuerta de la aeronave se abre junto a una melodía melancólica. Al respecto de esta última escena Ibáñez (2012) indica que

Lo implícito desborda la realidad, lo que no se ve precisamente invoca lo que se sabe, lo que ha sido incluso confesado por miembros de las Fuerzas Armadas: el destino de miles. Esta imagen que nos ofrece Bechis, no solamente quiere decir que muchos de los hoy desaparecidos eran arrojados al río o al mar, también nos quiere hablar de la ausencia, de la negación del otro, de las huellas borradas de la muerte. (pág. 389).

Para terminar, la enseñanza-aprendizaje de las dictaduras militares no se puede ejercer sin la comprensión de las consecuencias para la sociedad civil en general. Estas entendidas desde la disolución de familias enteras, al igual que de la desaparición de un gran número de personas que han afectado a toda la comunidad.

### 3.2.7. Fin de las dictaduras

El fin de las Dictaduras Militares del Cono sur se dio después de muchos años en el poder. Para llevar a cabo esto, se necesitó de un descontento social generalizado, por un lado, y una fuerte presión extranjera para volver a tener elecciones democráticas en estos países por el otro. En esta parte se orientará en el proceso llevado en Chile, el cual se basó en un referendo para reconfirmar el gobierno de Augusto Pinochet. Para realizar esto, utilizaremos fragmentos de la película chilena *No* (2012), la cual nos cuenta el proceso de la campaña política que promovía el no para continuar con el gobierno del General.

En un principio, observaremos las razones por la cuales se llevó a cabo esta elección, la cual nos permitirá poner en contexto el filme. Como segundo eje argumental, se evidencia las tensiones frente a la campaña publicitaria, todo esto, gracias a la falta de unión inicial de los diferentes partidos políticos, que se la jugaban por derrotar al Gobierno dictatorial. Éste a su vez, contaba no sólo con el poder de controlar los medios

de comunicación, bombardeando de información sobre sus objetivos a la hora de seguir gobernando, sino que, seguía ejerciendo su poder a la hora de amedrantar a sus opositores.

Como tercer eje propuesto, se enfatiza la forma en que la publicidad ayudó a ganar este referendo. Para esto, es importante ver los procesos hechos para llevar a cabo este fin. De este modo, vemos las estrategias utilizadas para denotar una forma diferente de hacer política, al igual que ver desde lo fresco, y lo familiar, la mejor forma para llegarle a las personas indecisas o con miedo de votar en contra de Pinochet. Los fragmentos utilizados son claros para mostrar estas publicidades, enfatizando los argumentos que desean mostrar en cada propaganda.

En suma, el fin de las dictaduras debe verse como una categoría; esta entendida como la unión de nociones y de proposiciones formales que le dan forma. Gracias a que, sin ella, no se puede entender la totalidad de las Dictaduras Militares, ya que, es necesario reflejar la importancia de la sociedad civil para derrotar a gobiernos autoritarios.

### 3.3. Pensamiento categorial de las dictaduras militares y su relación con lo ocurrido en Colombia

En síntesis, cada temática, cada noción, preposición formada y categoría abordada es imprescindible a la hora de enseñar las Dictaduras Militares del Cono Sur en la segunda mitad del Siglo XX. Gracias a que cada una por separado presenta particularidades propias del contexto histórico, como de los hechos ocurridos durante este periodo de tiempo. Sin embargo, no se puede exponer por separado, dado que pierden relevancia y pueden romper la cadena que forme un pensamiento categorial de las dictaduras militares. con respecto a lo anterior, Audigier (pág. 12) nos dice que:

... aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto. (pág. 12)

Por tanto, al proponer el entendimiento de conceptos a partir de los postulados de la pedagogía conceptual, se busca que los estudiantes puedan estar en la capacidad de equiparar, (teniendo en cuenta las características propias de cada hecho histórico) los

abusos de poder de las fuerzas militares en las dictaduras, con las acciones que ha hecho las fuerzas militares en Colombia, en particular en dos casos; el primero sobre los desaparecidos de la retoma del Palacio de Justicia en 1985<sup>17</sup>, que se evidencian en el filme *Siempre Viva* (2015) en donde muestran la polarización social en Colombia sobre las acciones militares de las guerrillas. Por otra parte, los minutos finales abarcan la desesperación de una madre por su hija desaparecida en el restaurante del Palacio de Justicia. Un segundo caso, es el de las ejecuciones extrajudiciales, mal llamadas falsos positivos<sup>18</sup>, la cuales se recrean en la película *Silencio en el paraíso* (García, 2011). En la cual, muestra la forma en que eran contactadas las personas por parte de miembros del Ejército Nacional. Montando así una fábrica de bajas en combate para lograr ascensos y recompensas.

La finalidad de esto es que los estudiantes tengan la capacidad de forjar un pensamiento histórico de las dictaduras con base al cine como herramienta metodológica para la enseñanza del tema. Por tal motivo, se procurará fomentar 4 competencias relacionadas entre sí, que señala Fernández (2010). Estas ligadas al pensar históricamente de las dictaduras militares y similitudes con hechos acontecidos en Colombia.

La primera competencia se refiere a la construcción histórico-temporal, la cual se establece a partir de las relaciones de pasado-presente-futuro y los cambios y continuidades que se dieron en las dictaduras, un ejemplo de esto son los cambios ocurridos en el gobierno a partir de los Golpes de Estado.

La segunda competencia es la representación histórica, la cual busca que se tenga presente las explicaciones causales, al igual que los escenarios, personajes y hechos ocurridos para elaborar una narración histórica de los mismos. En el caso de las dictaduras, no se pueden estudiar sin tener en cuenta el papel de la Guerra Fría, y la idea de lucha contra el comunismo que se dio en estos países. Asimismo, se debe concentrar tanto en los dictadores, como de las víctimas de las torturas, sin olvidar las personas desaparecidas durante este tiempo. Finalizando así, con la oportunidad que da el cine de representarlas.

---

<sup>17</sup> Para conocer más del tema se recomienda el Informe Final de la Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia (Gómez, Herrera, & Pinilla, 2010)

<sup>18</sup> Se recomienda leer Colombia. La guerra se mide en litros de sangre (FIDH)

La tercera competencia es la interpretación histórica, la cual hace alusión a la búsqueda de fuentes que permitan estudiar las dictaduras generando contrastes y confrontación. En esta competencia en particular, se propone utilizar el cine como fuente, pero que, a su vez, sea confrontada a partir de la exploración de otras fuentes documentadas, lo cual facilitará tener una visión crítica de los filmes por su falta de veracidad o por fidelidad que muestra en las imágenes.

Por último, se encuentra la imaginación histórica. La propuesta radica en que los estudiantes estén en la capacidad de tener una empatía histórica con lo estudiado, de igual forma que puedan producir juicios morales sobre lo acontecido en ese periodo histórico relacionando con hechos desarrollados en nuestro país. Cabe resaltar, que en esta propuesta investigativa no pretende ahondar en el tema de los abusos de la fuerza militar en Colombia, solo se propone realizar símiles con hechos ocurridos durante las dictaduras militares de países de la región.

En definitiva, tanto el papel del profesor a la hora de plantear la explicación de un tema determinado, como el observar la película por parte de los estudiantes, igual que sus preguntas como sus investigaciones sobre la lección estudiada se necesitan mutuamente para llevar a un feliz término la enseñanza de las dictaduras militares a partir del cine. Como resultado de esto, se realizará una cartilla didáctica presentada en los anexos de este trabajo de grado, la cual tendrá como pilares fundamentales los siguientes puntos:

- Un primer pilar será la contextualización histórica y la parcialización de los ejes temáticos ya explicados.
- Como segundo pilar se mostrará los objetivos propuestos de enseñanza.
- El tercer pilar se encaminará en las actividades propuestas para la comprensión de los conceptos históricos antes planteados, estos, teniendo como base la visualización de los vídeos sugeridos para cada guía didáctica.
- Como último pilar, proponemos que quien realice el total de la cartilla didáctica, afronte un ejercicio de investigación, en el cual, deberá constatar un fragmento escogido por él mediante la búsqueda de nuevas fuentes. Éstas pueden ser basadas en estudios históricos, como en fuentes periodísticas.

### Consideraciones finales

*“La fotografía es verdad. Y el cine es una verdad 24 veces por segundo.”*

*Jean Luc Goddard*

Al plantear el cine como una herramienta didáctica para la enseñanza de la historia dentro de las instituciones de educación básica secundaria, es imprescindible tener presentes una serie de particularidades que permitan el manejo de este instrumento; para así, poder lograr toda su potencialidad. Nuestra propuesta de investigación se basa al final en estas particularidades. De esta manera creemos, que, al conocerlas y, sobre todo manejarlas, podremos sacar todo el provecho del cine como herramienta didáctica. Además, de utilizarlo para crear puntos paralelos entre la situación política de las dictaduras militares, y hechos en específico de lo acontecido en Colombia, como los desaparecidos en la retoma del Palacio de Justicia y las ejecuciones extrajudiciales (Falsos positivos) que han sido personificados en el cine nacional. En suma, las siguientes paginas hablaran sobre los efectos encontrados al concatenar los filmes con todo lo que rodea la enseñanza de la historia en la Educación Formal.

Para comenzar, creemos que antes de emplear el cine, o cualquier otro instrumento como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, es necesario tener claro, tanto los fines como los objetivos que tenemos sobre la historia y su enseñanza. Es de este modo, que nuestra apuesta a partir del séptimo arte se basa en desarrollar el *pensar históricamente* en los estudiantes. Esto lo entendemos desde el mejoramiento que pueden tener los mismos para comprender las dinámicas políticas y económicas que influyen en una sociedad, y como estas dinámicas, pueden producir cambios que atenten contra la gran mayoría de la población. Al lado de los cambios que han desarrollado los poderosos capitales y la tradicional clase política, el alumno puede estar en la capacidad de comprender que estos intereses buscan preservar y afianzar el statu quo en la región desde el control de la historia. En definitiva, pensar históricamente puede ayudar a entender que la tradicional clase dirigente busca afianzar una idea de pasado que les permita conservar sus privilegios.

Ahora bien, el pensar históricamente en los estudiantes no se puede desarrollar sin tener claridad del funcionamiento propio de la educación colombiana y de la enseñanza que se lleva de la historia en las instituciones. De esta manera, se debe comprender de los

componentes que brinda las ciencias sociales en lo global y el poco tiempo que se tiene dentro de las horas clase para desarrollar los temas propuestos desde los lineamientos curriculares propuestos desde el MEN. En el caso propio de este trabajo de grado, se debe tener conciencia de los factores que puedan llegar afectar el quehacer de la enseñanza dentro de un salón de clases. Así pues, en el caso propio de las Dictaduras Militares de la segunda mitad del Siglo XX se debe reflexionar sobre los objetivos a enseñar de este tema en particular.

Por tal motivo, se debe focalizar en las causas que llevaron a que estas surgieran como opción de gobernabilidad en ese periodo de tiempo y del uso de la violencia como método para conservar dicha gobernabilidad. En consecuencia, se propone evidenciar como se terminó un gobierno democrático por una Dictadura Militar con el derrocamiento de un presidente constitucionalmente elegido. Dejando claro, que la violencia se debe estudiar como una categoría trascendental en la enseñanza de las Dictaduras Militares del Cono Sur de América Latina. De este modo, se puede estar en la capacidad de emplear un término como “Democradura” para poder generar una ejemplificación entre lo ocurrido en los diferentes regímenes dictatoriales con la situación política que atraviesa Colombia, en específico con la peligrosidad física que tienen los líderes sociales para ejercer un adecuado control político, a su vez con el asesinato sistemático que se está generando en el año.<sup>19</sup>

En cuanto a esta investigación, se propone realizarla desde los ejes temáticos, ya que creemos que, al hacerlo, podemos aprovechar de una mejor manera el cine junto a la pedagogía conceptual, para generar así, un aprendizaje significativo. Es decir, que, gracias a la parcialización de un tema global en varios subtemas, y al jerarquizarlos de lo global a lo local (como lo proponemos en el tema de las dictaduras militares en América Latina), nos permitirá enfocarnos en los conceptos claves del tema, y de esa manera llevar a explicarlos de formas meticolosas y asequibles, que genere una interiorización por parte del estudiante. Para así comprenderlos, y con esto, que genere una significación para su vida. En síntesis, al fragmentar una temática en varias, nos facilitará el uso del cine dentro de una clase de historia, todo esto teniendo claro de antemano los conceptos que se quieren trabajar como tal y de la explicación afrontada por el docente.

---

<sup>19</sup> Al respecto consultar el informe especial de Indepaz sobre los líderes sociales asesinados. (Indepaz, 2018)

En contraste, antes de llevar un filme o una escena en específico al salón de clases, el docente debe conocer la temática a enseñar, y los objetivos que desea con las imágenes, esto para evitar confusiones entre los estudiantes. Cabe resaltar, que el cine o cualquier otro instrumento didáctico no puede ser el único a usar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un salón de clases. Esto debido a que la sobreexplotación del instrumento llevará irremediablemente al perder el carácter sorpresivo, en este caso, del cine. No obstante, el cine dentro de las escuelas debe estar acompañado con un manejo responsable, ligado a objetivos claros de aprendizaje que lo convertirán finalmente en un instrumento valioso. Dado que gracias a lo que transmite, a las sensaciones expuestas en la pantalla, a la facilidad de condensación de un hecho histórico, puede suscitar en el estudiante una serie de emociones que permita que el mismo se apropie del tema por medio de la empatía con lo acontecido a las situaciones y personajes del filme. Lo que conllevará irremediablemente a tener un aprendizaje significativo. Ya que, podrán estar en la capacidad de relacionar la información nueva con la que poseen de un tema a partir de los conceptos que se trabajarían a partir del esclarecimiento del docente y de los diferentes fragmentos vistos de los filmes.

Para la utilización del cine como herramienta didáctica, antes se debe plantear la forma en que se usará el mismo para desarrollar los temas a enseñar y las respectivas guías. Un primer paso para tener en cuenta es el uso del cine como fuente para historia. Cabe resaltar que, como fuente, es manipulable, pero, sobre todo, es debatible. En esta investigación, nos basamos en la función de fuente en dos aspectos primordiales. El primer aspecto es la carga ideológica que éste tiene a la hora de interpretar un momento histórico o una sociedad en particular. un ejemplo que tomamos al respecto es con la película Rocky IV, dado que consideramos, que la película muestra la idea de las sociedades en la Guerra Fría, dado que por un lado se encuentra, el poder estatal para ayudar a potenciar al hombre (el boxeador soviético). En contraste, vemos como el individuo (boxeador estadounidense) se hace solo, sin la necesidad de alguna ayuda gubernamental. En este aspecto, pensamos que el cine termina siendo un arma para afianzar ideas de lo que debería ser una sociedad. Al respecto, estamos de acuerdo con Eisenstein cuando habla de la función de su arte:

Pero nuestro cine no sólo es original por su forma, sus recursos o su método. Forma, método o recursos no son más que el resultado de la particularidad principal del cine nuestro. Nuestro cine no es un medio de pacificación sino una acción de combate. Nuestro cine es ante todo un

arma cuando se trata de un enfrentamiento con una ideología hostil y, ante todo, es una herramienta cuando está encaminado a su actividad principal: influir y transformar. (Eisenstein, 1988, pág. 50 ).

De esta manera, se cree que el cine dentro de las aulas de clase puede transformar la sociedad desde el conocimiento del pasado. En esta medida, es donde entra a jugar el segundo aspecto relevante del cine como fuente. Dado que, gracias a las películas nos llevan a entender lo sucedido dentro de una época. En el caso de este tema de investigación, nos ha brindado la oportunidad de sumergirnos en el mundo vivido durante las dictaduras militares, y así, poder comprender lo padecido por un grueso de la sociedad civil. En este caso, (Ferro, 1995) nos habla sobre lo que realiza los filmes:

Documental o ficción, la imagen que ofrece el cine resulta terriblemente auténtica, y se nota que no forzosamente corresponde a las afirmaciones de los dirigentes, los esquemas de los teóricos, o las críticas de la oposición; en lugar de ilustrar sus ideas puede poner de relieve sus insuficiencias. (pág. 37).

Por tal motivo, y debido a que el cine se produce desde apuestas políticas, tiene la oportunidad de alejarse de una mirada oficial dentro de una Nación, y con esto, abrir el debate sobre la implementación política de un régimen, con lo cual termina siendo una vía de denuncia, o al menos un camino de visibilizar a “los nadie” en palabras de Eduardo Galeano. En este aspecto, el cine también cumple una función didáctica, y más si se utiliza dentro de ambientes escolares. Al final, es una oportunidad más de que los estudiantes vean lo sucedido sin codificaciones y sin la injerencia de una clase política en los contenidos.

En suma, y recalcando lo anteriormente dicho, el cine no puede ser la única fuente dentro de una metodología didáctica para enseñar historia, ni puede convertirse en el modelo preferido de un docente, ni un filme reemplaza otros saberes sobre un hecho histórico. El cine, es tan solo una herramienta más de las múltiples ya existentes, y es en este caso, en donde esta forma de enseñar se debe integrar a otras. Al fin y al cabo, el objetivo primordial, es crear medios adecuados para que los estudiantes entiendan la importancia de la historia en sus vidas.

Es imposible no referirnos a la situación política que afecta en la actualidad a Colombia. La cual se debe entender bajo las lógicas explicadas en el capítulo II en torno

a la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional de la instauración de un “enemigo interno” al cual hay que vencer a toda costa. Es paradójico, que en pleno Siglo XXI la lucha por el poder político en nuestro país siga estando concentrada en el miedo de la llegada al poder de un presumible gobierno de izquierda. Es la utilización de este temor el cual lleva a que cualquier contrincante político sea tildado de “comunista” para desprestigiarlo, todo esto sin recurrir a alguna tesis fundamentada en argumentos. Un ejemplo de esto se da en el término “castrochavismo” acuñado en la vida política actual debido a la coyuntura electoral y el cual no ha sido fundamentado desde investigaciones académicas; más allá de reportajes en periódicos o columnas de opinión.<sup>20</sup> Con esto, se sigue aceptando como medio viable la eliminación, no solo política sino física del contrincante. Lo cual lleva a que en nuestro país siga siendo peligroso hacer política en contravía de los estamentos tradicionales en cuanto a lo económico y lo político.

En definitiva, el cine contiene una gran fuerza didáctica que explorar, pero a la vez, implica una gran peligrosidad, esto debido, a que por su uso frecuente caiga en lo cotidiano, generando así una rutina sin sorpresas. Otra amenaza en que se corre al utilizar el cine es el proyectar una película completa por tema, esto puede convertirse, en un error a la hora de proyectar la película. Ya que, en primera instancia, no se tiene el suficiente tiempo para verlas, al igual, y por medio de las diferentes microhistorias que se cuentan dentro de la gran historia, los estudiantes corren el riesgo de no comprender lo que se busca con la película, llevando a su atención a situaciones que les causen gran impacto, como son algunas historias de amor, por citar un ejemplo; con esto, los objetivos propuestos nos serán alcanzados.

En conclusión. se debe tomar con total responsabilidad al cine, esta se deberá basar en los objetivos de enseñanza propuestos, en decidir las escenas específicas que lleven a lograr estos objetivos, concatenando así las explicaciones de los diferentes temas por parte del docente con las escenas visualizadas en el salón de clase. Con esto, se podrá mitigar la monotonía en clase. Porqué al final de cuentas y como diría el director Stanley Kubrick: “una película es (o debería ser) como la música. Debe ser una progresión de ánimos y sentimientos. El tema viene detrás de la emoción, el sentido, después.” (2015).

---

<sup>20</sup> Al respecto, puede leer: ¿Cómo nació el castrochavismo? (Bleier, 2017), ¿Qué es cierto y qué es mito sobre el 'castrochavismo'? (Tiempo, 2016) y El fantasma del castrochavismo (Semana, 2017).

## Bibliografía

- Abela, J. A. (2000). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado el 23 de 11 de 2017, de Fundación Centro Estudios Andaluces de la Universidad de Granada: [public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf](http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf)
- Acevedo, Á., & Samacá, G. (Primer Semestre de 2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de educación*, 221 - 244.
- Acosta, L. (Julio de 2015). Role-playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 48-56. Recuperado el 23 de febrero de 2017, de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Acosta.pdf>
- Acosta, W. (2000). *Las Ciencias Sociales a través del cine: el cine como herramienta en la construcción del conocimiento de las Ciencias Sociales en la básica secundaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Acosta, W. (2017). *Cine del narcotráfico mexicano y colombiano. Análisis y perspectivas para la enseñanza de la historia del tiempo presente en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (Tesis de grado no publicada).
- Acosta, W. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios, Segunda época N 47*, 51-68.
- Acosta, W. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *FOLIOS, Segunda época N 47*, 51-68.
- Allende, S. (4 de Diciembre de 1972). Discurso en la Asamblea General de las Naciones Unidas Naciones Unidas. Nueva York.
- Amézola, G. d. (2013). Una dictadura para los niños. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de buenos aires y la influencia de las revistas de Ediba. *Clio y Asociados*, 1-20.
- Amieva, M., Arreseygor, G., Finkel, R., & Salvatori, S. (s.f.). Cine argentino y dictadura. *Comisión provincial por la memoria*, 1-9. Recuperado el 3 de Junio de 2018, de <http://www.comisionporlamemoria.org>
- Anderson, P. (1987). Democracia y dictadura en América Latina en la década del '70. *Conferencia dictada por el Dr. Perry Anderson en la Carrera de Sociología*, (págs. 1-11). Buenos Aires.
- Apablaza, E., Soto, N., & Ramos, Y. (29 de Agosto de 2009). *Golpe Militar Chileno*. Obtenido de <http://golpemilitarchileno1973.blogspot.com/2009/08/causas-del-golpe-militar-1973.html>
- Aparicio, M. (2017). Las prácticas artísticas durante la dictadura cívico -militar uruguayaya (1973-1985) y las prácticas artísticas durante la dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). Una perspectiva comparada. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*(8), 61-91. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de <https://iberoamericasocial.com/las-practicas-artisticas-la-dictadura-civico-militar-uruguayaya-1973-1985-las-practicas-artisticas-la-dictadura-civico-militar-argentina-1976-1983-una-perspectiva-comparada>

- Arancón, F. (6 de Julio de 2017). *El Orden Mundial*. Recuperado el 23 de Marzo de 2018, de <https://elordenmundial.com/2017/07/06/hollywood-el-ganador-de-la-segunda-guerra-mundial/>
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la historia. En J. G. Rodríguez, *Rutas Pedagógicas de la historia en la educación básica en Bogotá*. Bogotá: Instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP. Obtenido de el historiador y la enseñanza de la historia.
- Arratia, A. (2010). Dictaduras latinoamericanas. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XVI (1) , 33-51.
- Audigier, F. (1991). *La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso*. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ayala, M., & Mazzei, D. (Diciembre de 2015). Los exilios políticos del Cono Sur de América Latina: temas, enfoques y perspectivas. *Historia, voces y memoria* , 5-12. Recuperado el 20 de Mayo de 2018, de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/HVM/article/view/1659>
- Barroso, G. (2015). La representación de la dictadura de Pinochet en el cine documental chileno entre 1973 y 2013. *FILMHISTORIA Online*, 19-34.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. laertes educación.
- Berger, V. (2008). La búsqueda del pasado desde la ausencia: argentina y la reconstrucción de la memoria de los desaparecidos en el cine de los hijos. *Quaderns de Cine, Cine i memòria històrica*, 23-36.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 101-123.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá. D.C: Cooperativa editorial magisterio.
- Blanes, J. P. (2009). Desplazamientos, suturas y elusiones: el cuerpo torturado en "Tiempo de Revancha, La Noche de los Lápices y Garage Olimpo. *Espéculo. Revista de Estudios literarios*, 1-12.
- BND. (2017). *Chile para niños*. Recuperado el 2 de Junio de 2018, de <http://chileparaninos.cl/639/w3-article-340849.html>
- Bossay, C. (2011). Cineastas al rescate de la memoria reciente chilena. *Revista Imagofagia*, 1-19.
- Buchichio, E. ( 11 de Diciembre de 2014).
- Busquets, J., & Delbono, A. (Julio-Diciembre de 2016). La dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985): aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas teorizaciones sobre el autoritarismo. *Revista de la Facultad de Derecho*(41), 61-102. Recuperado el 27 de Mayo de 2018, de [http://scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2301-06652016000200004](http://scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-06652016000200004)

- Carretero, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Visor.
- Cascón, J. (2003). El cine como fuente para la historia. Iberoamérica y el cine norteamericano. *Trocadero. Universidad de Cádiz*, 33-47.
- Castellanos, E. (1997). Los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*(18), 103-108.
- Castro, B. R. (2017). *Neoliberalismo y Dictadura*. Recuperado el 19 de 11 de 2017, de <https://www.academia.edu>:  
[https://www.academia.edu/2243722/Neoliberalismo\\_y\\_dictadura](https://www.academia.edu/2243722/Neoliberalismo_y_dictadura)
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe Rettig Tomo II*. Santiago de Chile.
- Comisión Valech. (2017). *Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura*. Santiago de Chile: Instituto nacional de derechos humanos. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de <https://www.indh.cl/destacados-2/comision-valech/>
- Coudannes, M. (15 de Febrero de 2014). Historiografía y políticas de memoria en la Argentina (1977-2013). *Historia actual online*(33), 109-117. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/972/887>
- De Zubiría, A. (2004). Pedagogía conceptual. En M. d. Samper, *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Director conceptual* (pág. 274). fundación internacional de pedagogía conceptual.
- De Zubiría, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual; pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Bogotá: Fundación Alberto Meraní.
- Duroselle, J. (1978). *Europa de 1815 a nuestros días, vida política y relaciones internacionales*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Ekermanl, M. (2014). La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptua. *Clío & Asociados*(19), 438-453.
- Errázuriz, L. (2009). Dictadura militar en Chile. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review*, 44(2), 136-157. Recuperado el 28 de Marzo de 2018, de [http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz\\_44-2.pdf](http://lasa.international.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol44no2/Errazuriz_44-2.pdf)
- Errázuriz, L. H. (2009). DICTADURA MILITAR EN CHILE. Antecedentes del golpe estético-cultural. *Latin American Research Review*, 44(2), 136-157.
- Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, A. S. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. 1-23.
- Fernández, S. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*(14), 1-23. Recuperado el 25 de Marzo de 2018, de <http://www.clioyasociados.fahce.unlp.edu.ar>

- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Figuroa, C. (2001-2). Dictaduras, tortura y terro en América Latina. *Bajo el Volcán*, 53-74.
- Florio, E. (25 de junio de 2015). *Democracia, Autoritarismo y Totalitarismo*. Recuperado el 23 de 11 de 2017, de [http://files.teacheralba.webnode.com.co/200000128-9c99a9d937/Democracia\\_\\_Autoritarismo\\_y\\_Totalitarismo.pdf](http://files.teacheralba.webnode.com.co/200000128-9c99a9d937/Democracia__Autoritarismo_y_Totalitarismo.pdf)
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados La Historia Enseñada número 7*.
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Ediciones pensamiento crítico.
- Francia, M. (2013). Música y cine en la última dictadura militar. *Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano*, 29-33.
- Franco, M. (Marzo de 2018). La última dictadura argentina en el centro de los debates y las tensiones historiográficas recientes. *Tempo e Argumento*, 10(23), 138-166. Recuperado el 3 de Mayo de 2018, de <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018138>
- García, L. (1996). Materiales y recursos didácticos, estrategias y métodos de aprendizaje de la historia. En V. Garcia, *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp. .
- Garzón Real, B. (2016). *Operación Cóndor 40 años después*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CENTRO INTERNACIONAL PARA LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento, elementos para una crítica del filme*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gonzales, M. (2011). La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010. *Tesis de Maestría*. Bogotá: Universidad Javeriana de Colombia.
- Goyeneche-Gómez, E. (Diciembre de 2012). *Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64924872003>.
- Hernan, R. (2012). El golpe de estado en Brasil desde una perspectiva socio-política. *Polhis, Año 5 (9)*, 255-266.
- Horvitz, M. E. (2012). Imágenes en movimiento y política en el Chile de la post dictadura. *Comunicación y Medios*, 60-68.
- Ibañez, M. (2012). El ojo que espía por las grietas del pasado. una aproximación al estudio sobre el tratamiento de la memoria y la historia recientes en el cine argentino (1983-2009). *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 384-400.
- Jaramillo, A. (2016). Tomo 2 De la revolución mexicana a nuestros días. En A. Jaramillo, *Atlas histórico de América Latina y del Caribe. Aportes para la desconolización pedagógica y cultural*. Remedios de Escalada, Lanús : Ediciones UNLa.

- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Kaiser, S. (2010). Escribiendo memorias de la dictadura: Las asignaturas pendientes del cine argentino. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 101-125. Recuperado el 2 de Junio de 2018
- Ley de Educación 115. (1994).
- Linder, G. (1974). Tres años de intrigas imperialistas detrás de la tragedia chilena. En E. Acuña, *La vía socialista chilena: ¿Principio y fin?* (págs. 73-77). Bogotá: Tercer Mundo.
- Liszt, G. (31 de Marzo de 2018). *La movilización que marcó el fin de la dictadura militar*. Recuperado el 16 de Junio de 2018, de La izquierda diario: <https://laizquierdadiario.com/La-movilizacion-que-marco-el-fin-de-la-dictadura-militar>
- López, A. M. (2017). Garage Olimpo: un estudio sobre el problema de la memoria histórica en el cine de ficción. *Comunicación*, 77-87.
- Luard, E. (1966). *La Guerra Fría*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Lvovich, D. (2017). Vida cotidiana y dictadura militar en la Argentina: un balance historiográfico. *Estudios Ibero-Americanos PUCRS*, 43(2), 264-274. Recuperado el 30 de Enero de 2018, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/25184>
- Martínez, M., & Zapiola, G. (2002). La historia no oficial del cine uruguayo. (1898-2002). *Cinemateca uruguaya*, 1-12. Obtenido de Cinemáteca Uruguaya.
- Masachs, R. C. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales didáctica de la historia*. Barcelona: Oikos-Tau SA.
- Mendoza, R. (Agosto de 2009). El cine como recurso para la enseñanza de la historia contemporánea. *Revista digital innovación y experiencias educativas*(21), 1-12. Recuperado el 21 de febrero de 2017, de [https://archivos.csif.es/archivos/.../ensenanza/.../RAFAEL\\_MENDOZA\\_YUST A01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/.../ensenanza/.../RAFAEL_MENDOZA_YUST A01.pdf)
- Ministerio de Educacion de Colombia. (2003). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. La formacion en Ciencias: ¡el desafío!* Bogotá: Ministerio de Educacion de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de abril de 2014). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Obtenido de Ministerio de Educación en Colombia: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pd](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pd)
- Monsálvez, D. (2012). La dictadura militar de Augusto Pinochet como Nueva Historia Política: Perspectiva historiográfica y algunos temas para su indagación. *Revista Austral de Ciencias Sociales [en línea]*(23), 61-82. Recuperado el 1 de Junio de 2018, de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45928389004>>
- Monsálvez, D. (2013). La dictadura militar de Augusto Pinochet como historia del presente: historiografía, dictadura, transición, demanda social y crisis de representatividad. *Historia actual online, HAO*(30), 175-191. Recuperado el 23

de Marzo de 2018, de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/823>

- Moreira, T. d. (2017). A ditadura militar revisitada no cinema brasileiro contemporâneo . *GeoGraphos*, 28-45.
- Néricsi, I. G. (1997). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires. : Kapelusz.
- Nina, A. (27 de NOVIEMBRE – DICIEMBRE de 1979). La doctrina de seguridad nacional y la integracion latinoamericana. *NUEVA SOCIEDAD*(27), 33-50.
- Palti, E. (Enero de 2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (número 5), 27-42. Recuperado el 06 de Abril de 2018, de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/1556/2470>
- Pareja, F. (1996). Núcleos conceptuales de la historia en la educación secundaria. En V. Garcia, *Enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Parfentieff, D. (2015). Cine, memoria y nación: una mirada sobre las representaciones de la dictadura civil-militar en Brasil. *Redes.com*, 265-285.
- Paris, E. R., & Manzi, A. C. (2013). GOLPE DE ESTADO EN ARGENTINA (1976/1983): CONSECUENCIAS SOCIALES, CULTURALES Y PSICOLÓGICAS. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 24(1-2), 159-170.
- Parisi, E., & Manzi, A. (2013). Golpe de estado en Argentina (1976-1983): consecuencias sociales, culturales y psicológicas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, I-II(24), 159-170. Recuperado el 22 de Mayo de 2018, de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/5802>
- Patierno, N., & Martino, S. (2016). Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 279-297.
- Patierno, N., & Martino, S. (2016). Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar. *Revista Colombiana de Educación*(71), 279-297. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.71rce279.297>
- Pato, I. (24 de Marzo de 2016). *La dictadura argentina en 13 datos*. Recuperado el 3 de Junio de 2018, de Play Ground: [https://www.playgroundmag.net/now/dictadura-argentina-datos\\_22661071.html](https://www.playgroundmag.net/now/dictadura-argentina-datos_22661071.html)
- Peller, M. (2009). Memoria, historia y subjetividad. Notas sobre un film argentino contemporáneo. *Política y Cultura*, primavera, 49-63.
- Peña, L. (2009). Dictadura, democracia, república: Un análisis conceptual. *Memoria del Primer Encuentro Internacional sobre el poder en el pasado y el presente de América Latina*. (págs. 29-60). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Petras, J. (1990). El neoliberalismo en América Latina. . En R. V. Cantor, *Neoliberalismo: mito y realidad* . Bogotá: Ediciones pensamiento crítico. .
- Plá, S., & Pagès, J. (. (2014). *La enseñanza de la historia en América Latina*. México, D.F.: Bonilla Artigas Editores.
- Plá, S., & Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá, & J. (. Pagès, *La investigación en la enseñanza de América Latina* (págs. 13-38). México, D.F.: Bonilla Artiga Editores.
- Quiróz, J. J. (2014). De la dictablanda a la democradura. Un argumento contra la nostalgia a las dictaduras militares. *Revista Panameña de política*, 39-56. Recuperado el 23 de Mayo de 2018, de <http://cidempanama.org/wp-content/uploads/2014/04/Dictablanda173.pdf>
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clio & Asociados*, 5, 1-16. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/1594>
- Ramírez, H. (2012). El golpe de Estado de 1964 en Brasil desde una perspectiva sociopolítica. *Revista de Historia, Año 5(9)*, 255-266. Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de [http://historiapolitica.com/datos/boletin/Polhis9\\_RAMIREZ.pdf](http://historiapolitica.com/datos/boletin/Polhis9_RAMIREZ.pdf)
- Ramírez, H. (s.f.). *Dossier. La dictadura cívico-militar brasileña: 1964-1984*. Recuperado el 01 de Junio de 2018, de Programa Interuniversitario de Historia Política: <http://historiapolitica.com/dossiers/dossierbrasil/>
- Real Academia Española*. (6 de marzo de 2017). Recuperado el 22 de Octubre de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=KWv1mdi>
- Redacción diario la nación. (11 de Diciembre de 2014). *Comisión de la Verdad desvela crímenes de la dictadura en Brasil*. Recuperado el 6 de Junio de 2018, de Diario la nación: <https://www.nacion.com/el-mundo/conflictos/comision-de-la-verdad-desvela-crimenes-de-la-dictadura-en-brasil/VNZWAW2NXNA5NAC365P3POHL7Y/story/>
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá, & J. Pagès, *Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México, D.F.: Bonilla Artiga Editores.
- Rouquié, A. (1981). Dictadores, militares y legitimidad en América Latina. *Dictaduras y dictadores. Crítica y utopía*. [biblioteca.clacso.edu.ar](http://biblioteca.clacso.edu.ar).
- Rouquié, A. (1994). *América Latina introducción al extremo occidente*. Mexico D.F: Siglo XXI editores.
- Schmidt, M. (2006). Estándares básicos. *Lenguaje- Matemáticas-Ciencias y Competencias ciudadanas*. Colombia: Ministerio de Educacion de Colombia.
- Scorsese, M. (4 de Septiembre de 2001). (R. Amon, Entrevistador)
- Seco, M. M. (2000). *Las imágenes de la persuasión, materiales gráficos para la enseñanza de la historia contemporánea*. Publicaciones universidad de alicante.

- Segal, A. (2013). Totalitarismo, dictadura y autoritarismo: Definiciones y re-definiciones. *Revista Gobierno y de Gestión Pública*, 1-37.
- Serrano, F. (23 de Septiembre-Diciembre de 2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política. *Argumentos*, 175-193.
- Tal, T. (2005). Imaginando dictaduras-memoria histórica y narrativa en películas del cono sur. *CEME. Centro de estudio Miguel Enríquez*, 1-19.
- Therborn, G. (1990). ¿Qué es el neoliberalismo? aproximaciones críticas. . En R. V. Cantor, *Neoliberalismo mito y realidad*. Bogotá: Ediciones pensamiento crítico.
- Tokmasheva, M. (29 de Diciembre de 2015). *RUSSIA BEYOND*. Recuperado el 24 de Abril de 2018, de [https://es.rbth.com/cultura/teatro/2015/12/29/el-acorazado-potemkin-la-pelicula-que-cambio-el-cine\\_555767](https://es.rbth.com/cultura/teatro/2015/12/29/el-acorazado-potemkin-la-pelicula-que-cambio-el-cine_555767)
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Valero, T. (2008). *Cine e historia: más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la historia*. (U. d. Centre d'investigacions film-història, Ed.) Recuperado el 25 de mayo de 2016, de [https://www.cinehistoria.com/cine\\_e\\_historia.pdf](https://www.cinehistoria.com/cine_e_historia.pdf).
- Velásquez Rivera, E. (2009). *Historia comparada de la Doctrina de Seguridad Nacional: Chile-Colombia*.
- Vilar, P. (1987). “Penser historiquement”. *conferencia de clausura de los cursos de verano de la Fundación Sánchez-* (págs. 20-52). Valencia. : Editorial Universidad de Granada-Publicacions Universitat de València.
- Waldman, G. (mayo-agosto de 2014). A cuarenta años del golpe militar en Chile. Reflexiones en torno a conmemoraciones y memorias. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Nueva Época, Año LIX (221)*, 243-266.
- Wschebor, I. (2014). Cine, universidad y política audiovisual. El Departamento de Medios Técnicos de comunicación de la Universidad de la República (1973-1980). *Revista contemporanea*, 125-146.
- Yaffé, J. (Junio de 2012). La dictadura uruguaya (1973-1985), Nuevas perspectivas de investigación e interpretación historiográfica. *Estudios Ibero-Americanos*, 38(1), 13-26.
- Yaffé, J. (2012). La dictadura uruguaya (1973-1985): nuevas perspectivas de investigación e interpretación historiográfica. *Estudios Ibero-Americanos, PUCRS*, 38(1), 13-26. Recuperado el 15 de Febrero de 2018, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/issue/view/599>

## Filmes utilizados

- Bechis, M. (Dirección). (1999). *Garage olimpo* [Película]. Argentina, Italia, Francia: Primer Plano Film Group.
- Becker, W. (Dirección). (2003). *Good Bay Lenin!* [Película]. Alemania: X Verleih AG .
- Bolado, C. (Dirección). (2014). *Olvidados* [Película]. Bolivia: Flor de Loto Pictures.
- García, C. (Dirección). (2011). *Silencio en el paraíso* [Película].
- Guzmán, P. (Dirección). (1975). *Batalla en Chile* [Película]. Chile: Equipo Tercer Año.
- Kubrick, S. (Dirección). (1964). *Dr. Strangelove, or How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* [Película]. Estados Unidos: Columbia Pictures.
- Larraín, P. (Dirección). (2012). *NO* [Película]. Chile: Bf Distribución.
- Littin, M. (Dirección). (2014). *Allende en su laberinto* [Película]. Chile, Venezuela: Zetra Films.
- López, A. M. (2017). Garage Olimpo: un estudio sobre el problema de la memoria histórica en el cine de ficción. *Comunicación* , 77-87.
- López, K. (Dirección). (2015). *Siempre Viva* [Película]. Colombia: Cine Colombia.
- Olivera, H. (Dirección). (1986). *La noche de los lapices* [Película]. Argentina: Aries Cinematográfica Argentina.
- Piñeyro, M. (Dirección). (2002). *Kamchatka* [Película]. Argentina, España: Buena Vista International.
- Stallone, S. (Dirección). (1986). *Rocky IV* [Película]. Estados Unidos: Metro Goldwyn Mayer.
- Wood, A. (Dirección). (2004). *Machuca* [Película]. Chile: Tornasol Films.

## Filmes referenciados

- Amaral, T. (Dirección). (2013). *Hoje* [Película]. Brasil: H2O Films.
- Ávila, B. (Dirección). (2012). *Infancia clandestina* [Película]. Argentina, España, Brasil: Distribution Company Pyramide International.
- Bay, M. (Dirección). (2001). *Pearl Harbor* [Película]. Buena Vista Pictures.
- Buchichio, E. (Dirección). (2014). *Zanahoria* [Película]. Uruguay, Argentina: Lavorágine Films.
- Gordillo, G. (Dirección). (1999). *Operación Walsh* [Película]. Argentina.
- Goycoolea, A. (Dirección). (2013). *¡Viva Chile Mierda!* [Película]. Chile.

- Guzmán, P. (Dirección). (1996). *Chile, la memoria obstinada* [Película]. Chile: Icarus Films.
- Habegger, A. (Dirección). (2001). *(h) Historias cotidianas* [Película]. Argentina, España.
- Hamburger, C. (Dirección). (2006). *O ano em que meus pais saíram de férias* [Película]. Brasil: Buena Vista International.
- Incalcaterra, D. (Dirección). (1996). *Tierra de Avellaneda* [Película]. Argentina.
- Isa, G. F. (Dirección). (2012). *Marighella* [Película]. Brasil.
- Larraín, P. (Dirección). (2012). *NO* [Película]. Chile: Bf Distribución.
- Lima, M. (Dirección). (2011). *Reis e Ratos* [Película]. Brasil.
- Littin, M. (Dirección). (1986). *Acta General de Chile* [Película]. Chile: Alfil Uno Cinematográfica.
- Martínez, P. (Dirección). (2015). *Tus padres volverán* [Película]. Uruguay: Gabinete Films.
- Moreno, S. (Dirección). (2006). *La ciudad de los fotógrafos* [Película]. Chile: Estudios del Pez.
- Ortega, P. (Dirección). (1976). *Dos locos en el aire* [Película]. Argentina: Argentina Sono Film.
- Rezende, S. (Dirección). (2006). *Zuzu Angel* [Película]. Brasil.
- Rodríguez, M. (Dirección). (2016). *Migas de pan* [Película]. Uruguay: Xamalú Filmes.
- Roqué, M. I. (Dirección). (2003). *Papá Iván* [Película]. Argentina, México.
- Said, M. (Dirección). (2001). *I love Pinochet* [Película]. Chile: Pathé doc.
- Schaffner, F. (Dirección). (1970). *Patton* [Película]. 20th Century Fox.
- Spielberg, S. (Dirección). (1998). *Salvando al soldado Ryan* [Película]. Paramount Pictures.
- Stallone, S. (Dirección). (1986). *Rocky IV* [Película]. Estados Unidos: Metro Goldwyn Mayer.
- Sturges, J. (Dirección). (2004). *A conspiração do silêncio* [Película]. Brasil.
- Tarantino, Q. (Dirección). (2009). *Bastardos sin gloria* [Película]. Universal Pictures .
- Tavares, C. (Dirección). (2013). *O dia que durou 21 anos* [Película]. Brasil.

Anexo Cartilla Didáctica

# ENSEÑANZA

DE LAS DICTADURAS  
MILITARES

EN EL CONO SUR



**EDWIN TORRES GIL**

Estudiante de Ciencias Sociales

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.**

Facultad de Humanidades.

Departamento de Ciencias Sociales

# PRESENTACIÓN

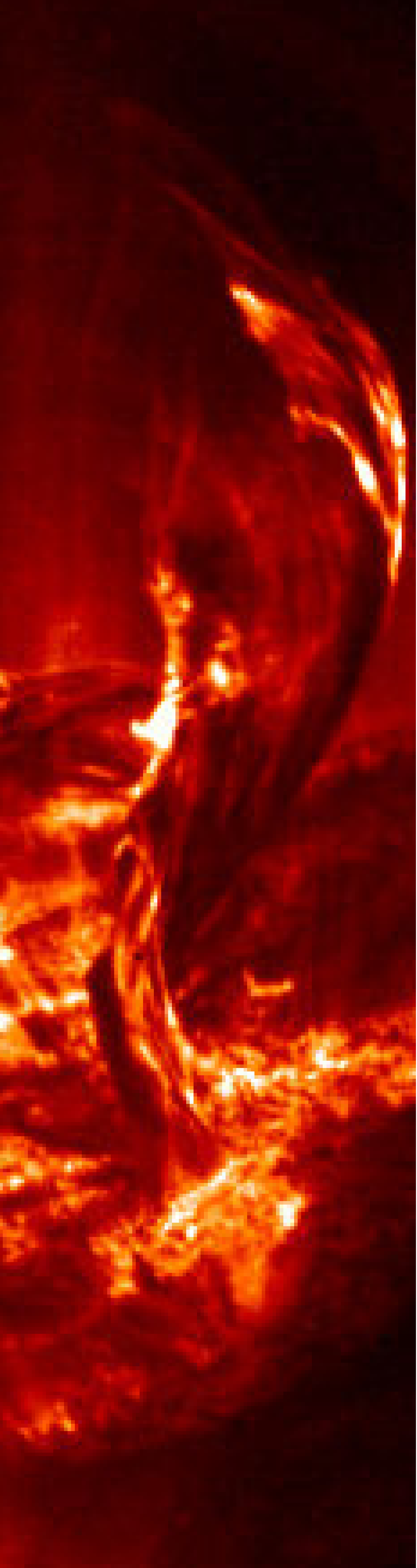
La presente cartilla es el resultado del trabajo de grado del cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia, caso específico Dictaduras Militares de Cono Sur de América Latina. Se encuentra dirigida para abordar la enseñanza de la historia en Latinoamérica sugerida en el enfoque curricular del Ministerio de Educación Nacional para los grados novenos y decimos de la educación básica y secundaria en Colombia.

De esta manera, cuenta con 5 diferentes capítulos, los cuales abordan a partir de temas macros como la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional las causas geopolíticas que influyeron en la instauración de las diferentes Dictaduras Militares en el Cono Sur de Latinoamérica. Asimismo, se aproximará la violencia ejercida de las fuerzas militares; al igual que las formas en que se llegó al fin de las Dictaduras, enfocándose en el referendo de 1989 en Chile. Las actividades propuestas se encuentran en base a la contextualización histórica del trabajo de grado, y de los vídeos realizados con diferentes fragmentos de los filmes. Que encontraras en el CD-ROM de anexos. La propuesta se encuentra encaminada a que gracias a la conexión entre la contextualización y el cine se pueda promover el pensar históricamente en los estudiantes a partir de explorar su escritura.

Para tal fin, se busca que a partir de las guías didácticas, se pueda identificar las diferentes formas del Orden mundial durante el siglo XX; al igual que analizar el actuar sistemático de las Dictaduras Militares con una violencia sistemática contra el grueso de la sociedad civil bajo la ideología intervencionista de la política estadounidense; Asimismo, pretende que se pueda describir, analizar y expresar la función de los Golpes de estado y sus consecuencias para los países del Cono Sur; Por último, representar las formas en que se dieron por terminada las dictaduras militares en América Latina.

# Tabla de Contenido

		Pág
<b>1</b>	GUERRA FRÍA	5
<b>2</b>	DOCTRINA DE SEGURIDAD NACIONAL	12
<b>3</b>	INSTAURACIÓN DE LAS DICTADURAS MILITARES	21
<b>4</b>	VIOLENCIA EJERCIDA EN LAS DICTADURAS MILITARES	30
<b>5</b>	FIN DE LAS DICTADURAS MILITARES	37



CAPITULO 1

# GUERRA FRÍA

# OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- 1** | Reconocer los diferentes conceptos que se encontraban dentro de la Guerra Fría. Estos en cuanto a los contrincantes y a las dinámicas propias de la confrontación.
- 2** | Relacionar las características del hecho histórico con su concepto.
- 3** | Utilizar los conceptos para entender lo sucedido dentro de la Guerra Fría y su intervención en Latinoamérica.
- 4** | Explicar las consecuencias de la Guerra Fría en la política de los países Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX.

# Guerra Fría

La Guerra fría fue una confrontación entre las dos grandes potencias resultantes de la II Guerra Mundial, estas fueron la Unión Soviética por el lado Comunista, y los Estados Unidos por el lado Capitalista. Este conflicto, marco el devenir de todos los países en mayor o menor medida del Planeta. Las potencias basaron sus preocupaciones sobre su propia seguridad al igual que las de sus aliados, de esta manera sus acciones tienden a eliminar o contrarrestar cualquier tipo de amenaza de su contrincante. De tal manera, se crearon mecanismos internacionales que permitieron la defensa de cada bloque. Tanto la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) como el Tratado de Varsovia pues fueron creados e implementados para actuar contra el ataque de cualquiera de sus integrantes.

## Características de capitalismo:

Los gobiernos deben ser elegidos mediante un sistema de elecciones libres, periódicas entre múltiples partidos; una segunda característica tiene que ver con las libertades de asociación y de palabra; a su vez con libertades plenas de prensa y como última independencia del poder judicial e intercambio libre de mercado.

## Características del comunismo:

La creencia de la posesión común de las fuentes de producción, distribución e intercambio; en lo político se basa en el goce, generalmente exclusivo del poder político hasta el control de todos los medios de comunicación por el Partido Comunista como vanguardia del proletariado; las disposiciones económicas son tomadas primordialmente por organismos centralizados en el seno del Partido Comunista.

# DATOS DE INTERES



## VALENTINA TERESHKOVA

A bordo del Vostok 6 fue la primera mujer en viajar al espacio el 16 de junio de 1963 con el nombre en clave "Chaika" (Gaviota).

## NEIL ARMSTRONG

El 20 de julio de 1969 la misión espacial norteamericana Apolo 11 coloca a los primeros hombres en la Luna: el comandante Neil Armstrong y el piloto del módulo Edwin F. Aldrin. Cuando el módulo Eagle aluniza en el Mar de la Tranquilidad las imágenes en vivo son seguidas en televisión por millones de personas.

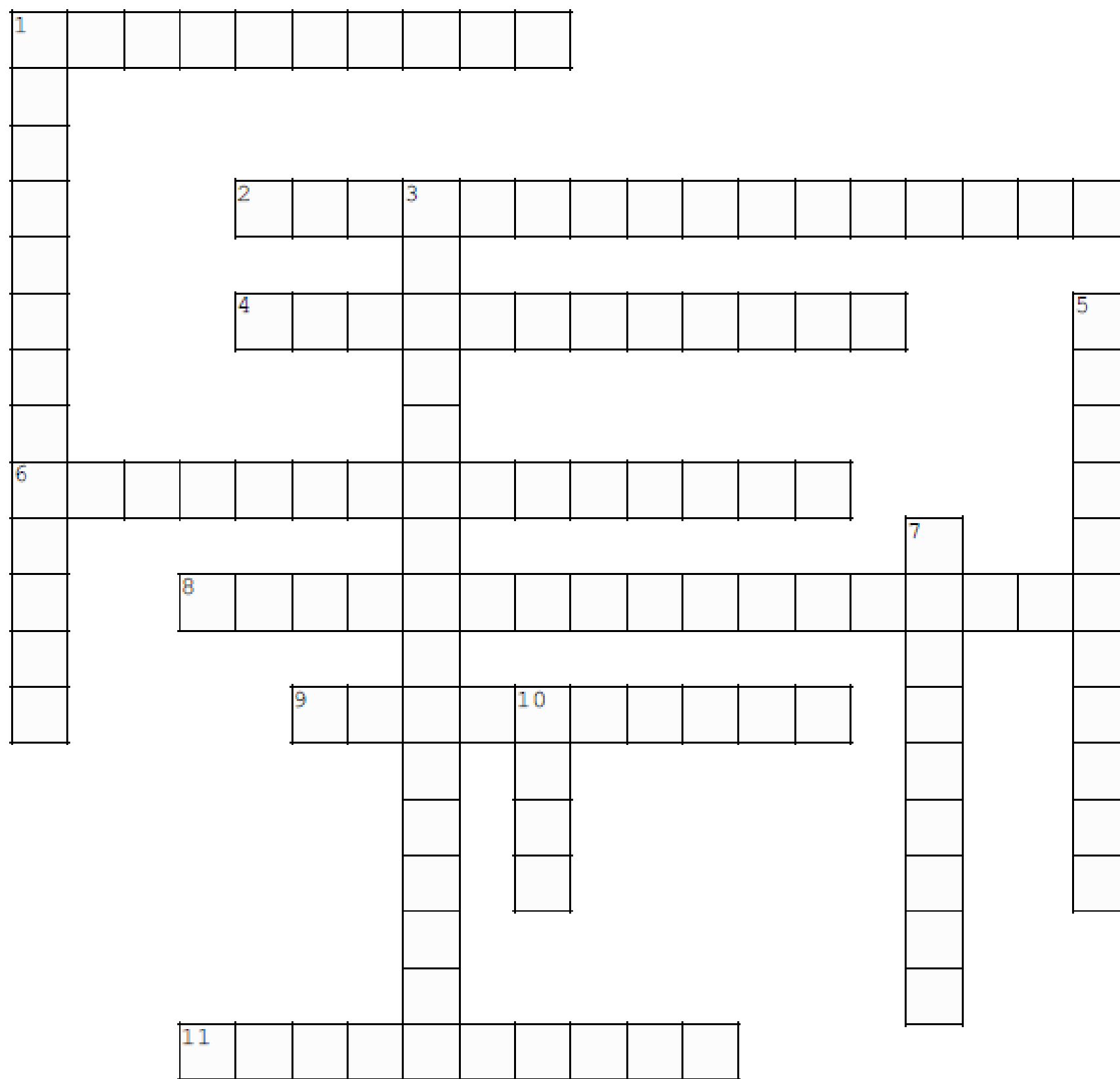


## KATHERINE JOHNSON, DOROTHY VAUGHAN, MARY JACKSON

Katherine Johnson, Dorothy Vaughan y Mary Jackson, a comienzos de los años 60 ayudaron a la NASA a poner en órbita al astronauta John Glenn desde su centro de trabajo: el laboratorio aeronáutico de Langley, en Hampton (Virginia).

# Guerra Fría

## I. Realice el crucigrama



### HORIZONTAL

1. Enfrentamiento político, económico e ideológico entre las dos potencias dominantes entre 1947 y 1990.
2. Derechos de personas y empresas de obtener, poseer, controlar y disponer de herencias, capital, cosas y propiedades.
4. Construcción que dividió una ciudad europea entre la ideología de oriente y occidente.
6. Cómo se denominó la confrontación entre USA y URSS debido a la ubicación de armas nucleares en Cuba.
8. Acuerdo militar entre naciones orientales para contrarrestar posibles amenazas del bloque capitalista.
9. Acciones que realizan los Estados para evitar confrontaciones entre ellos.
11. Forma de comunicación que tiene como objetivo influir en la actitud de una comunidad.

### VERTICAL

1. Temor que produjo en el mundo a la hora de una confrontación entre USA y la URSS.
3. Bienes que son uso comunitario, en el cual la titularidad de esto s se encuentra en el Estado.
5. Sistema que promueve la propiedad privada y el intercambio libre de mercado.
7. Sistema el cual promueve la posesión común de las fuentes de producción.
10. Alianza de países occidentales cuyo objetivo es defenderse del comunismo.

## Guerra Fría

### DOMINGOS DE GUERRA FRÍA

10 en punto de la mañana del domingo. El sonido de La Internacional que proviene del vecino de la izquierda, traspasa las delgadas paredes de ladrillo princesa del block en el que vivo.

A veces se sienta afuera de su casa a tomar mate y escuchar a Víctor Jara.

Mi vecino quiso ser presidente de la junta de vecinos del block, según decía; había que acabar con la usura capitalista que opresiona a la gente trabajadora de la población. Pero no sacó muchos votos.

10:30, las paredes del otro lado de mi pieza también son delgadas. El vecino de la derecha no puede iniciar de peor manera el día; toma un viejo cassette y lo pone, sube todo el volumen cuando suena El Himno Nacional.

A veces el vecino deja la puerta abierta en verano, y se puede ver una foto en la que sale muy joven vestido de marino.

Ya son las 11:04 de la mañana y el vecino de mi izquierda se dio cuenta que contestaron su declaración de guerra; sacó los parlantes de su vieja radio junto con su arma secreta, el cassette con la Canción al Partido y se sentó afuera de su puerta.

A las 11:10 ya se sabe que se desató la guerra. El vecino de mi derecha, tiene un vinilo con Las Marchas Prusianas que compró en El Persa Bio-Bio y no dudó en usarlo, mientras tendía en un colgador una de las tres banderas chilenas que coloca para El 18 de septiembre.

En mi casa los bombos de Las Marchas hacen temblar las delgadas paredes, mientras no me puedo sacar de la cabeza los coros de La Internacional.

Afuera se desató la guerra fría y yo aún sigo acostado. (Vidal, 2014)

## Guerra Fría

2: A partir del texto responda las siguientes preguntas:

- ¿Los vecinos tanto de la izquierda como la derecha a quién representan en la Guerra Fría y por qué?
- ¿Según el choque entre los vecinos, explique las dinámicas de la guerra fría en cuanto a su confrontación?
- ¿El vecino del medio qué papel juega entre los dos extremos en disputa? En el caso global de la Guerra Fría ¿quién podría ser?

3: Indague en fuentes periodísticas o históricas sobre la crisis de los misiles en Cuba y el acuerdo sobre su terminación y realice un paralelismo con referencia a lo visto en el Vídeo propuesto sobre la Guerra Fría y sus implicaciones para el presente.

CAPITULO 2

DOCTRINA DE  
SEGURIDAD  
NACIONAL

# OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- 1** | Relacionar el abuso de poder de las fuerzas militares dentro de las Dictaduras Militares como producto de la intervención Norteamérica.
- 2** | Identificar los métodos utilizados por las fuerzas militares para eliminar al enemigo interno propuesto desde Estados Unidos.

# Doctrina de Seguridad Nacional

Una de las formas que se dio la intervención extranjera de Estados Unidos en la región latinoamericana fue con la instauración de la Doctrina de Seguridad Nacional. De esta manera, La DSN fue una ideología política y consistió en afirmar la confrontación entre los movimientos políticos, económicos que abogaban por seguir manteniendo el modelo liberal, contra los nuevos movimientos sociales y revolucionarios que intentaban instaurar un modelo socialista.

Por consiguiente, la DSN es el conjunto de enseñanzas o de planes que son puestos en práctica por un Estado, en los cuales se derivan supuestas verdades y normas morales que pretenden garantizar el desarrollo del régimen actual o venidero sin alejarse de los elementos religiosos imperantes. Así pues, la DSN fue expuesta como la defensora de la civilización cristiana y de la propiedad privada. Esta concepción de defensa, condujo a considerar a cualquier sujeto dentro de la sociedad como un enemigo potencial, todo esto gracias a la lucha contra el comunismo.

Un producto de esto fue la Operación Cóndor que consistió en un conjunto de prácticas transnacionales coordinadas y desarrolladas por organismos represivos que respondían a las dictaduras militares de los países del Cono Sur. Su apogeo fue entre 1975 y 1978. El principal justificativo de las propias dictaduras para desplegar dicha coordinación fue la aparición de la Junta de Coordinación Revolucionaria, una organización integrada por organizaciones guerrilleras de distintos países de la región.

# DATOS DE INTERES

## CONSECUENCIAS DEL PLAN CONDOR

Los "Archivos del terror" descubiertos por el abogado Martin Almada en Paraguay (1992), revelaron que la operación dejó:

- 50 MIL MUERTOS** 
- 400 MIL PRESOS** 
- 30 MIL DESAPARECIDOS APROXIMADAMENTE** 

Durante la aplicación del Plan Condor hubo:

- SEGUIMIENTO Y VIGILANCIA PERMANENTE** 
- TORTURAS Y REPRESIONES** 
- DESAPARICIONES FORZADAS (VUELOS DE LA MUERTE)** 
- TRASLADO DE DETENIDOS A OTROS PAISES** 

**Blanco de ataques:**

- OPOSITORES DE LA DICTADURA
- ENEMIGOS POLÍTICOS
- LUCHADORES CONTRA EL FASCISMO.



# DATOS DE INTERES

00022F 0157

PRIMERA REUNION DE TRABAJO DE INTELIGENCIA NACIONAL

00143F 0014

I.- FUNDAMENTOS.

La Subversión desde hace algunos años, se encuentra presente en nuestro Continente, amparado por concepciones políticas-económicas que son fundamentalmente contrarias a la Historia, a la Filosofía, a la Religión y a las costumbres propias de los países de nuestro Hemisferio.

Esta situación descrita, no reconoce Fronteras ni Países, y la infiltración penetra todos los niveles de la vida Nacional.

La Subversión, ha desarrollado Mandos Intercontinentales, Continentales, Regionales y Subregionales, centralizados para coordinar las acciones disociadoras. A manera de ejemplo podemos citar la Conferencia Tricontinental de la Habana, la Junta Coordinadora Revolucionaria para el Sur, etc., todo ello amenizado con toda suerte de Comités de Solidaridad con.....; de Congresos para.....; de Tribunales de.....; de Encuentros.....; de Festivales.....; de Conferencias .....etc.

En cambio los países que están siendo agredidos Política-Económica y Militarmente (desde adentro y fuera de sus fronteras), están combatiendo solos o cuando más con entendimientos bilaterales o simples "acuerdos de caballeros".

Es para enfrentar esta Guerra Psicopolítica, hemos estimado que debemos contar en el ámbito Internacional no con un Mando centralizado en su accionar interno, sino que con una Coordinación eficaz que permita un intercambio oportuno de informaciones y experiencias además con cierto grado de conocimiento personal entre los Jefes responsables de la Seguridad.

Fundamentos de la primera reunión de la Operación Condor

# Doctrina de Seguridad Nacional

## OPERACIÓN CÓNDOR

La dictadura uruguaya torturó mucho y mató poco. La argentina, en cambio, practicó el exterminio. Pero, a pesar de sus diferencias, las muchas dictaduras latinoamericanas de ese período trabajaron unidas, y se parecían entre sí, como cortadas por la misma tijera. ¿Qué tijera? A mediados de 1998, el vicealmirante Eladio Moll, que había sido jefe de inteligencia del régimen militar uruguayo, reveló que los asesores norteamericanos aconsejaban eliminar a los subversivos, después de arrancarles información. El vicealmirante fue arrestado, por delito de franqueza. Algunos meses antes, el capitán Alfredo Astiz, uno de los matarifes de la dictadura argentina, había sido destituido por decir la verdad: declaró que la Marina de Guerra le había enseñado a hacer lo que había hecho, y en un alarde de pedantería profesional declaró que él era «el hombre mejor preparado técnicamente, en este país, para matar a un político o a un periodista». Por entonces, Astiz y otros militares argentinos estaban requeridos o procesados en varios países europeos, por el asesinato de ciudadanos españoles, italianos, franceses y suecos, pero el crimen de miles de argentinos había sido absuelto por las leyes de borrón y cuenta nueva. (Galeano, 2000, pág. 137)

## Doctrina de Seguridad Nacional

1. Responde Falso (F) o Verdadero (V) las siguientes afirmaciones a partir del texto de Eduardo Galeano:

a) Los militares latinoamericanos fueron entrenados por soldados norteamericanos para luchar contra el comunismo. ( )

b) Los militares juzgados fueron condenados por el secuestro, tortura, asesinato y desaparición de latinoamericanos. ( )

c) Las dictaduras militares trabajaron individualmente para derrotar de forma violenta las ideas de izquierda que surgían en la región. ( )

d) Cualquier persona, sin importa su profesión, ya sea político o periodista podía considerarse un peligro para los regímenes autoritarios. ( )

e) La práctica sistemática de vigilancia y seguimientos a líderes sociales podía conllevar a su posterior desaparición. ( )

f) Dentro de la Operación Cóndor los detenidos nunca fueron movilizadas a otros países del lugar originario de su detención. ( )

g) Entre las consecuencias de la Operación Cóndor encontramos que murieron 50 mil personas y que los desaparecidos llegaron a 30 mil. ( )

h) En países como Argentina fueron juzgados y condenados todos los perpetradores de torturas y se impidió alguna ley que favoreciera el olvido de los crímenes de Estado. ( )

## Doctrina de Seguridad Nacional

2. Las Dictaduras militares se unieron para crear un plan, el cual tuvo como objetivo erradicar ideas comunistas o parecidas en la región. En consecuencia, instauraron prácticas sistemáticas que permitieron amedrentar a la sociedad civil, fortaleciendo sus regímenes. En este sentido, la actividad está encaminada a conocer lo realizado por las fuerzas armadas en conjunto y sus consecuencias. Lee el texto de Eduardo Galeano y responde la pregunta:

### **HABLEMOS CLARO**

El Primer Congreso Policial Sudamericano se reunió en Uruguay, en 1979, en plena dictadura militar. El Congreso decidió continuar su actividad en Chile, en plena dictadura militar, en beneficio de los altos intereses que rutilan en la ruta de los pueblos de América, según dice la resolución final.

En ese Congreso del 79, la policía argentina, también en plena dictadura militar, iluminó la función de las fuerzas del orden en la lucha contra la delincuencia infanto-juvenil. El informe de la policía argentina llamó al pan, pan, y al vino, vino:

Aunque parezca simplista diremos y reiteraremos que el mínimo común es la realidad familiar, que poco tiene que ver con el aspecto socio-económico-cultural, para situarse en la raíz de la misma, en su esencia y substrato vivificador de su dinámica y evolución... El adolescente carenciado trata de encontrar en otras sub-culturas hippie, del delito, etc.

Los modelos identificatorios, produciendo de esta manera una incisión en el proceso de socialización... El mantenimiento del orden público trasciende lo interindividual y replegándose en el intra-individuo, retoma esa única e indivisible realidad del ser individuo y ser social... Si algunos de los menores han manifestado conductas que podían degenerar en comportamientos inadecuados que presenten peligro individual-social, han sido fácilmente detectados, orientados y resueltos. (Galeano, 2000, pág. 72)

## Doctrina de Seguridad Nacional

Cuando Eduardo Galeano resalta los peligros que puede producir las acciones de jóvenes a la sociedad aceptada y su posterior solución, nos indica sobre qué peligros y qué soluciones:

A. Fomentar ideas sociales y críticas a los regímenes militares como peligros inminentes que ayuden a romper los ideales del buen ser social; la solución es detectar quien tiene las ideas y orientarlos a partir de la tortura o la desaparición forzada.

B. Fomentar la música hippie en toda la comunidad como peligro certero contra el individuo y la sociedad; la solución es detectar a cada adolescente y educarlos en la cultura musical autóctona de su país.

C. El peligro de fomentar el uso del vino y el pan dentro de la realidad familiar en la sociedad; la solución es generar unos procesos de orientación en los cuales el individuo comprenda que es peligroso el vino y el pan.

D. Para los regímenes autoritarios el peligro es la aceptación por parte de la sociedad civil de ideas socialmente de izquierda que afecten la dinámica familiar y su evolución; la solución está encaminada a adoctrinarlos en los principios morales de la buena familia y que los repliquen con sus amigos.



CAPITULO 3

# INSTAURACIÓN DE LAS DICTADURAS MILITARES

# OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- 1** | Reconocer el uso de la violencia como herramienta para instaurar las Dictaduras Militares y llegar al poder.
- 2** | Ilustrar las consecuencias del uso de la violencia por parte de los militares.
- 3** | Interpretar el dolor producido por el uso de la violencia en los Golpes de Estado.
- 4** | Ordenar geográficamente como temporalmente las diferentes dictaduras militares.
- 5** | Reconocer las causas y consecuencias de las dictaduras.



Bombardeo a La Moneda,  
11 de septiembre

# Instauración de las Dictaduras Militares

Los golpes de Estado fue una práctica sistemática por parte de los militares para llegar al poder, en varios de ellos el uso de la violencia no fue necesaria, en algunos otros, como en el caso de Chile, la violencia fue la opción predilecta para derrocar al presidente. De esta manera el Golpe de Estado es es la irrupción de gobiernos de facto, estos asociados a un tipo de autoritarismo específico (en este caso, será el autoritarismo de ultraderecha).

En consecuencia la toma violenta del Estado se convirtió desde la década del 1960 en una práctica común y recurrente por parte de las instituciones de la defensa nacional. Esta toma del poder se constituyó como un proceso de cambio el cual sufrió Latinoamérica. Entre los Golpes de Estado que se dieron encontramos: Brasil en 1964, Uruguay 1973, Chile 1973 y Argentina 1976.

# INSTAURACIÓN DE LAS DICTADURAS MILITARES

## DATOS DE INTERES

### LA CIA ANUNCIA EL GOLPE UN DÍA ANTES

Documento de la Dirección de Operaciones de la CIA.

Fecha de distribución: 10 de septiembre de 1973.



1. (Línea censurada) que un intento de un golpe se iniciará el 11 de septiembre. Las tres ramas de las Fuerzas Armadas y carabineros están todas involucradas en esta acción. A las 7 de la mañana del 11 de septiembre se leerá una declaración por radio Agricultura (palabra tachada) que carabineros tiene la responsabilidad de apresar al presidente Salvador Allende.

2. (Tachado el nombre del informante) comentó: (tachadas las líneas siguientes) el golpe programado para el 10 de septiembre fue postergado y (el resto del párrafo está censurado, unas 3 líneas).

3. (Tachado el nombre del informante) comentó: podría ser que las Fuerzas Armadas pospusieran el golpe programado para el 10 de septiembre para mejorar la coordinación táctica, mientras la Armada aparezca resueltamente decidida a deponer a Allende. Se asume que el presidente está trabajando diligentemente en resolver esta crisis. A este respecto, tiene programado un discurso nacional para la tarde del 10 de septiembre. El presidente podría usar esta ocasión para anunciar alguna propuesta dramática, cómo sería llamar a un plebiscito, que nuevamente haría vacilar a los conspiradores. (Jaramillo, 2017, pág. 337)

# Instauración de las Dictaduras Militares

## ALLENDE

Para matar al hombre de la paz  
para golpear su frente limpia de pesadillas  
tuvieron que convertirse en pesadilla  
para vencer al hombre de la paz  
tuvieron que congregarse todos los odios  
y además los aviones y los tanques  
para batir al hombre de la paz  
tuvieron que bombardearlo hacerlo llorar  
porque el hombre de la paz era una fortaleza

para matar al hombre de la paz  
tuvieron que desatar la guerra turbia  
para vencer al hombre de la paz  
y acallar su voz modesta y taladrante  
tuvieron que empujar el terror hasta el abismo  
y matar más para seguir matando  
para batir al hombre de la paz  
tuvieron que asesinarlo muchas veces  
porque el hombre de la paz era una fortaleza

para matar al hombre de la paz  
tuvieron que imaginar que era una tropa  
una armada una hueste una brigada  
tuvieron que creer que era otro ejercito  
pero el hombre de la paz era tan sólo un pueblo  
y tenía en sus manos un fusil y un mandato  
y eran necesarios más tanques más rencores  
más bombas más aviones más oprobios  
porque el hombre de la paz era una fortaleza

para matar al hombre de la paz  
para golpear su frente limpia de pesadillas  
tuvieron que convertirse en pesadilla  
para vencer al hombre de la paz  
tuvieron que afiliarse para siempre a la muerte  
matar y matar más para seguir matando  
y condenarse a la blindada soledad  
para matar al hombre que era un pueblo  
tuvieron que quedarse sin el pueblo  
(Benedetti, 1981, pág. 65)

A partir de la lectura del poema de Mario Benedetti expresa las sensaciones que te dejó, puedes hacerlo a partir de un dibujo o un pequeño texto.

# Instauración de las Dictaduras Militares

## DICTADURAS MILITARES EN EL CONO SUR

Las dictaduras militares en el Cono Sur no se deben reconocer como un gobierno autoritario, "sino como un sistema político en el cual los gobernados no tienen la posibilidad de apartar a los gobernantes del poder por medio de procedimientos regulares o institucionalizados." (Rouquié, 1981, pág. 6). Se debe aclarar que es una lucha entre los primeros contra los civiles, para que ellos puedan perpetuarse en el poder. Su objetivo principal para asumir el control del gobierno es la de implementar la seguridad nacional y llevar la guerra frente a la amenaza comunista. Es así, que estas dictaduras no pretenden de ninguna manera crear un sistema político nuevo. Por tal motivo, las clases dominantes económicamente hablando, tanto internas como externas, logran que los militares en el poder sean conscientes que más allá de su poderío o autonomía no se puedan desligar de sus preceptos ni sus exigencias a la hora de garantizar sus ventajas frente al resto de la sociedad.



Argentina: Rafael Videla.  
1976-1983



Uruguay: Juan María Bordaberry.  
1973-1985



Chile: Augusto Pinochet.  
1973-1990



Brasil: Humberto Branco.  
1964-1989

# Instauración de las Dictaduras Militares

1. Las actividades a continuación tienen como objetivo identificar geográficamente y temporalmente las diferentes dictaduras militares que sucedieron en el Cono sur. Por tal motivo, en la primera tienes que unir con una línea los dictadores de cada país con los años en que permanecieron en el poder. En segundo lugar, tienes que ubicar la información en el mapa.

Dictador	Tiempo de Dictadura	País
Augusto Pinochet •	• 1976-1981 •	• Chile
Juan Bordaberry •	• 1973-1990 •	• Brasil
Rafael Videla •	• 1976-1983 •	• Argentina
Humberto Branco •	• 1964-1985 •	• Uruguay



# Instauración de las Dictaduras

## Militares

GUIA  
3

2. En la siguiente actividad la tienes que realizar con la ayuda de dos textos de Eduardo Galeano del libro *Patatas arriba, La escuela del mundo al revés*. (2000). El primer texto, es un fragmento en el cual nos habla sobre las dictaduras y las acciones que ejecutaron contra la sociedad civil; el segundo texto, es la exposición que el recopiló sobre el pensamiento de los militares dentro de las dictaduras. De esta manera, tienes que completar un mapa conceptual. Para eso, debe ubicar las palabras que le faltan al cuadro. A continuación, debes escribir un párrafo explicando las coincidencias de las dictaduras militares con algún hecho que conozcas de lo sucedido en Colombia.

En los años sesenta y setenta, los militares asaltaron el poder. Para acabar con la corrupción política, robaron mucho más que los políticos, gracias a las facilidades del poder absoluto y gracias a la productividad de sus jornadas de trabajo, que cada día comenzaban, muy tempranito, al toque de diana. Años de sangre y mugre y miedo: para acabar con la violencia de las guerrillas locales y de los rojos fantasmas universales, las fuerzas armadas torturaron, violaron o asesinaron a cuanta gente encontraron, en una cacería que castigó cualquier expresión de la voluntad humana de justicia, por inofensiva que pudiera parecer. (Galeano, 2000, pág. 136).

## EL PENSAMIENTO VIVO DE LAS DICTADURAS MILITARES

Durante los recientes años de plomo, los generales latinoamericanos pudieron hacer oír su ideología, a pesar del estrépito de la metralla, las bombas, las trompetas y los tambores.

En pleno arrebató bélico, el general argentino Ibérico Saint-Jean gritó:

- ¡Estamos ganando la tercera guerra mundial!

En pleno arrebató cronológico, su compatriota, el general Cristiano Nicolaidés vociferó:

- Hace dos mil años que el marxismo amenaza a la Civilización Occidental y Cristiana!

En pleno arrebató místico, el general guatemalteco Efraín Ríos Montt bramó:

- ¡El Espíritu Santo conduce nuestros servicios de inteligencia!

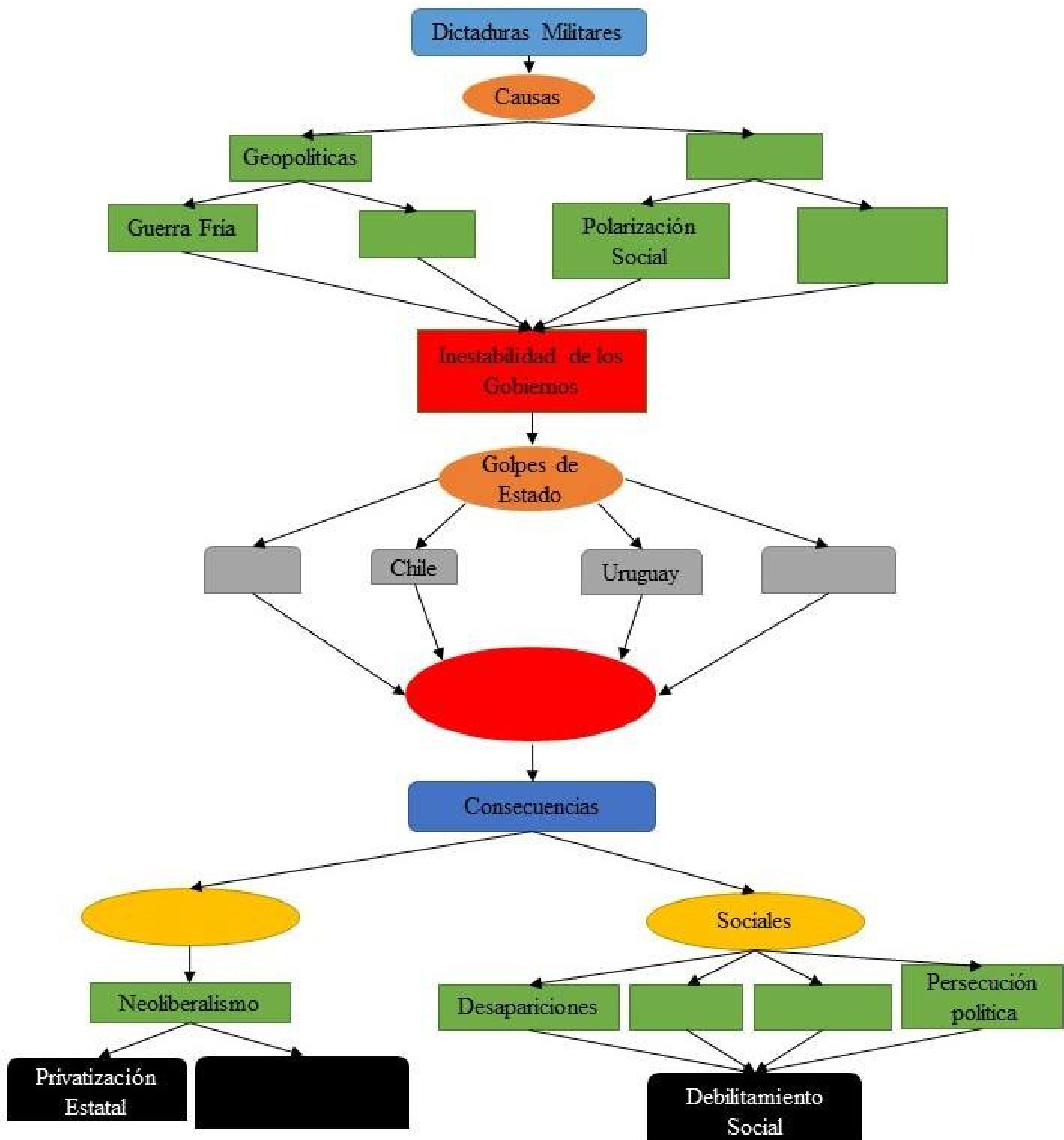
En pleno arrebató científico, el contraalmirante uruguayo Hugo Márquez rugió:

- ¡Hemos dado un giro de trescientos sesenta grados a la historia nacional!

Concluida la epopeya, el político uruguayo Adauto Puñales celebró la derrota del comunismo. Y en pleno arrebató anatómico, tronó:

- ¡El comunismo es un pulpo que tiene la cabeza en Moscú y los testículos por todas partes! (Galeano, 2000, pág. 139)

# Instauración de las Dictaduras Militares



Palabras a ubicar en el mapa conceptual:

- DSN
- Crisis económicas
- Nacionales
- Brasil
- Argentina
- Operación Cóndor
- Económicas
- Asesinatos
- Torturas
- Perdida de derechos laborales



CAPITULO 4

VIOLENCIA  
EJERCIDA EN  
LAS DICTADURAS  
MILITARES

# OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- 1** | Describir el terrorismo de estado
- 2** | Explicar los fines de la violencia de estado y sus consecuencias para la sociedad
- 3** | Relacionar los hechos históricos con la producción artística sobre la violencia estatal.

# Violencia ejercida en las Dictaduras Militares

Una de las consecuencias de las dictaduras militares, fue la extrema violencia con que actuaron organismos institucionales para reprimir a la sociedad. Cabe resaltar que la violencia es un acto de poder, y como acto de poder, la violencia expresa una relación social, puesto que hay al menos dos sujetos involucrados, el victimario y la víctima.” (Figueroa, 2001-2, pág. 55). El uso de la violencia que se ejerce está estrechamente relacionado con la oposición al régimen de turno, es así que, entre una aceptación temprana, o un consenso mayoritario dentro del país al gobierno dictatorial llevará a que la violencia sea poca en intensidad y en el tiempo.

De esta manera, El terror se convierte en la mediación esencial entre Estado y sociedad y se ejerce en función de la estabilidad política. La estabilidad política se mantiene no por la poderosa fuerza del consenso entre los gobernados, sino por el amedrentamiento de éstos, por la aniquilación de su voluntad de resistencia o de transformación.

El terror busca crear en el seno de la sociedad, la sensación de que el poder del Estado es invencible, de que cualquier forma de resistencia es una estúpida e inútil osadía, que solamente conduce a la muerte, a la tortura y a la cárcel. (Figueroa, 2001-2, pág. 59).

En las dictaduras militares, la desaparición forzada y los interrogatorios eran comunes, todo esto para obtener la mayor cantidad de información posible por cada prisionero, con el objetivo de conocer y así crear un mapa que les permitiera ubicar a todos los ciudadanos que le hacían oposición al gobierno militar. Por tal motivo, la función de la tortura es la de destruir los umbrales de voluntad, como de identidad de las víctimas, esto con el fin de que tanto mente como cuerpo sean propiedad de los torturadores, generando que la persona torturada pierda por completo el sentido de su vida, y a la vez, a que la muerte solo sea determinada por sus captores. Como ejemplo de esto, la sobreviviente de los campos de tortura en Argentina Pilar Calveiro cuenta lo que le decían sus torturadores: “Aquí dentro nadie es dueño de su vida, ni de su muerte. No podrás morirte porque lo quieras. Vas a vivir todo el tiempo que se nos ocurra. Aquí adentro somos Dios.” (Figueroa, 2001-2, pág. 64).

# Violencia ejercida en las Dictaduras Militares

## DATOS DE INTERES



A Estadio Nacional de Santiago d Chile,  
convertido en centro de detención y  
torturas durante la Dictadura de Augusto  
Pinochet

### **DECLARACIONES DE JORGE RAFAEL VIDELA, PRESIDENTE DE FACTO, FRENTE A LA COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS SEPTIEMBRE DE 1979**

Frente al desaparecido en tanto esté como tal, es una incógnita. Si el hombre apareciera tendría un tratamiento X y si la aparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento, tiene un tratamiento Z. Pero mientras sea desaparecido no puede tener ningún tratamiento especial, es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está... ni muerto ni vivo, está desaparecido.

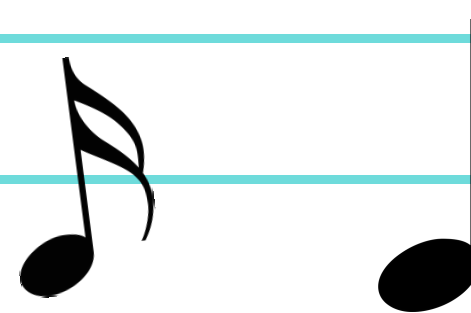
# Violencia ejercida en las Dictaduras Militares

1. En esta actividad, nos basaremos en la canción los dinosaurios (Garcia, 1983), la cual describe el miedo de las desapariciones. Por lo consiguiente tienes que leer la canción, y buscar las palabras en la sopa de letras.

## LOS DINOSAURIOS (GARCIA, 1983)

os amigos del barrio pueden desaparecer,  
los cantores de radio pueden desaparecer.  
Los que están en los diarios pueden desaparecer,  
la persona que amas puede desaparecer.  
Los que están en el aire  
pueden desaparecer en el aire.  
Los que están en la calle  
pueden desaparecer en la calle.  
Los amigos del barrio pueden desaparecer,  
pero los dinosaurios van a desaparecer.  
No estoy tranquilo, mi amor,  
hoy es sábado a la noche un amigo está en cana.  
Oh, mi amor, desaparece el mundo.

Si los pesados, mi amor,  
llevan todo ese montón  
de equipaje en la mano.  
Oh, mi amor, yo quiero estar liviano.  
Cuando el mundo tira para abajo  
es mejor no estar atado a nada,  
imaginen a los dinosaurios  
en la cama.



# Violencia ejercida en las Dictaduras Militares

W	P	I	S	U	A	Q	Q	X	N	J	M	P	O	U	M	Z
Z	S	N	A	M	Y	S	Y	D	T	C	V	E	L	A	I	O
V	T	I	S	I	D	U	O	K	R	K	S	R	E	S	C	A
Z	I	L	N	W	D	S	H	U	E	W	Z	I	H	C	V	M
N	E	S	Í	D	L	B	W	A	M	Y	K	O	S	H	X	F
E	S	T	U	D	I	A	N	T	E	S	F	D	D	W	W	O
P	M	S	P	I	E	C	G	G	M	É	D	I	C	O	S	O
B	R	P	V	O	P	R	A	Z	Y	C	Y	S	Y	E	Q	Z
L	S	O	Q	U	E	K	Y	L	U	F	R	T	I	Y	J	A
P	L	L	F	B	I	T	I	S	I	I	E	A	O	I	Y	T
H	V	Í	N	E	G	P	A	Z	O	S	N	S	L	O	H	Y
K	S	T	H	Z	S	Y	Y	S	I	C	T	M	J	M	W	K
E	A	I	E	T	P	O	V	C	D	O	I	A	E	W	W	I
E	S	C	R	I	T	O	R	E	S	T	I	A	S	U	H	A
H	W	O	V	U	G	U	B	E	V	Y	M	U	L	S	Y	Y
M	Ú	S	I	C	O	S	W	F	S	F	Y	Y	O	Z	O	I
X	W	A	M	A	S	E	D	E	T	C	A	S	A	U	P	E

## 2. Palabras para la sopa de letras

músicos

poetas

médicos

estudiantes

profesores

periodistas

amas de casa

trabajadores

políticos

líderes sociales

sindicalistas

escritores

## Violencia ejercida en las Dictaduras Militares

3. Una característica predominante durante las Dictaduras Militares fueron sus prácticas sistemáticas de terrorismo de Estado. Es así, que la siguiente actividad tiene como finalidad escribir un texto no mayor de una cuartilla, teniendo como base, las lecturas propuestas de Eduardo Galeano. El escrito debe tener como protagonistas a una víctima del Estado, asimismo, tiene que denotar todo lo vivido dentro de su secuestro y un desenlace al mismo, en el cual se juzga a quien lo perpetuo.

### **UN BESO ABRIÓ LAS PUERTAS DEL INFIERNO**

Fue la señal, como la traición contada en los evangelios: —A la que yo dé un beso, ésa es. Y a fines de 1977, en Buenos Aires, el Ángel Rubio besó, una tras otra, a Esther Balestrino, María Ponce y Azucena Villaflor, fundadoras de las Madres de Plaza de Mayo, y a las monjas Alice Domon y Léonie Duquet.

Y se las tragó la tierra. El ministro del Interior de la dictadura militar negó que las madres estuvieran presas y dijo que las monjas se habían ido a México, a ejercer la prostitución.

Después se supo que todas, madres y monjas, habían sido torturadas y arrojadas vivas al mar desde un avión.

Y el Ángel Rubio fue reconocido. A pesar de la barba y de la gorra, fue reconocido, cuando los diarios publicaron la foto del capitán Alfredo Astiz firmando, cabizbajo, la rendición ante los ingleses.

Era el fin de la guerra de las Malvinas, y él no había disparado ni un tiro.

Estaba especializado en otros heroísmos. (Galeano, 2008, pág. 311)

### **RETRATO DE FAMILIA EN ARGENTINA**

El poeta argentino Leopoldo Lugones proclamó:

— ¡Ha sonado, para bien del mundo, la hora de la espada!

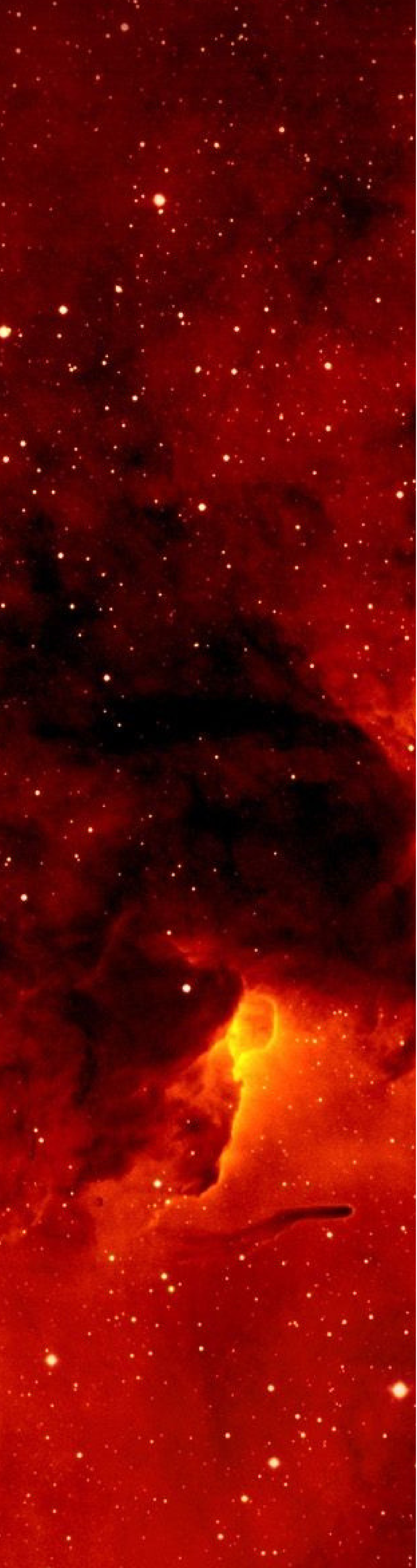
Y así aplaudió, en 1930, el golpe de estado que instauró una dictadura militar.

Al servicio de esa dictadura, el hijo del poeta, el comisario Polo Lugones, inventó la picana eléctrica y otros convincentes instrumentos que él ensayaba en los cuerpos de los desobedientes.

Cuarenta y pico de años después, una desobediente llamada Pirí Lugones, nieta del poeta, hija del comisario, sufrió en carne propia los inventos de su papá, en las cámaras de torturas de otra dictadura.

Esa dictadura desapareció a treinta mil argentinos.

Entre ellos, ella. (Galeano, 2008, págs. 311-312)



CAPITULO 5

# FIN DE LAS DICTADURAS MILITARES

# OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- 1** | Examinar la importancia de las campañas políticas en la victoria del No en Chile.
- 2** | Ilustrar por medio de una creación lo negativo de los autoritarismos militares
- 3** | Explicar una opción de vencer las dictaduras militares.

# Fin de las dictaduras militares

El fin de las Dictaduras Militares llegó gracias a fuertes protestas ciudadanas, como se muestra en las siguientes imágenes. Un caso característico de la unión de la sociedad lo encontramos en Chile contra Augusto Pinochet, logrando una victoria. Por consiguiente, la DSN es el conjunto de enseñanzas o de De esta manera, en 1988, Pinochet sometía su continuidad en un referéndum.

La oposición realizó un pacto para organizar la campaña por el “NO”, logrando vencer con el 55% de los votos. Esto significó el final del régimen militar chileno, que se vio obligado a convocar a elecciones. Hasta diciembre de 1989, Chile vivió una intensa campaña electoral que terminó con el triunfo de Patricio Aylwin, quien asumió la presidencia en marzo de 1990. Entonces, Pinochet debió dejar el poder, aunque continuó como comandante en jefe del Ejército hasta 1998, cuando asumió como senador vitalicio. (Jaramillo, 2017, pág. 339).



1



2



3



4

1. La lucha popular contra la dictadura en Brasil.
2. La lucha popular contra la dictadura en Brasil.
3. Fotografía de Eduardo Longoni, diario Clarín.
4. Marcha de las Madres de Plaza de Mayo, 1983

# Fin de las dictaduras militares



5



6



7



8

5 . El círculo del dolor, 1980. Fotógrafo Carlos Villoldo, diario Clarín.

6. Manifestación contra la dictadura chilena

7 . La Brigada de la Cultura. pinta un mural durante una manifestación por un NO en el plebiscito de Pinochet en Santiago, 1988, fotografía José Gribas

8. Huelga general en Uruguay

## DATOS DE INTERES

### La Guerra que terminó una Dictadura

El 2 de abril de 1982 la Dictadura Militar argentina dio la orden de la irrupción militar en las Islas Malvinas bajo soberanía británica desde 1833. En ese momento, la dictadura pasaba por momentos de repudio de múltiples sectores de la sociedad. De esta manera, la Dictadura preocupada por el creciente descontento popular, la crisis económica y los atisbos de reorganización de los partidos políticos vieron en la recuperación del archipiélago una oportunidad para perdurarse en el poder.

En la madrugada del 2 de abril fuerzas armadas de Argentina tomaron por asalto las Malvinas e instauraron un gobierno local bajo el mando del general Mario Benjamín Menéndez. Un día después la primera ministra británica, Margaret Thatcher, despachó su flota hacia el Atlántico Sur. El 1 de mayo estalló la guerra con un bombardeo británico sobre Puerto Argentino, la rebautizada capital de las islas. El fin de la Guerra de las Malvinas llegó el día 14 de junio de 1982 con la rendición del general Menéndez.



Soldados argentinos custodiados por fuerzas militares internas inglesas

### Cifras de la Guerra de las Malvinas

- 74 días que duró el conflicto
- Cerca de 10.000 soldados argentinos participaron en la guerra
- 1200 soldados argentinos resultaron heridos, 649 murieron en combate y mas o menos la misma cifra a causa de suicidios provocados por las secuelas de la guerra.
- Las Fuerzas argentinas perdieron en total 100 aeronaves

Datos tomados de: TN Noticias

## Fin de las Dictaduras Militares

En la presente actividad tienes que realizar un poster con las imágenes que se encuentran en la unidad del fin de las dictaduras, así como imágenes de la campaña publicitarias del referendo ejercido en Chile para el fin de la dictadura militar. También puedes consultar en la red, periódicos, revistas u otras fuentes. Este poster tiene que evidenciar la importancia del fin de los gobiernos dictatoriales de Cono Sur de una forma democrática y pacífica.

