



UMCE
el poder transformador de la educación

**Facultad de Historia, Geografía y Letras
Departamento de Castellano**

**HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA: PROPUESTA DESDE LENGUA Y
LITERATURA PARA EL FOMENTO DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y EL RESPETO A
LOS DERECHOS HUMANOS MEDIANTE LA PRODUCCIÓN CREATIVA DE TEXTOS
EN ENSEÑANZA MEDIA**

Memoria para optar al Título de Profesora de Castellano

Profesor guía: Marco Antonio Alarcón Silva

Estudiantes: Isabel Galindo Huentuleo

Carolina Osorio Salazar

SANTIAGO-CHILE

2025

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA DISTRIBUIR/PUBLICAR TESIS

Yo, Isabel Catalina Galindo Huentuleo, RUN: 21.124.359-7; CAROLINA ALEJANDRA OSORIO SALAZAR, RUN: 20.825.66-K detento todos los derechos patrimoniales sobre mi obra y no he otorgado autorizaciones de uso a terceros que restrinjan mi facultad de ejercer estos derechos sobre ella. A mayor abundamiento, me obligo a mantener indemne a la UMCE de todo reclamo y acción legal de un tercero alegando que mi obra infringe su derecho de autor. Autorizo a la UMCE para reproducir mi obra, publicarla y almacenarla en su sistema digital. Autorizo a los usuarios del sistema digital UMCE para utilizar, publicar, reproducir y distribuir mi obra al público, sin solicitar mi autorización, bajo las siguientes condiciones:

- Que el uso, publicación, reproducción y distribución al público sea gratuito;
- Que la reproducción de la obra, aun cuando sea parcial, siempre incluya el título y mi nombre como autor;
- Que bajo ninguna circunstancia la obra sea adaptada, modificada o traducida.



Isabel Galindo



Carolina Osorio

DEDICATORIA

Con gratitud a mi familia, por depositar en mí las herramientas para poder acceder a la educación íntegramente. A mis padres, Edita y Javier, que han confiado en mis decisiones, soñando con que fuese profesional, a mi mami Luz por su crianza y fiel compañía, a mi hermanito José que me entrega inspiración e incentivos cuando lo necesito, también, a mis cachorros, Pichu y Bambi, por su querer. Espero retribuirles siempre.

Un saludo especial a todas las amistades, compañeras y compañeros que me han acompañado durante estos años, por todas sus enseñanzas, contenciones, risas y reflexiones. Esencialmente, a mi amiga, colega, compañera de Memoria de Título y de mil otras batallas, Carolina (T.Y), con quien desde una profunda lealtad y correspondencia hemos recorrido un inolvidable viaje.

A cada lugar que me ha abrazado ofreciéndome nuevas formas de ver y vivir la vida. Especialmente a mi barrio “El Cortijo” de Conchalí y toda su gente.

Con amor a la buena compañía en la Biblioteca de Santiago y sus mates.

Entrego con cariño esta muestra de mi formación recordando a cada estudiante que me nombró “profesora” por primeras veces, instruyéndome desde la ternura.

Al Pedagógico, sus profesoras y profesores que son fundamentales para la trayectoria académica.

Por la memoria de Chile y la Educación Pública.

«Hay que reconocer, hay que aprender,
hay que pensar, pedir perdón,
también a veces, suelo pasarlo bien»

Isabel Galindo Huentuleo

Esta Memoria de Título está dedicada, con todo mi amor, a mis padres, raíz y abrigo de cada uno de mis pasos. Mami, gracias por los cafecitos que entibiaron mis mañanas frías y por tu presencia constante en las noches largas, sosteniéndome en cada esfuerzo. Papi, gracias por tu cuidado atento, por resguardar mis caminos y regalarme la calma necesaria para avanzar con confianza.

A mis amistades, gracias por ser refugio y compañía, por escuchar con el corazón abierto, por celebrar mis logros como propios y, sobre todo, por sostenerme tanto en el acierto como en el desacierto.

A mi querida amiga y compañera de Memoria de Título, Isabel, con quien he compartido grandes aventuras. Como siempre dijimos: “hoy es una nueva aventura”, y hoy, sin duda, recorreremos la más grande de todas, nuestro amor por la pedagogía.

A mis estudiantes, gracias por el privilegio de acompañar sus aprendizajes y, más aún, sus días. Han sido parte fundamental de mi proceso de formación, enseñándome tanto como yo a ustedes.

Finalmente, a mi Bruno, compañero fiel de cada noche de desvelo, gracias por llenar mis días de una alegría simple y por tu compañía incondicional.

Carolina Osorio Salazar

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos, con profundo cariño, a nuestras familias, quienes nos acompañan día a día y nos entregan el amor necesario para enfrentar cada obstáculo y crecer como personas. Gracias por darnos la fuerza y el apoyo para perseverar en este camino de la enseñanza.

Al Departamento de Castellano, sus profesoras, profesores y todas las personas que lo componen, en especial a nuestro profesor guía, Marco Antonio Alarcón, por su constante apoyo, orientación y confianza a lo largo de este proceso.

Destacamos a la profesora Carmen Cares que durante nuestra estadía en la UPNA nos acogió y nos enseñó la importancia de los recursos de las artes para la educación.

A nuestras amistades, gracias por estar presentes, por alentarnos cada día a seguir adelante y por ayudarnos a confiar en nosotras mismas.

Y, de manera muy especial, a nuestros estudiantes, quienes han sido parte de cada etapa de este recorrido. Gracias por permitirnos crecer como profesoras y por regalarnos la certeza y la alegría de poder reafirmar nuestra vocación.

“Los textos de historia se detienen donde termina el documento, un texto de memoria (especialmente de postmemoria) se activa donde empieza el vacío”

Marianne Hirsch

Tabla de contenido

RESUMEN.....	10
1.....	INTRODUCCIÓN
.....	11
1.1. Pregunta de investigación.....	13
1.2. Objetivos de investigación.....	13
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE.....	14
2.1. Introducción a la revisión documental.....	14
2.2. Eje I: Pedagogía de la memoria y formación ciudadana en el Cono sur	14
2.2.1. El modelo de “Jóvenes y Memoria”: La investigación escolar como acto político	15
2.2.2. Institucionalización y currículum: La memoria en las políticas públicas educativas chilenas	15
2.3. Eje II: Literatura de postmemoria y el “giro afectivo en el aula”	17
2.3.1. Narrativas de segunda y tercera generación: De la ficción al testimonio	17
2.4. Eje IV: Problematización y vacíos de investigación.....	20
2.4.1. El déficit de la Didáctica de la Especialidad de Lenguaje en temas de memoria.....	24
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....	27
3.1. Fundamentos éticos y epistemológicos de la memoria.....	27
3.1.1 El deber de la memoria y la justicia anamnética	28
3.1.2 Memoria, historia y olvido.....	30
3.1.3 La memoria como campo de lucha	32
3.2. Pedagogía de la memoria.....	33
3.2.1. Conceptualización y dimensiones de la Pedagogía de la Memoria.....	34
3.2.2. La Postmemoria y las Narrativas de Segunda Generación.....	36
3.2.3. El Giro Afectivo y la Ética del Recuerdo.....	37
3.3. Lengua y Literatura.....	39
3.3.1. El texto como actividad de lenguaje	40
3.3.2. Dialogismo y Polifonía en el relato de memoria.....	41
3.3.3. La formación del lector literario y la comunidad literaria.....	42
3.3.4. Literatura y memoria postdictatorial	44
3.3.5. Literatura, postmemoria y pedagogía del rastro: la novela Space Invaders como dispositivo didáctico de memoria	45
3.4. Especialidad de la memoria	46
3.5. Currículum y Formación ciudadana.....	47
3.5.1. Formación Ciudadana y Derechos Humanos	50
3.6. Síntesis del capítulo	51
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	53
4.1. Diseño de investigación	53

4.2. Unidad de análisis y delimitación del corpus.....	54
4.3. Técnica de análisis y procedimiento	54
4.4. Sistema de categorías y codificación	56
4.4.1. Procedimiento de análisis.....	58
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS SITIOS DE MEMORIA Y ARCHIVO	60
5.1. Marco de CIDH y Políticas públicas.....	60
5.2. El Archivo Nacional en la escuela	60
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS CURRICULAR Y APLICACIÓN DE LA MATRIZ	63
6.1 Evaluación crítica del currículum: El vacío en Lengua y Literatura.....	63
6.1.1 Aplicación de la Matriz de 27 categorías (UMCE) a las Bases Curriculares y Programa de Estudio II Medio	64
6.1.2. Tensiones y ausencias: La desterritorialización del trauma y los Derechos Humanos	67
6.1.3. Respaldo normativo para una didáctica reparatoria: Decreto 83 y Marco para la Buena Enseñanza (MBE - 2).....	68
6.1.4. El imperativo ético en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE 2021)	69
6.1.5. Inclusión, memoria y el Decreto 83	70
6.2. Lengua y Literatura: La palabra como territorio de memoria	71
6.2.1. Dimensión hermenéutica: Interpretar los silencios curriculares e históricos	72
6.2.2. Dimensión polifónica: Democratizar las voces a través de la lectura	74
6.2.3. Dimensión creativa: La escritura de postmemoria como agencia	76
6.3. Archivo y Territorio: Sitios de memoria como engranajes didácticos.....	77
6.3.1. El archivo como texto cultural en la clase de literatura	77
6.3.2. Villa Grimaldi y Londres 38: Espacios de disputa, mediación y aprendizaje situado	79
6.4. Operacionalización didáctica de la pedagogía de la memoria.	80
6.4.1. Análisis dialógico de los Objetivos de Aprendizaje (OA) y Actitudinales (OAA) en II Medio	81
6.4.2. Selección y fundamentación curricular del corpus literario.	92
6.4.3. Formación ciudadana transversal: El imperativo ético frente a la garantía de no repetición	97
6.5 La pertinencia de una didáctica reparatoria	100
CAPÍTULO 7. HALLAZGOS	109
CAPÍTULO 8. PROPUESTA DIDÁCTICA	114
8.1. Introducción de la Propuesta Didáctica.....	114
8.2. Fundamentación y articulación de la propuesta	115
8.2.1. Articulación epistémica y enfoque pedagógico	118
8.2.2. Dimensión ética: el trauma social como contenido pedagógico	118
8.2.3. Dimensión normativa: ciudadanía y Derechos Humanos	118
8.2.4. Dimensión metodológica: lengua y literatura como agencia	119
8.3. El dispositivo pedagógico: El aula como sitio de memoria.....	121
8.3.1. Objetivos de Aprendizaje (OA)	122
8.3.2. Objetivos de Aprendizaje Actitudinales (OAA)	123

8.3.3 Progresión de Habilidades Cognitivas	124
8.4. Secuencia didáctica	126
8.4.1. Coherencia con el modelo de análisis de programas educativos.....	127
8.4.2. Desarrollo de las sesiones	128
8.4.3. Alineación con el Marco para la Buena Enseñanza	137
8.4.4. Orientaciones para la evaluación y retroalimentación	140
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	150
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154

Lista de Figuras

Figura 1: Fases del proceso de análisis documental

Figura 2: Intersección de los campos disciplinares y normativos de la propuesta.

Lista de Tablas

Tabla N° 1: Sistema de categorías y códigos (Araneda et al., 2020)

Tabla N° 2: Oportunidades curriculares II medio

Tabla N° 3: Matriz de Dimensiones Críticas y Proyección Didáctica del Corpus Literario

Tabla N°4: Matriz de Articulación de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) desde una Pedagogía de la Memoria

Tabla N° 5: Análisis curricular de la Unidad 1 de Lengua y Literatura de II Medio según el Libro de Códigos de Araneda et al. (2020)

Tabla N° 6: Validación de la Propuesta Didáctica con el Modelo de Análisis Educativo: Aplicación de la Matriz de Araneda et al. (2020)

RESUMEN

La presente investigación se inscribe en el campo emergente de la pedagogía de la memoria, entendida como una perspectiva educativa orientada a la resignificación crítica del pasado reciente desde una dimensión ética, política y formativa. En el contexto chileno, marcado por las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura civil-militar, el sistema educativo enfrenta el desafío de abordar este pasado con nuevas generaciones que no lo vivieron directamente, pero que se constituyen como sujetos de postmemoria. En este escenario, la memoria deja de ser un ejercicio meramente conmemorativo para configurarse como una práctica social activa, vinculada a la formación ciudadana y a la construcción de una conciencia democrática.

A pesar de los avances normativos en materia de formación ciudadana y derechos humanos, persiste una brecha significativa entre el currículum prescrito y su implementación en el aula. En particular, la enseñanza del pasado reciente ha sido históricamente confinada a la asignatura de Historia, reproduciendo enfoques predominantemente cronológicos y desprovistos de la dimensión afectiva y ética del trauma. Frente a ello, la asignatura de Lengua y Literatura emerge como un espacio privilegiado para abordar la memoria desde la mediación estética, la interpretación crítica y la producción discursiva, permitiendo articular lenguaje, experiencia y reflexión ética.

En este marco, la investigación tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica basada en la pedagogía de la memoria para la asignatura de Lengua y Literatura en educación media, orientada a fortalecer la valoración de los derechos humanos y la construcción de memoria histórica en el estudiantado. Para ello, se plantea como problema central la ausencia de una didáctica específica que articule literatura, archivo y sitios de memoria en el tratamiento pedagógico del pasado reciente.

Metodológicamente, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter documental, descriptivo y propositivo. Por una parte, se analiza el currículum nacional vigente de Lengua y Literatura, particularmente en II Medio, mediante la aplicación de la matriz de 27 categorías de Araneda et al. (2020), identificando oportunidades, tensiones y vacíos en la incorporación de la memoria histórica. Por otra parte, se examinan sitios de memoria y archivos relevantes (como Londres 38 y Villa Grimaldi) en tanto dispositivos pedagógicos, junto con el análisis de literatura de postmemoria como mediación didáctica. Este proceso se organiza a partir de ocho etapas de análisis documental, incorporando herramientas de sistematización y visualización.

Los resultados evidencian un déficit en la didáctica de la especialidad de Lengua y Literatura para abordar la memoria histórica, así como una desarticulación entre formación ciudadana, lectura literaria y producción escrita. Asimismo, se constata que, si bien el currículum ofrece oportunidades para trabajar estos contenidos, su tratamiento carece de sistematicidad metodológica y profundidad formativa. En este contexto, la investigación propone una secuencia didáctica que integra lectura de textos de postmemoria, trabajo con archivos y/o sitios de memoria, y producción creativa de textos, entendida esta última como una forma de elaboración simbólica del pasado.

El aporte principal de la tesis radica en la construcción de un modelo didáctico que posiciona la escritura como un acto de memoria y ciudadanía, permitiendo transformar la experiencia del pasado en una práctica reflexiva situada. De este modo, la propuesta contribuye al desarrollo de una pedagogía de la memoria en el ámbito de Lengua y Literatura, fortaleciendo la formación de lectores críticos y éticamente comprometidos, capaces de interpretar los rastros del pasado y proyectar su comprensión hacia la construcción de una sociedad más justa y democrática.

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la memoria en las sociedades post-dictatoriales no constituye un mero acto de recordación nostálgica, sino una práctica política y ética imperativa para la sostenibilidad de la

democracia. En Chile, a más de cinco décadas del golpe de Estado de 1973, el sistema educativo se enfrenta al desafío de mediar un pasado traumático con las nuevas generaciones, quienes se sitúan como sujetos de la postmemoria. Según el Ministerio de Educación (2023), la pedagogía de la memoria es una disciplina en construcción que busca la resignificación personal y social de períodos históricos, fomentando una reflexión ética sobre los Derechos Humanos (DD.HH.).

A pesar de los avances normativos, persiste una brecha en la implementación de estos contenidos. Históricamente, la enseñanza del pasado reciente ha quedado confinada a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, bajo un enfoque cronológico que muchas veces omite la dimensión afectiva y subjetiva del trauma. Sin embargo, la asignatura de Lengua y Literatura posee, en su currículum vigente, ejes transversales de ciudadanía y valoración de la democracia que permiten abordar la memoria desde la interpretación de textos testimoniales y la producción creativa, herramientas fundamentales para procesar el "deber de memoria" desde la sensibilidad estética.

A partir de la necesidad de vincular los espacios físicos de memoria con el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas, surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera el diseño de una propuesta didáctica basada en la pedagogía de la memoria, que integre Sitios de Memoria y la producción creativa de textos, permite fortalecer la valoración de los Derechos Humanos y la construcción de la memoria histórica en estudiantes de educación media?

La presente investigación se justifica en la urgencia de transitar desde una pedagogía del espectador hacia una pedagogía de la acción. En el área de Lengua y Literatura, la palabra no es solo un vehículo de información, sino un territorio de reparación simbólica. Este estudio busca reconocer que la producción creativa de textos ofrece a los estudiantes una vía para “bordar el trauma” y darle un sentido propio a la historia de su comunidad. Al utilizar los Sitios de Memoria como dispositivos pedagógicos, se rompe con la abstracción del aula, permitiendo que el patrimonio archivístico, que incluye fichas, cartas y testimonios, se convierta en el insumo de una escritura situada. Esta propuesta responde directamente al imperativo de justicia: hacer justicia al “otro” a través del recuerdo y reconocer la deuda histórica con las víctimas, transformando el aula en un espacio de resistencia contra el olvido.

1.1. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que orienta este estudio es ¿De qué manera el diseño de una propuesta didáctica basada en la pedagogía de la memoria, que integre Sitios de Memoria y la producción creativa de textos, permite fortalecer la valoración de los Derechos Humanos y la construcción de la memoria histórica en estudiantes de educación media?

1.2. Objetivos de investigación

Objetivo general

Diseñar una propuesta educativa en la asignatura de Lengua y Literatura, desde la pedagogía de la memoria, que fomente en los estudiantes de educación media, la construcción de la memoria histórica local y nacional mediante la investigación activa, el diálogo intergeneracional y la producción creativa de textos, para el fortalecimiento de la valoración de los Derechos Humanos y la participación ciudadana.

Objetivos específicos

- a) Analizar las oportunidades y limitaciones que presenta el currículum nacional de Lengua y Literatura, en educación media, para la integración de la pedagogía de la memoria, con foco en el desarrollo de la reflexión ética, la valoración de los derechos humanos y la construcción de memoria histórica.
- b) Elaborar una secuencia didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura, en educación media -utilizando textos testimoniales, narrativos y archivos orales- para la producción creativa de textos como herramientas para la construcción de memoria social sobre el pasado reciente local y nacional.
- c) Validar la propuesta didáctica mediante la aplicación del modelo de análisis de programas educativos de Araneda et al. (2020), con el fin de asegurar su pertinencia curricular, rigurosidad conceptual y coherencia con los principios de la pedagogía de la memoria y la formación ciudadana.

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE

2.1. Introducción a la revisión documental

La presente revisión documental analiza la producción académica de la última década (2016-2026), centrando su atención en la tríada conceptual conformada por los sitios de memoria, la producción literaria y la formación ciudadana en la educación media (II Medio).

El análisis de este corpus permite identificar una convergencia epistemológica fundamental: en las últimas décadas, la pedagogía de la memoria ha transitado desde una pedagogía del trauma hacia una pedagogía de la reparación simbólica. Este giro supone comprender que el objetivo de la educación sobre pasados violentos no es únicamente recordar el sufrimiento histórico, sino generar condiciones pedagógicas que permitan a las nuevas generaciones elaborar críticamente ese pasado y proyectar compromisos éticos hacia el futuro democrático.

2.2. Eje I: Pedagogía de la memoria y formación ciudadana en el Cono sur

En Latinoamérica, la producción académica de los últimos años se centra en la escuela como territorio de disputa política. Jelin (2021), en sus trabajos más actuales, reafirma que la memoria es un "trabajo" presente. Sus investigaciones en el Cono Sur evidencian que los proyectos escolares que vinculan el pasado dictatorial con las demandas feministas y ecológicas actuales logran mayor adhesión en el estudiantado de secundaria, revitalizando el sentido político de la memoria.

En Argentina, el equipo de Raggio (2020) ha publicado nuevos estudios sobre el programa "Jóvenes y Memoria". La novedad de sus hallazgos (2016-2020) radica en la identificación de la "investigación militante" en el aula: cuando los estudiantes producen documentales o libros sobre su barrio, se genera una reparación del tejido social local. Raggio concluye que la escuela secundaria es hoy el principal agente de patrimonialización de memorias barriales olvidadas.

Por último, Blejmar (2016) y estudios posteriores en la región han analizado el "giro lúdico" en la memoria. Se investiga cómo la literatura infantil y juvenil (LIJ) actual aborda la dictadura desde el juego y la fantasía. Estos estudios concluyen que, lejos de banalizar, el enfoque lúdico ofrece a

los adolescentes una entrada segura al tema, permitiendo el desarrollo de preguntas éticas complejas desde la seguridad de la ficción.

2.2.1. El modelo de “Jóvenes y Memoria”: La investigación escolar como acto político

El programa argentino "Jóvenes y Memoria" (Comisión Provincial por la Memoria, 2019) constituye un referente fundamental en la región por su enfoque de investigación escolar participativa. Este modelo transforma a los estudiantes en investigadores de su territorio, reconstruyendo memorias locales mediante archivos y entrevistas (Raggio, 2020). Para la didáctica de Lengua y Literatura, el valor del programa no radica en la réplica de sus métodos históricos, sino en sus principios subyacentes: la investigación como acto político, el diálogo intergeneracional y la producción narrativa como vehículo de memoria. Estos principios son directamente transferibles a prácticas de lectura crítica, análisis de testimonios y escritura situada en la asignatura de lenguaje, configurando al estudiante no como receptor pasivo, sino como productor activo de narrativas memoriales.

2.2.2. Institucionalización y currículum: La memoria en las políticas públicas educativas chilenas

El "temor docente" sigue siendo un hallazgo recurrente. Rubio (2022) actualiza sus estudios previos para señalar que, en el contexto del estallido social y el proceso constituyente, la polarización ha aumentado la autocensura en el aula. Sin embargo, identifica un nicho de resistencia en los profesores de Lenguaje que utilizan la literatura reciente para abrir debates éticos, sorteando la vigilancia ideológica mediante la ficción.

En el ámbito de los estudios sobre la memoria de la postdictadura en Chile, la investigación de Sanhueza (2023), supone un aporte crítico fundamental al desplazar el análisis desde la mera representación literaria hacia una lectura psicoanalítica de los retornos del pasado. El autor examina cómo la institucionalización de la memoria y las políticas públicas educativas configuraron un currículum oficial de 'consenso' que, bajo el imperativo de la transición democrática, operó mediante el silenciamiento y la neutralización del conflicto. Sanhueza argumenta que esta 'memoria estatal' intentó fijar un sentido único del pasado, frente al cual la denominada "literatura de los hijos" emerge no solo como un género estético, sino como una

respuesta subjetiva que tensiona los vacíos de la historia oficial. De este modo, el texto se sitúa en el estado del arte como un referente necesario para comprender la dialéctica entre la memoria pública administrada y las fisuras de la identidad generacional en el Chile contemporáneo.

En el caso chileno, la investigación reciente ha examinado la incorporación de la memoria histórica dentro de las políticas públicas educativas, especialmente a partir de la implementación de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana. Esta normativa, promulgada en 2016, establece la obligación de que todos los establecimientos educacionales desarrollen planes destinados a promover la participación democrática, el respeto por los derechos humanos y la formación de ciudadanos críticos.

Sin embargo, diversos estudios han señalado que la implementación de esta ley ha enfrentado dificultades significativas en el ámbito escolar. Investigaciones realizadas durante la última década muestran que, en muchos establecimientos, la formación ciudadana se ha traducido en actividades administrativas o conmemorativas que no logran integrarse de manera orgánica en las prácticas pedagógicas del aula.

Una tesis reciente sobre pedagogía de la memoria en Chile señala que, pese a los avances normativos, persiste una brecha entre el discurso curricular y las prácticas docentes. Según este estudio, los profesores de educación media suelen manifestar incertidumbre respecto a cómo abordar pedagógicamente temas vinculados a la dictadura, especialmente en contextos de polarización política (Palma, 2022).

En este escenario, la asignatura de Lengua y Literatura aparece como un espacio particularmente fértil para trabajar la memoria histórica desde una perspectiva pedagógica menos confrontacional. La literatura contemporánea permite abordar el pasado dictatorial a través de narrativas íntimas, subjetivas y generacionales, lo que facilita la identificación de los estudiantes con los personajes y situaciones representadas. Investigaciones sobre la recepción escolar de la narrativa de postdictadura muestran que los adolescentes responden especialmente bien a textos que exploran el pasado desde la experiencia cotidiana de la infancia y la familia.

Este hallazgo es relevante para la presente investigación, ya que sugiere que la literatura puede funcionar como una mediación pedagógica eficaz entre memoria histórica y formación ciudadana, permitiendo que los estudiantes elaboren críticamente el pasado a partir de su propia experiencia generacional.

2.3. Eje II: Literatura de postmemoria y el “giro afectivo en el aula”

En el ámbito internacional, el "giro afectivo" (Zembylas, 2019) ha renovado la pedagogía de la memoria al reconocer que las emociones no son un obstáculo sino una dimensión constitutiva del aprendizaje sobre pasados traumáticos. Conceptos como "ciudadanía afectiva crítica" (Zembylas, 2019) y "artes conectivas de la postmemoria" (Hirsch, 2019) resultan cruciales para el aula de lenguaje: el primero, porque valida la incomodidad ética como espacio de aprendizaje; el segundo, porque legitima la creación artística y la reescritura de archivos como formas de elaboración del trauma heredado. Estas perspectivas refuerzan la necesidad de mediaciones narrativas y estéticas, como la literatura y la escritura creativa, para que las nuevas generaciones procesen críticamente el pasado.

2.3.1. Narrativas de segunda y tercera generación: De la ficción al testimonio

Durante la última década, la investigación internacional ha mostrado un creciente interés por las narrativas de segunda y tercera generación, entendidas como producciones culturales elaboradas por sujetos que no vivieron directamente los eventos traumáticos, pero que heredan sus efectos a través de la memoria familiar, cultural y mediática. Estas narrativas han sido conceptualizadas dentro del campo de la postmemoria, categoría que describe la forma en que las generaciones posteriores reconstruyen el pasado mediante imágenes, relatos y archivos transmitidos por quienes experimentaron directamente los acontecimientos históricos.

En su obra más reciente sobre las artes conectivas de la postmemoria, Hirsch (2019) sostiene que las generaciones posteriores no se limitan a reproducir la memoria heredada, sino que la reinterpretan mediante prácticas culturales que combinan imaginación, archivo y experiencia contemporánea. Desde esta perspectiva, la postmemoria no constituye una forma secundaria de recuerdo, sino una modalidad específica de relación con el pasado en contextos donde los eventos traumáticos continúan afectando la vida social y política de las comunidades.

En el contexto latinoamericano, estas narrativas han adquirido una relevancia particular en relación con las memorias de las dictaduras del Cono Sur. Diversos estudios han analizado cómo la denominada “literatura de los hijos” ha reconfigurado las formas de narrar el pasado dictatorial, desplazando el foco desde los testimonios directos hacia relatos íntimos que exploran la vida cotidiana, la infancia y la transmisión familiar del trauma. Estas narrativas se caracterizan por su tono interrogativo y fragmentario, que refleja la dificultad de reconstruir un pasado que ha sido transmitido a través de silencios, recuerdos parciales y relatos contradictorios.

Investigaciones recientes sobre narrativa chilena contemporánea han destacado que estas obras resultan especialmente significativas para los lectores jóvenes, ya que presentan el pasado dictatorial desde una perspectiva generacional cercana a su propia experiencia. En lugar de ofrecer interpretaciones históricas cerradas, estos textos invitan al lector a participar activamente en la reconstrucción del sentido del relato, interpretando los fragmentos de memoria que aparecen dispersos a lo largo de la narración.

Este enfoque resulta particularmente relevante para la enseñanza de la memoria en educación secundaria. Para estudiantes que no tienen un vínculo directo con los acontecimientos históricos de la dictadura, las narrativas de postmemoria funcionan como mediaciones simbólicas que permiten explorar el pasado desde una posición generacional intermedia. La ficción literaria se convierte así en un espacio donde los jóvenes pueden aproximarse al trauma histórico sin reproducir dinámicas de victimización directa.

En este contexto, obras como *Space Invaders* de Nona Fernández constituyen ejemplos paradigmáticos de narrativa de postmemoria. La novela reconstruye la experiencia de una generación que vivió su infancia durante la dictadura chilena, utilizando una estructura fragmentaria que combina recuerdos escolares, sueños y voces colectivas. A través de este dispositivo narrativo, el texto presenta la memoria del pasado como un conjunto de rastros dispersos que deben ser interpretados por el lector.

Desde la perspectiva de la didáctica de la literatura, estas características narrativas ofrecen oportunidades pedagógicas significativas. La fragmentación del relato obliga a los estudiantes a

participar activamente en la construcción del sentido del texto, desarrollando habilidades de interpretación crítica que resultan fundamentales para la formación ciudadana. Al mismo tiempo, el enfoque generacional del relato facilita la identificación emocional con los personajes, lo que favorece el desarrollo de una comprensión ética del pasado.

En consecuencia, la literatura de postmemoria permite articular dos dimensiones pedagógicas fundamentales: por un lado, el análisis crítico de las representaciones culturales del pasado; por otro, la elaboración afectiva de los conflictos históricos que siguen influyendo en la vida social contemporánea. Esta doble dimensión convierte a estas narrativas en herramientas particularmente valiosas para la enseñanza de la memoria en educación secundaria.

La investigación reciente sobre pedagogía de la memoria ha destacado que la enseñanza de historias traumáticas requiere desarrollar nuevas formas de mediación pedagógica capaces de integrar dimensiones cognitivas, emocionales y éticas del aprendizaje. En este contexto, diversos autores han planteado la necesidad de formar lo que algunos estudios denominan lectores éticos, es decir, sujetos capaces de interpretar críticamente los relatos del pasado y reflexionar sobre sus implicaciones morales para el presente.

El concepto de lector ético se vincula con la idea de que la lectura literaria no es únicamente una actividad estética, sino también una práctica social que contribuye a la formación de valores democráticos. Desde esta perspectiva, los textos literarios que abordan experiencias traumáticas ofrecen oportunidades para desarrollar una sensibilidad ética hacia las víctimas de la violencia histórica, promoviendo la empatía crítica y el compromiso con los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la incomodidad emocional que puede surgir al abordar temas como la violencia política o la represión estatal constituye una dimensión esencial del proceso educativo. Cuando estas emociones son acompañadas por mediaciones pedagógicas adecuadas —como la discusión colectiva, la escritura reflexiva y la lectura crítica— pueden convertirse en catalizadores de una reflexión ética profunda sobre la historia y sus implicaciones para la vida democrática.

En consecuencia, la formación del lector ético implica no solo desarrollar competencias interpretativas, sino también crear espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan dialogar

críticamente sobre los significados del pasado. La literatura se convierte así en un laboratorio ético, donde los jóvenes pueden explorar las consecuencias humanas de la violencia histórica y reflexionar sobre su responsabilidad como ciudadanos en el presente.

2.4. Eje IV: Problematización y vacíos de investigación

La revisión bibliográfica internacional y nacional permite identificar una convergencia epistemológica fundamental: la pedagogía de la memoria ha dejado de ser una transmisión de efemérides para convertirse en una pedagogía de la responsabilidad ética. En los tres niveles de análisis, se observa que la memoria histórica no es un contenido estático, sino un "proceso vivo" que requiere de la mediación estética para ser procesado por las nuevas generaciones. Para estudiantes de 1° y 2° Medio, esta mediación es crítica, ya que se encuentran en una etapa de desarrollo de su identidad política y social. La literatura testimonial y la visita a sitios de conciencia emergen como los dispositivos más potentes para activar esta conciencia ciudadana, superando la enseñanza factual que tradicionalmente ha caracterizado a la historiografía escolar en contextos de postdictadura.

La revisión documental realizada permite identificar una convergencia epistemológica mayor: entre 2016 y 2026, la pedagogía de la memoria ha dejado de concebirse como una práctica centrada exclusivamente en la conmemoración del pasado para desplazarse hacia modelos de responsabilidad ética, mediación estética y participación crítica del estudiantado. En esta nueva configuración, la memoria histórica aparece ya no como un contenido que se transmite, sino como un proceso vivo de interpretación que requiere de dispositivos pedagógicos capaces de articular territorio, archivo, literatura y producción discursiva. En el Cono Sur, y particularmente en experiencias como Jóvenes y Memoria, la escuela se configura como un agente activo de patrimonialización crítica del pasado; en Europa y Norteamérica, el debate sobre el patrimonio difícil ha enfatizado la necesidad de sostener pedagógicamente el malestar afectivo; y en Chile, las investigaciones recientes muestran que la memoria escolar sigue tensionada entre mandato democrático, autocensura docente y debilidad metodológica. En conjunto, el campo ha avanzado en la legitimación ética y política de la memoria, pero no con la misma fuerza en su traducción didáctica específica para la educación media inicial.

Un primer vacío de investigación radica en la insuficiente sistematización de una didáctica de la especialidad de Lengua y Literatura para trabajar memoria histórica. Si bien la producción reciente valida el potencial pedagógico de la literatura, del testimonio y de la escritura reflexiva para abordar pasados traumáticos, la mayor parte de los estudios se concentra en la didáctica de la historia, en la educación en derechos humanos o en la museología de la memoria. Esto ha dejado relativamente desatendido el lugar de la asignatura de Lengua y Literatura como espacio privilegiado para la formación de una subjetividad democrática a través de la mediación discursiva. En otras palabras, contamos con argumentos sólidos para afirmar que la memoria debe enseñarse, pero todavía son escasas las investigaciones que explicitan cómo enseñarla desde el trabajo con narrativas literarias, prácticas de lectura crítica, escritura situada y evaluación formativa en 1° y 2° Medio. Este déficit es especialmente relevante en contextos como el chileno, donde la literatura ofrece un lenguaje menos prescriptivo y más hospitalario para abordar conflictos históricos difíciles.

Un segundo vacío se relaciona con la desarticulación entre sitio de memoria, lectura literaria y producción escrita. La literatura especializada coincide en que la visita a lugares de memoria no garantiza por sí misma una comprensión histórica significativa. Las investigaciones más recientes insisten en la necesidad de mediaciones narrativas, afectivas y reflexivas antes, durante y después del encuentro con el sitio. Sin embargo, persiste una carencia metodológica en torno a cómo transformar la experiencia espacial del patrimonio difícil en una práctica de elaboración discursiva escolarmente significativa. Dicho de otro modo, el campo reconoce la potencia del sitio, del archivo y del objeto como rastros del pasado, pero aún no ha desarrollado suficientemente protocolos didácticos que permitan convertir esa experiencia en un texto del estudiante que articule memoria, lenguaje, reflexión ética y ciudadanía. Esta investigación se sitúa precisamente en esa interfaz: postula que la escritura situada, producida tras la mediación literaria y la visita o trabajo con un sitio de memoria, constituye el eslabón pedagógico que falta para conectar emoción, interpretación y formación democrática.

Un tercer vacío se observa en el tratamiento de la literatura de postmemoria dentro del sistema escolar chileno. Si bien la crítica cultural ha mostrado la relevancia de la llamada “narrativa de los hijos” para reinscribir la memoria de la dictadura desde perspectivas íntimas, fragmentarias y

generacionales, estos hallazgos no han sido traducidos de manera suficiente a propuestas didácticas concretas. Obras como *Space Invaders* de Nona Fernández poseen un enorme valor para la educación media inicial porque activan la memoria a partir de la infancia, la escuela, la voz coral y la experiencia indirecta del trauma; es decir, mediante recursos que resultan especialmente significativos para lectores adolescentes que no vivieron la dictadura, pero sí habitan sus efectos culturales. Sin embargo, el estado del arte muestra que la mayor parte de la investigación sobre estas narrativas se ha concentrado en el análisis literario y cultural, no en su potencial pedagógico para el desarrollo de competencias de lectura crítica, escritura argumentativa y formación ciudadana. La presente tesis asume ese vacío y propone leer *Space Invaders* no solo como obra literaria, sino como dispositivo didáctico de postmemoria.

Un cuarto vacío tiene que ver con la escasa articulación entre formación ciudadana y didáctica de la lengua. La Ley 20.911 ha establecido un mandato claro para la educación chilena: formar ciudadanos críticos, democráticos y comprometidos con los derechos humanos. Sin embargo, la evidencia reciente muestra que en numerosos establecimientos este mandato se ha traducido en prácticas burocráticas o periféricas, sin lograr una incorporación consistente en el trabajo de aula. En el caso de Lengua y Literatura, esta brecha se vuelve especialmente problemática, porque la asignatura dispone de herramientas privilegiadas para analizar discursos públicos, desmontar negacionismos, confrontar fake news históricas, producir textos argumentativos y discutir éticamente la violencia política. Pese a ello, el estado del arte revela que la formación ciudadana aún aparece con frecuencia escindida de la competencia lectora y de la producción textual. La presente investigación se justifica, por tanto, en la necesidad de proponer una secuencia didáctica en la que leer sobre el trauma, escribir desde el rastro y discutir el pasado sean reconocidos como actos de participación democrática y no como actividades accesorias del currículo.

Un quinto vacío, de carácter más fino pero decisivo, se relaciona con la formación del lector ético en contextos de trauma histórico. La investigación internacional ha avanzado considerablemente en mostrar que las emociones no son un residuo del aprendizaje, sino una parte constitutiva de la relación entre estudiantes y pasados difíciles. Sin embargo, sigue siendo limitado el número de estudios que explicitan cómo transformar esa dimensión afectiva en una práctica pedagógica sostenida desde la comunidad de lectura. En otras palabras, sabemos cada vez más sobre la

necesidad de trabajar la incomodidad ética y la ciudadanía afectiva crítica, pero aún falta desarrollar con precisión cómo se forma un lector capaz de sostener la pluralidad de voces, la ambigüedad del archivo, la fragmentación del testimonio y la tensión entre empatía e interpretación crítica. Este vacío es clave para tu tesis, porque ubica a la clase de literatura no solo como un espacio de análisis textual, sino como una comunidad interpretativa donde la lectura se convierte en ejercicio de alteridad, escucha y deliberación.

En sexto lugar, el estado del arte muestra una insuficiente reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes ciudadanos vinculados a la memoria. Muchos trabajos validan la potencia ética de la literatura, la visita a sitios de memoria o la producción artística escolar, pero pocos proponen criterios claros para evaluar esos procesos en el marco de la educación formal. Esta ausencia tiene consecuencias prácticas: cuando el profesorado no dispone de marcos metodológicos ni de instrumentos de evaluación adecuados, la memoria histórica tiende a ser tratada como un tema complementario, sensible o extracurricular. La presente investigación busca intervenir precisamente en este punto al proponer una secuencia didáctica donde la producción escrita del estudiantado, posterior a la lectura literaria y al trabajo con el sitio de memoria— opere como evidencia de aprendizaje. Esta apuesta se sustenta en la idea de que la escritura no solo expresa comprensión, sino que constituye en sí misma un acto de elaboración del pasado y, por ende, un índice privilegiado de formación ciudadana.

En síntesis, el estado del arte entre 2016 y 2026 permite afirmar que disponemos ya de un consenso robusto respecto de la importancia pedagógica de la memoria, del valor de la mediación literaria y del potencial formativo de los sitios de memoria. No obstante, persiste una ausencia significativa en el cruce específico entre didáctica de la especialidad de Lengua y Literatura, literatura de postmemoria, escritura situada y formación ciudadana en educación media inicial. Este es precisamente el nicho de investigación que ocupa la presente tesis. Su aporte radica en sistematizar una propuesta pedagógica donde la lectura de *Space Invaders*, el trabajo con el archivo y/o el sitio de memoria, y la producción escrita del estudiantado se articulen como una secuencia coherente orientada a la construcción de memoria democrática. En esa perspectiva, la palabra escrita por un joven después de enfrentarse a los rastros del pasado no es solo un producto escolar: es una forma de mediación ética, una práctica de ciudadanía y una modalidad de reparación simbólica.

2.4.1. El déficit de la Didáctica de la Especialidad de Lenguaje en temas de memoria

Un hallazgo transversal de este Estado del Arte es la validación del "Patrimonio Difícil" como un recurso educativo de alta intensidad emocional pero de complejo manejo pedagógico. Tanto en la Unión Europea como en el Cono Sur, la investigación coincide en que la visita a un sitio de memoria por parte de adolescentes de 14 a 16 años puede generar un "bloqueo emocional" si no existe una preparación simbólica adecuada. El vacío detectado radica en que, mientras la museografía ha avanzado hacia la interactividad, la didáctica de aula aún no sistematiza cómo procesar la "huella" que el sitio deja en el estudiante. Esta investigación postula que la asignatura de Lengua y Literatura, a través de la escritura situada, es el espacio natural para realizar esta mediación, permitiendo que la emoción cruda del sitio se transforme en un discurso ciudadano coherente y fundamentado.

En cuanto al uso de la narrativa y la ficción para abordar traumas sociales, la síntesis revela que estas herramientas son el mejor antídoto contra el negacionismo y el relativismo histórico. La literatura de postmemoria permite que el estudiante de 1° y 2° Medio, quien no tiene un vínculo directo con los eventos de la dictadura, desarrolle una "empatía de segundo grado". La ficción actúa como un laboratorio ético donde el joven puede experimentar las consecuencias de la ruptura democrática sin ser revictimizado. Sin embargo, el Estado del Arte nacional advierte que los docentes chilenos aún priorizan el análisis estructural del texto sobre su potencialidad cívica. Existe una desconexión entre la competencia lectora y la formación ciudadana que esta tesis busca resolver, proponiendo que leer sobre el trauma es, en sí mismo, un acto de participación democrática.

Respecto a la Ley 20.911, la síntesis de los últimos diez años muestra una brecha preocupante entre el mandato legal y la praxis en el aula de educación media inicial. Mientras la ley exige la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con los Derechos Humanos, la realidad escolar chilena está marcada por el "miedo al conflicto". Los docentes de lenguaje en 1° y 2° Medio a menudo se sienten desprovistos de marcos metodológicos que les permitan evaluar la formación ciudadana de manera objetiva. Este vacío genera que la memoria histórica sea tratada como un tema periférico o "controversial", en lugar de ser el eje motor de los planes de formación ciudadana. La presente investigación se justifica al proponer una secuencia didáctica que profesionaliza este abordaje, entregando criterios de evaluación claros para la producción de textos de memoria.

La dimensión latinoamericana de esta síntesis destaca que la "Reparación Simbólica" no es solo un concepto jurídico, sino una necesidad pedagógica en sociedades con traumas no resueltos. En Argentina, Uruguay y Colombia, se ha demostrado que cuando un joven de secundaria escribe sobre la memoria, está realizando un acto de "justicia poética" que fortalece el tejido social. Este Estado del Arte identifica que el impacto de estas prácticas es máximo en la adolescencia temprana (1° y 2° Medio), momento en que se consolidan los valores éticos fundamentales. No obstante, en Chile, la escritura de memoria suele limitarse a diarios personales o reflexiones informales. El desafío es elevar estas producciones a la categoría de "escritura académica situada", donde el estudiante utilice las herramientas de la literatura para defender la dignidad humana.

Otro punto de convergencia es la necesidad de una "Memoria Multidireccional" que vincule el pasado dictatorial con las crisis de derechos del presente. La síntesis internacional sugiere que los estudiantes de 1° y 2° Medio se sienten más motivados cuando comprenden que la memoria del pasado es una herramienta para defender sus propios derechos hoy. Esta conexión entre el "Nunca Más" histórico y las demandas ciudadanas actuales es lo que le otorga relevancia al currículum. La investigación detecta que falta sistematizar cómo esta multidireccionalidad puede ser trabajada desde la asignatura de Lenguaje, utilizando la intertextualidad para comparar testimonios del pasado con discursos sociales del presente, fomentando así una visión crítica y no estática de la historia nacional.

La síntesis también revela una tensión no resuelta entre la subjetividad del estudiante y la objetividad histórica. Se postula que la escuela no debe buscar una "memoria única", sino habilitar espacios para que los jóvenes construyan su propio sentido del pasado. En los niveles de 1° y 2° Medio, esto es particularmente complejo debido a la influencia de las redes sociales y los discursos negacionistas circulantes. La literatura y la escritura situada aparecen como los únicos dispositivos capaces de ofrecer una base de realidad (el sitio, el testimonio) que soporte la interpretación personal.

Un hallazgo crítico es la falta de formación docente específica en didáctica de la memoria para profesores de Lengua y Literatura. El Estado del Arte nacional indica que la mayoría de las capacitaciones se centran en profesores de Historia, dejando a los de lenguaje en una situación de "orfandad metodológica". Los docentes de 1° y 2° Medio necesitan herramientas para mediar la lectura de traumas sociales sin caer en el adoctrinamiento ni en la indiferencia.

Finalmente, la síntesis concluye que la escritura situada tras la visita a un sitio de memoria es el eslabón perdido de la formación ciudadana en la educación media inicial. El Estado del Arte demuestra que tenemos las leyes (Ley 20.911), tenemos los lugares (Sitios de Memoria) y tenemos los textos (Literatura de Postdictadura), pero nos falta el protocolo didáctico que los una en un producto de aprendizaje concreto: el texto del estudiante como acto de reparación. Esta tesis asume la responsabilidad de llenar este vacío, fundamentando que la palabra escrita por un joven de 15 años después de recorrer un sitio de trauma es la evidencia más alta de un aprendizaje ciudadano logrado.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1. Fundamentos éticos y epistemológicos de la memoria

En el campo de la filosofía política, la memoria ha sido concebida como una categoría fundamental para comprender las relaciones entre pasado, justicia y responsabilidad histórica. Reyes Mate propone el concepto de justicia anamnética para describir la obligación moral que tienen las sociedades de recordar a las víctimas de la violencia histórica. Para este autor, la memoria no constituye un ejercicio nostálgico orientado al pasado, sino una práctica ética orientada hacia el presente y el futuro. En sus palabras, “recordar a las víctimas no es un acto de compasión sino un acto de justicia” (Mate, 2008, p. 27). Esta formulación introduce una dimensión normativa en la reflexión sobre la memoria, al afirmar que el recuerdo de las víctimas constituye una condición indispensable para la construcción de sociedades democráticas capaces de reconocer las injusticias del pasado.

La dimensión crítica de la memoria histórica ha sido desarrollada de manera particularmente influyente por Walter Benjamin en sus tesis sobre la filosofía de la historia. Benjamin cuestiona la concepción progresista del tiempo histórico que caracteriza a gran parte de la historiografía moderna, señalando que esta narrativa ha tendido a invisibilizar las experiencias de quienes han sido derrotados por los procesos históricos. Frente a esta tradición, el autor propone la necesidad de “cepillar la historia a contrapelo”, rescatando los rastros de los vencidos que han quedado fuera de las narrativas oficiales. En este sentido, Benjamin afirma que “articular históricamente lo pasado no significa conocerlo ‘tal como verdaderamente ha sido’, sino adueñarse de un recuerdo tal como relumbra en el instante de un peligro” (Benjamin, 2008, p. 255). Esta perspectiva permite comprender la memoria como una práctica crítica orientada a cuestionar las formas en que el poder configura los relatos históricos.

La relación entre memoria y verdad política ha sido analizada por Arendt (1967) en su reflexión sobre los límites de la mentira en la esfera pública. Arendt advierte que la manipulación de los hechos históricos constituye una amenaza para la democracia, ya que socava las bases sobre las cuales se construye la deliberación política. Cuando los hechos del pasado son distorsionados o negados, se debilita la capacidad de las sociedades para comprender su propia experiencia política.

La dimensión social de la memoria fue analizada de manera pionera por Maurice Halbwachs, quien introdujo el concepto de memoria colectiva para describir la forma en que los recuerdos individuales se organizan dentro de marcos sociales compartidos. Según Halbwachs, “cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva” (Halbwachs, 1968/2004, p. 50). Esta formulación permite comprender que los recuerdos personales no se construyen de manera aislada, sino que se encuentran profundamente influenciados por los contextos culturales, las instituciones y los discursos que configuran la experiencia social del pasado.

Ricoeur (2004) amplía esta reflexión introduciendo el concepto de rastro para describir la forma en que el pasado se manifiesta en el presente. Para Ricoeur, los rastros constituyen los vestigios materiales y simbólicos que permiten reconstruir acontecimientos históricos que ya no pueden ser experimentados directamente. Esta perspectiva resulta particularmente relevante para el campo educativo, ya que la enseñanza de la memoria histórica se basa precisamente en la interpretación de estos rastros, documentos, testimonios, relatos literarios o artefactos culturales que median la relación entre las nuevas generaciones y los acontecimientos del pasado.

La relación entre memoria y acción política, la memoria literal se caracteriza por la repetición del trauma sin mediación crítica, mientras que la memoria ejemplar permite utilizar el pasado como una herramienta para orientar la acción en el presente (Todorov, 2000). Esta distinción permite comprender la dimensión ética de la memoria histórica, ya que el recuerdo del pasado puede convertirse en una fuente de aprendizaje moral que contribuye a prevenir la repetición de las injusticias.

3.1.1 El deber de la memoria y la justicia anamnética

La implementación de una pedagogía de la memoria requiere concebir el pasado no como un simple inventario de datos históricos, sino como un imperativo ético que intercala el tiempo en el ser y desafía a las generaciones actuales. Bajo esta premisa, el ejercicio de recordar trasciende lo meramente conmemorativo para transformarse en una responsabilidad política ante el padecimiento de quienes han sido omitidos por los relatos hegemónicos. En este marco, la propuesta de Reyes Mate (2008) introduce la categoría de justicia anamnética, la cual establece que la verdadera reparación comienza con el reconocimiento del dolor de las víctimas. Para este

autor, la memoria no constituye una recopilación arqueológica de sucesos, sino un compromiso moral destinado a devolver la entidad y el sentido al sufrimiento de aquellos que han sido silenciados por la historiografía oficial, entendiendo que recordar es, en esencia, un acto de justicia hacia los vencidos.

Esta noción de justicia se vincula con una tradición crítica que objeta la interpretación de la historia como una sucesión de hechos objetivos, exigiendo una lectura desde la posición de los derrotados. Walter Benjamin (2008) articuló una de las visiones más influyentes al respecto, sosteniendo que la labor del pensamiento histórico no radica en reconstruir el pasado de forma fidedigna o positivista, sino en captar el sentido de la experiencia humana en el instante preciso de un peligro. La tesis benjaminiana propone, por tanto, un ejercicio de sospecha frente a la historia narrada por los vencedores, sugiriendo la necesidad de analizar el pasado en sentido inverso a la narrativa oficial, para rescatar las vivencias de los sujetos que el poder ha intentado suprimir. Esta perspectiva es fundamental para el estudio de las memorias de violencia política, pues permite cuestionar los relatos que intentan normalizar o desestimar las vulneraciones estatales.

Por su parte, Paul Ricoeur (2004) profundiza en la dialéctica entre memoria, historia y olvido, advirtiendo sobre las posibles instrumentalizaciones ideológicas del recuerdo. Frente a la manipulación del pasado, el autor defiende la idea de una memoria justa, la cual busca un equilibrio ético entre la obligación de recordar y la prevención de los abusos que pueden derivar de una memoria obsesiva o malintencionada. En este punto, la teoría del rastro de Ricoeur cobra especial valor pedagógico: los vestigios del pasado deben ser interpretados como signos o señales que demandan un análisis crítico en el presente. En el aula, esta interpretación se materializa al trabajar con documentos, testimonios y expresiones estéticas que revelan la complejidad de lo traumático, permitiendo que el rastro actúe como la huella viva del pasado en la actualidad.

La urgencia ética de este deber de memoria se acentúa al abordar las catástrofes humanitarias y las violaciones sistemáticas de derechos humanos. Adorno (2003) sostiene que “la exigencia de Auschwitz no se repita es la primera de todas para la educación” (p.19). En esa línea, el objetivo primordial de cualquier sistema educativo tras la barbarie debe ser, necesariamente, garantizar las condiciones subjetivas y sociales para que tales horrores, como los simbolizados en Auschwitz, no

vuelvan a ocurrir. La educación tiene el encargo de desarticular los mecanismos que hicieron posible la deshumanización, convirtiendo la pedagogía de la memoria en un pilar indispensable de la formación democrática y crítica.

Asimismo, Hannah Arendt (1967) vincula la salud de la democracia con la preservación de la verdad factual. La autora advierte que la libertad política se encuentra en riesgo cuando se distorsionan o eliminan los hechos históricos, puesto que la capacidad de juicio ciudadano depende de una base informativa veraz y protegida. Así, la memoria de las violaciones de los derechos humanos no es solo un tributo al pasado, sino una salvaguarda del orden democrático frente a las derivas autoritarias, ya que la opinión pública carece de valor si los hechos en los que se sustenta han sido manipulados.

Finalmente, esta responsabilidad se traduce, en el contexto escolar, en la necesidad de procesos de enseñanza que no se limiten a la transferencia de datos, sino que fomenten una reflexión sobre la dignidad humana. En la tradición de la educación en derechos humanos, Abraham Magendzo (2008) sostiene que el propósito educativo fundamental es formar sujetos capaces de reconocer la alteridad y actuar éticamente ante la injusticia, reconociendo la dignidad del otro como eje central. La pedagogía de la memoria se integra así en un proyecto ciudadano donde el contacto con los rastros del pasado —mediados por la investigación activa y el diálogo— permite a los estudiantes asumir una postura comprometida con la justicia social y la consolidación de una cultura de respeto a los derechos humanos.

3.1.2 Memoria, historia y olvido

La relación entre memoria, historia y olvido constituye uno de los núcleos problemáticos más relevantes para comprender el estatuto epistemológico del pasado. Lejos de configurar dominios independientes, estos tres registros se entrelazan en una dinámica compleja donde se disputan los sentidos de la experiencia histórica. En este marco, Paul Ricoeur (2004) propone comprenderlos como un “triángulo inseparable” (p. 9), enfatizando que toda reconstrucción del pasado implica procesos simultáneos de selección, interpretación y silenciamiento.

Desde esta perspectiva, la memoria no puede ser concebida como una reproducción fiel de los acontecimientos, sino como una práctica narrativa atravesada por mediaciones culturales. Ricoeur subraya que el acceso al pasado se realiza a través de rastros que requieren ser interpretados, lo que introduce una dimensión hermenéutica en la relación entre memoria e historia. Así, “el rastro es el signo del pasado en el presente” (Ricoeur, 2004, p. 21), evidenciando que la reconstrucción histórica se funda en vestigios siempre parciales y abiertos a múltiples lecturas.

Esta concepción dialoga críticamente con la propuesta de Walter Benjamin (2008), quien cuestiona la pretensión de objetividad de la historiografía tradicional. Para el autor, la historia no es un relato neutral, sino una construcción situada que responde a las preocupaciones del presente. En este sentido, la tarea del pensamiento histórico no consiste en reconstruir el pasado “tal como fue”, sino en rescatar aquellos fragmentos que han sido excluidos de las narrativas dominantes. La memoria, así entendida, se configura como una práctica crítica que interroga los modos en que el poder organiza el relato histórico.

Sin embargo, esta dimensión crítica no agota la complejidad del problema. Maurice Halbwachs (1992) introduce un giro sociológico al sostener que la memoria se encuentra estructurada por marcos sociales que condicionan la forma en que los individuos recuerdan. Los recuerdos no son entidades aisladas, sino construcciones colectivas que emergen en contextos culturales específicos. De este modo, la memoria se sitúa en el cruce entre experiencia individual y estructura social, lo que refuerza su carácter dinámico y relacional.

En esta línea, Tzvetan Todorov (2000) advierte sobre los riesgos asociados a los usos del pasado, señalando que la memoria puede ser instrumentalizada con fines políticos. Su distinción entre memoria literal y memoria ejemplar permite problematizar las formas en que el recuerdo puede contribuir tanto a la reproducción del conflicto como a su superación. Mientras la memoria literal tiende a fijar el trauma en una repetición identitaria, la memoria ejemplar posibilita una elaboración ética que orienta la acción hacia el presente.

De este modo, la relación entre memoria, historia y olvido no puede resolverse en términos de oposición, sino que debe comprenderse como un campo de tensiones donde se negocian

significados, se producen narrativas y se establecen jerarquías de sentido. En el ámbito educativo, esta complejidad implica reconocer que la enseñanza del pasado reciente no consiste en transmitir una verdad cerrada, sino en formar sujetos capaces de interpretar críticamente los rastros del pasado y de problematizar los silencios que atraviesan su construcción.

3.1.3 La memoria como campo de lucha

Las memorias sociales no constituyen relatos homogéneos ni consensuados sobre el pasado, sino procesos dinámicos atravesados por disputas simbólicas, relaciones de poder y conflictos de interpretación. Desde esta perspectiva, la memoria debe ser comprendida como un campo de lucha donde distintos actores sociales compiten por definir el sentido de los acontecimientos históricos.

Elizabeth Jelin (2002) ha desarrollado una de las propuestas más influyentes en esta línea, al concebir la memoria como un proceso social en permanente construcción. Para la autora, las memorias son “procesos subjetivos anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales” (Jelin, 2002, p. 25), lo que implica reconocer que el pasado no se presenta como una entidad fija, sino como una construcción situada que responde a contextos históricos específicos. En este marco, la memoria se configura como una práctica cultural donde se articulan experiencias, discursos e identidades.

Uno de los aportes más significativos de Jelin es el concepto de emprendedores de la memoria, que refiere a aquellos actores, organizaciones de derechos humanos, movimientos sociales, instituciones, que intervienen activamente en la producción de narrativas sobre el pasado. Estos actores no solo recuerdan, sino que disputan el reconocimiento público de determinadas interpretaciones, configurando la memoria como un espacio de negociación simbólica.

Esta dimensión conflictiva se intensifica al considerar el papel del testimonio en la construcción de la memoria. Giorgio Agamben (2000) analiza el testimonio como una forma singular de narrar experiencias límite, subrayando que el testigo habla en nombre de quienes no pueden hacerlo. En este sentido, “el testigo es aquel que habla por los que no pueden hablar” (Agamben, 2000, p. 34), lo que introduce una dimensión ética en la transmisión del pasado. El testimonio no solo comunica información, sino que interpela al oyente, exigiendo una respuesta frente al sufrimiento narrado.

Esta interpelación ética encuentra un correlato pedagógico en la propuesta de Joan-Carles Mèlich (2010), quien concibe la educación como un acontecimiento ético que emerge en el encuentro con la alteridad. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la memoria implica una apertura a la vulnerabilidad del otro, reconociendo la responsabilidad que el pasado impone al presente. La memoria, así, no solo se aprende, sino que se experimenta como una forma de relación con el otro.

En consecuencia, comprender la memoria como campo de lucha implica asumir que su enseñanza no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe abrir espacios de deliberación donde se confronten distintas narrativas sobre el pasado. En el ámbito educativo, esta perspectiva exige promover prácticas pedagógicas que favorezcan el diálogo, el análisis crítico y la participación activa del estudiantado en la construcción de significados.

3.2. Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria emerge como un campo interdisciplinario que articula educación, historia y ética con el propósito de abordar los desafíos que plantea la transmisión del pasado traumático en contextos educativos. A diferencia de las aproximaciones tradicionales a la enseñanza de la historia, centradas en la cronología de acontecimientos, este enfoque se orienta hacia la formación de una conciencia histórica crítica capaz de interrogar las implicancias morales del pasado.

En este marco, la memoria se configura como un dispositivo pedagógico que permite articular conocimiento histórico y formación ética. Tal como sostiene Abraham Magendzo (2008), la educación en derechos humanos tiene como finalidad “formar sujetos capaces de reconocer la dignidad del otro y actuar frente a la injusticia” (p. 42). Desde esta perspectiva, la enseñanza del pasado reciente no se limita a la transmisión de información, sino que implica procesos reflexivos orientados a la construcción de ciudadanía.

Esta concepción se inscribe en la tradición de la pedagogía crítica. Henry Giroux (2011) plantea que la educación debe situarse en el cruce entre conocimiento, poder y democracia, reconociendo que el saber escolar no es neutral, sino una práctica cultural que interviene en la configuración de

imaginarios sociales. En este sentido, la memoria histórica adquiere un valor pedagógico central, al permitir cuestionar las narrativas hegemónicas que han configurado el relato del pasado.

Desde una perspectiva latinoamericana, la pedagogía de la memoria se encuentra profundamente vinculada a los procesos de transición democrática. Pilar Calveiro (2006) advierte que las violencias políticas no pueden comprenderse como hechos aislados, sino como fenómenos estructurales sostenidos por redes institucionales. Esta lectura resulta fundamental para el campo educativo, ya que permite desplazar la enseñanza del pasado desde una lógica descriptiva hacia una comprensión crítica de las condiciones que hicieron posible la violencia.

En este contexto, la enseñanza de la memoria implica también problematizar las narrativas históricas que contribuyen a la construcción de identidades colectivas. Mario Carretero (2011) ha señalado que la enseñanza de la historia desempeña un papel central en la formación de identidades nacionales, lo que implica que el currículum escolar no solo transmite conocimientos, sino también formas de pertenencia y representación del pasado.

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria se configura como un enfoque educativo que articula reflexión histórica, formación ética y compromiso democrático. Su objetivo no es únicamente recordar, sino promover una comprensión crítica del pasado que permita reconocer las responsabilidades del presente.

3.2.1. Conceptualización y dimensiones de la Pedagogía de la Memoria

La pedagogía de la memoria se ha consolidado como un campo interdisciplinario que articula educación, ética y memoria histórica con el propósito de abordar críticamente los pasados traumáticos en los procesos formativos. Su emergencia no es casual, sino que responde a contextos históricos marcados por experiencias de violencia política, donde la transmisión intergeneracional del pasado se vuelve un problema central para la construcción democrática.

En este marco, la pedagogía de la memoria implica un desplazamiento significativo respecto de las formas tradicionales de enseñanza de la historia. Mientras estas han tendido a privilegiar la acumulación de información y la linealidad cronológica, este enfoque sitúa el énfasis en la

construcción de sentido, reconociendo que el conocimiento histórico adquiere relevancia cuando se vincula con las experiencias y responsabilidades del presente. En esta línea, Magendzo (2008) sostiene que la educación en derechos humanos no solo busca transmitir contenidos, sino formar sujetos capaces de reconocer la dignidad del otro y actuar frente a la injusticia, lo que sitúa la memoria como un eje ético de la formación.

Esta perspectiva dialogó con la tradición de la pedagogía crítica. Giroux (2011) plantea que la educación debe comprenderse como una práctica cultural y política, donde el conocimiento se encuentra intrínsecamente vinculado a las relaciones de poder. Desde este enfoque, la memoria histórica adquiere un valor pedagógico fundamental, en tanto permite cuestionar las narrativas hegemónicas que han configurado la comprensión del pasado. La enseñanza de la memoria, por tanto, no es neutral, sino una intervención que incide en la construcción de ciudadanía.

En el contexto latinoamericano, esta discusión adquiere una densidad particular. Las experiencias de dictaduras y violaciones sistemáticas de derechos humanos han configurado un escenario donde la enseñanza del pasado reciente se encuentra atravesada por disputas de sentido. Calveiro (2006) advierte que la violencia estatal no puede entenderse como un conjunto de hechos aislados, sino como el resultado de estructuras institucionales que posibilitan su reproducción. Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria debe orientarse a desnaturalizar estas condiciones, promoviendo una comprensión estructural de la violencia.

A su vez, la pedagogía de la memoria incorpora una dimensión narrativa fundamental. Rubio (2012) la define como una propuesta hermenéutica que desplaza el recuerdo desde los marcos disciplinarios hacia una comprensión ética y reflexiva del pasado. En este proceso, el profesorado adquiere un rol central como mediador que posibilita la emergencia del recuerdo y la problematización de los discursos hegemónicos. La memoria deja de ser un contenido para convertirse en una práctica interpretativa que involucra al sujeto en su totalidad.

Esta dimensión se articula con la concepción de la memoria como trabajo social desarrollada por Jelin (2002), quien subraya que no existen memorias únicas, sino múltiples narrativas en conflicto. En el ámbito educativo, esta idea implica reconocer que el aula no es un espacio de transmisión

unidireccional, sino un lugar donde se negocian significados y se construyen interpretaciones del pasado.

3.2.2. La Postmemoria y las Narrativas de Segunda Generación

Uno de los aportes más influyentes para comprender la transmisión intergeneracional del pasado traumático es el concepto de postmemoria, desarrollado por Marianne Hirsch. La autora define la postmemoria como la relación que las generaciones posteriores establecen con experiencias que no vivieron directamente, pero que han sido transmitidas a través de relatos, imágenes y prácticas culturales (Hirsch, 2008). Se trata, por tanto, de una memoria mediada, donde el vínculo con el pasado se construye a partir de la imaginación y la narración.

Esta noción permite comprender que la memoria no se agota en la experiencia directa, sino que se prolonga en formas culturales que configuran la relación de las nuevas generaciones con el pasado. Hirsch (2008) enfatiza que esta relación no se basa en el recuerdo, sino en la reconstrucción narrativa, lo que introduce una dimensión creativa en la transmisión de la memoria.

Esta perspectiva se vincula con el análisis de Beatriz Sarlo (2005), quien identifica un “giro subjetivo” en las formas de narrar el pasado reciente en América Latina. Según la autora, el testimonio y las narrativas personales han adquirido centralidad como formas de representación que permiten explorar dimensiones del pasado que escapan a los relatos historiográficos tradicionales. La memoria se configura, así, como un espacio donde la subjetividad adquiere valor epistemológico.

En el contexto chileno, Nelly Richard (2010) ha analizado cómo las prácticas culturales han contribuido a reinscribir la memoria en el espacio público, generando formas de representación que desafían las narrativas oficiales. La literatura, el arte y el testimonio se convierten en dispositivos que permiten explorar las huellas del pasado desde perspectivas críticas y fragmentarias.

Desde la teoría del trauma, Cathy Caruth (1996) aporta una comprensión fundamental al señalar que el trauma se caracteriza por una experiencia que no puede ser plenamente asimilada en el

momento en que ocurre, lo que genera una repetición posterior en forma de recuerdos fragmentarios. Esta característica explica por qué las narrativas de postmemoria suelen presentar estructuras discontinuas, marcadas por silencios y vacíos.

En este sentido, la postmemoria no implica una simple transmisión de contenidos, sino un proceso complejo de reconstrucción narrativa donde el pasado se reconfigura en función de las preguntas del presente. En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que los estudiantes se sitúan precisamente en esta condición de segunda generación, accediendo al pasado a través de mediaciones culturales.

La incorporación de narrativas de postmemoria en el aula permite, por tanto, articular memoria, imaginación y reflexión crítica, favoreciendo una comprensión del pasado que integra dimensiones cognitivas y afectivas.

3.2.3. El Giro Afectivo y la Ética del Recuerdo

En las últimas décadas, el denominado giro afectivo ha introducido una dimensión fundamental en los estudios sobre memoria, al reconocer el papel de las emociones en la construcción del conocimiento histórico. Esta perspectiva cuestiona la primacía de los enfoques exclusivamente racionales, subrayando que la relación con el pasado se encuentra mediada por experiencias afectivas que influyen en la interpretación de los acontecimientos.

Michalinos Zembylas (2014) ha sido uno de los principales exponentes de esta línea, al sostener que las emociones deben ser comprendidas como prácticas culturales que configuran el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el estudio de pasados traumáticos implica necesariamente confrontar a los estudiantes con experiencias de malestar que pueden generar procesos reflexivos profundos. El aprendizaje sobre la memoria, por tanto, no es únicamente cognitivo, sino también afectivo.

Esta dimensión se articula con la teoría del trauma desarrollada por Cathy Caruth (1996), quien señala que el trauma se manifiesta como una experiencia que retorna de manera diferida, desbordando las categorías racionales del conocimiento. Esta característica implica que la

transmisión del pasado traumático no puede limitarse a la explicación, sino que requiere una disposición a la escucha.

Dominick LaCapra (2001) profundiza esta discusión al distinguir entre acting out y working through, enfatizando la importancia de elaborar críticamente el trauma en lugar de reproducirlo de manera compulsiva. Esta distinción resulta clave para el ámbito educativo, ya que advierte sobre el riesgo de una enseñanza de la memoria que, en lugar de promover reflexión, reproduzca el dolor sin mediación crítica.

En esta línea, Aleida Assmann (2016) introduce la noción de memoria cultural para explicar cómo el trauma se inscribe en las estructuras simbólicas de las sociedades, persistiendo más allá de las generaciones que lo vivieron directamente. Esta persistencia convierte a la memoria en un problema intergeneracional, donde la educación adquiere un rol central como espacio de mediación.

Desde una perspectiva ética, Avishai Margalit (2002) propone el concepto de comunidad de memoria, entendida como una colectividad que asume la responsabilidad de recordar a las víctimas. Esta idea refuerza la dimensión moral de la memoria, situándola como una práctica compartida que contribuye a la construcción de lazos sociales.

Finalmente, Paul Ricoeur (2004) aporta la noción de memoria justa, que busca equilibrar el deber de recordar con la necesidad de evitar los abusos del recuerdo. Esta propuesta permite articular la dimensión afectiva con una ética de la interpretación, evitando tanto la indiferencia como la saturación memorial.

En conjunto, estos aportes permiten comprender que la pedagogía de la memoria no puede reducirse a la transmisión de contenidos históricos, sino que debe integrar dimensiones afectivas, éticas y reflexivas. La enseñanza del pasado traumático exige, así, una pedagogía que reconozca la complejidad del recuerdo y promueva una relación crítica y responsable con la historia.

3.3. Lengua y Literatura

La pedagogía de la memoria encuentra en la asignatura de Lengua y Literatura un espacio privilegiado para su desarrollo, debido a la centralidad del lenguaje en la construcción de la experiencia humana, la transmisión cultural y la elaboración del pasado. Lejos de cumplir una función meramente comunicativa, el lenguaje opera como un dispositivo constitutivo de la realidad social, en tanto permite nombrar, interpretar y resignificar la experiencia histórica. En esta línea, Navarra (2020) sostiene que el lenguaje no solo representa el mundo, sino que lo configura, lo que implica reconocer su dimensión ética y política.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Lengua y Literatura se inscribe en un campo tensionado por su carácter histórico y cultural. Tal como plantea Cuesta (2011), la disciplina no es neutra ni ahistórica, sino que se configura a partir de tradiciones pedagógicas, regulaciones curriculares y contextos sociopolíticos específicos. En escenarios de postdictadura, como el chileno, esta condición adquiere una relevancia particular, ya que la enseñanza del lenguaje se ve interpelada por la necesidad de abordar críticamente el pasado reciente y sus implicancias en la vida democrática.

En este contexto, la literatura se posiciona como un dispositivo privilegiado para el trabajo con memoria, en tanto permite articular dimensiones cognitivas, afectivas y simbólicas de la experiencia histórica. A diferencia de los discursos historiográficos, que buscan reconstruir los hechos mediante criterios de verificación, los textos literarios abren un espacio para la exploración de la subjetividad, el silencio y la ambigüedad. Esta característica resulta particularmente relevante para abordar pasados traumáticos, donde la experiencia excede los límites de la representación factual.

La comprensión lectora, en este marco, debe ser concebida como un proceso activo de construcción de significado. Heit (2012) advierte que leer implica movilizar conocimientos previos, experiencias y estrategias metacognitivas, lo que transforma la lectura en una práctica interpretativa compleja. Esta concepción se alinea con las exigencias de una pedagogía de la memoria, donde los textos no se leen para extraer información, sino para interrogar los sentidos que construyen sobre el pasado.

Por su parte, la escritura adquiere un valor fundamental como práctica de producción de memoria. Tal como señala Cuesta (2011), la enseñanza de la escritura debe entenderse como una actividad situada, donde los estudiantes producen textos en contextos significativos. En el caso de la memoria histórica, la escritura permite articular experiencias individuales y colectivas, favoreciendo procesos de resignificación del pasado.

Desde esta perspectiva, la asignatura de Lengua y Literatura se configura como un espacio clave para la formación ética y ciudadana. Al trabajar con discursos, relatos y representaciones, permite problematizar las formas en que el pasado es narrado y comprendido, promoviendo el desarrollo de un pensamiento crítico orientado al reconocimiento de la diversidad de memorias y experiencias.

3.3.1. El texto como actividad de lenguaje

La comprensión del texto literario como actividad de lenguaje implica un desplazamiento desde enfoques formalistas hacia una concepción pragmática e interaccional del discurso. En esta dirección, Jean-Paul Bronckart (2004) sostiene que los textos no son productos autónomos, sino realizaciones de actividades humanas inscritas en contextos socioculturales. En sus términos, “el lenguaje es una forma de acción mediante la cual los sujetos participan en prácticas sociales” (Bronckart, 2004, p. 41).

Esta perspectiva resulta particularmente fecunda para la pedagogía de la memoria, ya que permite concebir la lectura como una práctica interpretativa mediante la cual los estudiantes interactúan con los rastros del pasado presentes en los textos. En este sentido, el texto literario no se limita a representar la realidad, sino que organiza modos de relación con la experiencia histórica.

Esta idea se articula con la propuesta de Ricoeur (2004), quien concibe la narración como una mediación fundamental para la comprensión del pasado. Los textos literarios, desde esta perspectiva, pueden ser entendidos como configuraciones narrativas que organizan los rastros del pasado en formas significativas. Leer literatura de memoria implica, por tanto, interpretar cómo el lenguaje configura una experiencia histórica que no puede ser plenamente representada.

En el ámbito educativo, esta concepción tiene implicancias decisivas. Si el lenguaje es acción social, entonces la lectura y la escritura deben ser comprendidas como prácticas mediante las cuales los estudiantes producen significado y toman posición frente al pasado. La enseñanza de la literatura deja de centrarse en la identificación de recursos formales para orientarse hacia la comprensión del texto como práctica de significación.

Daniel Cassany (2006) profundiza esta perspectiva al señalar que leer críticamente implica reconocer que todo texto está atravesado por ideologías e intereses. En sus palabras, “leer críticamente implica comprender que todo texto responde a una determinada perspectiva ideológica” (Cassany, 2006, p. 82). Esta idea resulta fundamental para el trabajo con narrativas de memoria, donde el pasado se presenta siempre desde posiciones situadas.

En consecuencia, la noción de texto como actividad de lenguaje permite articular lectura, interpretación y producción textual en una secuencia pedagógica donde la memoria se transforma en práctica discursiva. El estudiante no se limita a recibir un relato, sino que participa activamente en su reconstrucción.

3.3.2. Dialogismo y Polifonía en el relato de memoria

La teoría del dialogismo desarrollada por Mijaíl Bajtín ofrece un marco conceptual clave para comprender la especificidad de los relatos de memoria. Para el autor, todo enunciado se produce en relación con otros discursos, lo que implica que el lenguaje es esencialmente dialógico. En el caso de la novela, esta condición se manifiesta en la polifonía, entendida como la coexistencia de múltiples voces que no se subordinan a una única conciencia (Bajtín, 1981).

Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para el análisis de narrativas de memoria, donde el pasado no se presenta como un relato unificado, sino como una constelación de voces en tensión. Tal como señala Jelin (2002), las memorias se construyen en la interacción social, lo que implica que ningún relato puede reclamarse como definitivo.

La polifonía, en este sentido, no es solo un recurso estético, sino una forma de representar la conflictividad del pasado. En textos como *Space Invaders* de Nona Fernández, la memoria se construye a través de múltiples voces que aportan fragmentos de una experiencia incompleta. Esta

estructura narrativa refleja la imposibilidad de reconstruir plenamente el pasado, evidenciando su carácter fragmentario.

Desde la didáctica, el dialogismo permite enseñar a los estudiantes a identificar voces, silencios y conflictos de interpretación, favoreciendo una lectura crítica que va más allá de la comprensión temática. Cassany (2006) refuerza esta idea al señalar que leer implica analizar quién habla, desde dónde y con qué intenciones.

Asimismo, esta dimensión dialogal tiene una implicancia ética. La polifonía obliga al lector a reconocer la alteridad, a habitar la pluralidad de voces sin reducirlas a una interpretación única. En este sentido, se vincula con la propuesta de Mèlich (2010), quien concibe la educación como una apertura a la vulnerabilidad del otro.

3.3.3. La formación del lector literario y la comunidad literaria

La formación del lector literario constituye un eje central en la didáctica contemporánea, especialmente en el trabajo con textos de memoria. Lejos de concebir la lectura como una decodificación pasiva, autores como Colomer (2005) plantean que la educación literaria debe orientarse a formar lectores autónomos capaces de establecer relaciones significativas entre los textos y su experiencia cultural.

La enseñanza de la literatura en este contexto adquiere una dimensión ética y política que trasciende la mera interpretación estética de los textos. Los relatos literarios permiten explorar experiencias históricas complejas que difícilmente podrían abordarse mediante discursos exclusivamente historiográficos. Desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria, la literatura se convierte en un espacio donde los estudiantes pueden confrontar las huellas del pasado traumático y reflexionar sobre las responsabilidades que este implica para el presente. Esta concepción de la educación literaria se vincula con las propuestas de Teresa Colomer, quien sostiene que la formación del lector literario implica desarrollar competencias interpretativas que permitan comprender los textos en relación con su contexto cultural e histórico. Según la autora, “la educación literaria tiene como objetivo formar lectores capaces de interpretar los textos desde su experiencia cultural” (Colomer, 2005, p. 19).

En este marco, la incorporación de narrativas de memoria en el aula permite articular el aprendizaje literario con la reflexión histórica. Obras como *Space Invaders* de Nona Fernández ofrecen un ejemplo paradigmático de cómo la literatura puede explorar las huellas del pasado traumático mediante estrategias narrativas que combinan memoria personal, ficción y testimonio. Este tipo de textos permite abordar la historia reciente desde perspectivas subjetivas que revelan las dimensiones afectivas de la experiencia histórica.

La lectura de estas obras en el aula requiere el desarrollo de competencias de literacidad crítica que permitan a los estudiantes analizar las representaciones del pasado presentes en los textos. Daniel Cassany ha destacado la importancia de enseñar a los estudiantes a reconocer las dimensiones ideológicas del discurso escrito. Esta perspectiva resulta particularmente relevante en el análisis de narrativas de memoria, ya que permite explorar las formas en que los discursos literarios construyen representaciones del pasado.

El currículum de Lengua y Literatura también ofrece oportunidades para desarrollar prácticas pedagógicas orientadas hacia la construcción colectiva de significado. Chambers (2007) ha destacado la importancia de crear comunidades de lectores donde los estudiantes puedan compartir sus interpretaciones sobre los textos literarios. En el contexto de la pedagogía de la memoria, estas comunidades de lectura permiten explorar colectivamente las diferentes interpretaciones que pueden surgir en torno a las narrativas del pasado.

La enseñanza de la literatura desde esta perspectiva permite integrar la dimensión estética del texto con su dimensión ética y política. La lectura de narrativas de memoria en el aula no solo implica interpretar estructuras narrativas o recursos estilísticos, sino también reflexionar sobre las experiencias históricas que estas narrativas representan.

Esta perspectiva se articula con el enfoque de Solé (1992), quien destaca que la comprensión lectora es un proceso activo que implica anticipar, inferir y evaluar información. En el caso de las narrativas de memoria, estas habilidades resultan especialmente relevantes, dado que los textos suelen presentar estructuras fragmentarias y silencios que requieren interpretación.

En consecuencia, la comunidad de lectura se configura como un espacio donde la memoria se construye colectivamente, articulando interpretación, diálogo y reflexión ética. La lectura deja de

ser una actividad individual para convertirse en una práctica social con implicancias culturales y políticas.

3.3.4. Literatura y memoria postdictatorial

Las sociedades que han atravesado experiencias de violencia política enfrentan el desafío de elaborar narrativas que permitan integrar el pasado traumático en el horizonte de sentido del presente. En el contexto chileno, este proceso se ha caracterizado por la coexistencia de relatos divergentes sobre la dictadura, configurando un campo de memoria atravesado por disputas simbólicas y políticas.

En este escenario, la literatura ha desempeñado un papel fundamental como espacio de elaboración cultural del pasado. A diferencia de la historiografía, que busca establecer reconstrucciones verificables de los hechos, la narrativa literaria permite explorar las dimensiones subjetivas, afectivas y fragmentarias de la experiencia histórica. En sintonía con la propuesta de Benjamin (2008), la literatura puede ser comprendida como un espacio donde los rastros del pasado emergen en forma de fragmentos que desafían las narrativas oficiales.

Nelly Richard (2010) ha señalado que las prácticas culturales en el Chile postdictatorial han contribuido a reinscribir la memoria en el espacio público mediante formas estéticas que problematizan el relato dominante. Estas producciones no solo representan el pasado, sino que intervienen activamente en su reinterpretación, configurando la memoria como un campo en permanente disputa.

En esta línea, Beatriz Sarlo (2005) identifica el auge del testimonio como una forma privilegiada de narrar el pasado reciente, destacando su capacidad para articular experiencia individual y memoria colectiva. El testimonio permite acceder a dimensiones del pasado que escapan a los discursos institucionales, situando la subjetividad como un lugar legítimo de conocimiento.

La distinción entre historia y memoria adquiere aquí una relevancia particular. Mientras la historia se orienta a la reconstrucción crítica de los hechos, la memoria se configura como una práctica cultural que articula experiencias, emociones y significados. Esta diferencia no implica oposición,

sino complementariedad, especialmente en el ámbito educativo, donde ambas perspectivas pueden integrarse para una comprensión más compleja del pasado.

En este contexto, la literatura postdictatorial chilena ha desarrollado estrategias narrativas específicas, fragmentación, polifonía, ambigüedad, que permiten representar la dificultad de elaborar el trauma. Estas características no son meramente formales, sino que responden a la imposibilidad de reconstruir el pasado de manera totalizante.

3.3.5. Literatura, postmemoria y pedagogía del rastro: la novela *Space Invaders* como dispositivo didáctico de memoria

La noción de postmemoria desarrollada por Hirsch (2008) permite comprender el potencial pedagógico de la literatura en contextos donde las nuevas generaciones no han vivido directamente los acontecimientos históricos que estudian. En este marco, la literatura se configura como un dispositivo que permite reconstruir el pasado a partir de mediaciones narrativas, activando procesos de imaginación y reflexión crítica.

La novela *Space Invaders* (Fernández, 2013) constituye un ejemplo paradigmático de narrativa de postmemoria en el contexto chileno. A través de una estructura fragmentaria y polifónica, la obra reconstruye la memoria de una infancia atravesada por la dictadura, evidenciando cómo el pasado se manifiesta de manera difusa en la experiencia cotidiana.

Desde la perspectiva de Ricoeur (2004), esta narrativa puede ser comprendida como una configuración de rastros, en la medida en que organiza vestigios del pasado en una estructura significativa. La fragmentación del relato no constituye una limitación, sino una forma de representar la naturaleza misma de la memoria, marcada por la discontinuidad y el silencio.

El dialogismo bajtiniano permite profundizar este análisis. En la novela, la memoria se construye a través de múltiples voces que aportan versiones parciales, configurando una narrativa donde el sentido emerge de la interacción entre discursos. Esta polifonía no solo refleja la naturaleza conflictiva del pasado, sino que exige una lectura activa por parte del receptor.

Desde la didáctica, esta característica resulta especialmente relevante. La lectura de *Space Invaders* implica un trabajo interpretativo que moviliza inferencias, reconstrucciones y posicionamientos éticos. En este sentido, la novela se convierte en un dispositivo pedagógico que permite articular memoria, lenguaje y formación ciudadana.

La dimensión afectiva del texto, analizada por Zembylas (2014), refuerza este potencial. La atmósfera de inquietud que atraviesa la narración permite a los estudiantes aproximarse al pasado desde una experiencia emocional, favoreciendo procesos de empatía y reflexión.

Desde el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004), la lectura y escritura en torno a esta obra pueden ser comprendidas como prácticas de construcción de sentido mediante las cuales los estudiantes participan activamente en la elaboración de la memoria. La producción de textos a partir de la lectura permite, además, articular memoria individual y colectiva, favoreciendo una apropiación crítica del pasado.

En consecuencia, *Space Invaders* no solo constituye un objeto literario, sino un dispositivo didáctico que permite trabajar la memoria histórica en el aula desde una perspectiva integradora, donde convergen dimensiones cognitivas, afectivas y éticas.

3.4. Especialidad de la memoria

La memoria no se transmite únicamente a través de relatos, sino también mediante espacios y objetos que funcionan como soportes materiales del pasado. En este sentido, los lugares de memoria, museos, sitios históricos, archivos, constituyen dispositivos culturales que permiten preservar y reinterpretar los rastros de la experiencia histórica.

Desde la perspectiva de Ricoeur (2004), estos espacios pueden entenderse como materializaciones del rastro, en tanto conservan vestigios que requieren ser interpretados. La memoria se inscribe así en una dimensión espacial que amplía las formas de acceso al pasado.

Eilean Hooper-Greenhill (2007) ha destacado el papel de los museos como espacios educativos donde el aprendizaje se produce mediante la interacción con objetos y narrativas. En el caso de los

sitios de memoria, esta función adquiere una dimensión ética, al permitir el encuentro con las huellas de la violencia. En el contexto chileno, Richard (2010) subraya que estos espacios trabajan sobre fragmentos y restos, evidenciando la dificultad de representar el trauma. Esta característica los convierte en herramientas pedagógicas particularmente relevantes, en tanto permiten una aproximación al pasado que integra dimensiones cognitivas y afectivas.

Por su parte, el archivo constituye un dispositivo fundamental para la preservación del pasado. Jelin (2002) advierte que los procesos de archivo están atravesados por relaciones de poder que determinan qué se conserva y qué se olvida. En el ámbito educativo, el trabajo con archivos permite comprender la historia como una construcción abierta, favoreciendo una actitud crítica frente a las fuentes. La incorporación de prácticas archivísticas en el aula transforma al estudiantado en agente activo de reconstrucción histórica, articulando memoria biográfica y memoria colectiva. En este proceso, el pasado deja de ser un contenido para convertirse en una experiencia investigativa.

En este sentido, la museología educativa ofrece herramientas particularmente relevantes para la pedagogía de la memoria. La construcción de dispositivos museográficos en el aula, permite trasladar al espacio escolar las prácticas interpretativas propias de los sitios de memoria, invitando a los estudiantes a trabajar con objetos, documentos y relatos que funcionan como vestigios del pasado. Este enfoque pedagógico transforma la clase en un espacio donde la memoria se explora a través de la interacción con artefactos culturales, favoreciendo una comprensión histórica que articula dimensión cognitiva, ética y afectiva.

3.5. Currículum y Formación ciudadana

La Educación en Derechos Humanos (EDH) no puede entenderse únicamente como la transmisión de conocimientos jurídicos o normativos, sino como un proceso educativo integral orientado a la humanización de las relaciones sociales y a la construcción de una convivencia democrática. Educar desde este paradigma implica, como señala Gil (2006), “inculcar el sentido del humanismo”, promoviendo el reconocimiento y el respeto de la dignidad intrínseca de toda persona. En este sentido, la EDH se configura como un derecho en sí mismo, en tanto habilita el ejercicio efectivo de los demás derechos fundamentales, y exige al Estado la creación de entornos

educativos seguros, democráticos y propicios para su aprendizaje y práctica (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré 2015) . Desde esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos se concibe como un proceso formativo orientado a la constitución de sujetos conscientes de su dignidad y de su condición de sujetos de derechos, capaces de ejercer, defender y promover los derechos humanos en los ámbitos social, político y cultural. Esta concepción resulta particularmente relevante en contextos educativos marcados por memorias de violencia y vulneración de derechos, donde la escuela adquiere un rol central en la resignificación crítica del pasado reciente y en la formación de una ciudadanía comprometida con el “nunca más”.

En esta línea, Mujica sostiene que la EDH trasciende la enseñanza de contenidos normativos para constituirse en una práctica pedagógica transformadora, centrada en la humanización de las relaciones sociales y en la construcción de una cultura democrática. Desde este enfoque, el diálogo horizontal se erige como un método pedagógico privilegiado, entendido como una forma de comunicación basada en el reconocimiento de la igualdad en dignidad y derechos de todos los participantes, donde prevalecen la escucha activa, el respeto mutuo y la disposición a revisar las propias opiniones (Mujica, 2018). El diálogo horizontal no solo favorece el aprendizaje, sino que configura un espacio ético-político que permite el debate informado y respetuoso de múltiples puntos de vista, condición indispensable para el abordaje pedagógico de memorias conflictivas y narrativas divergentes sobre el pasado reciente.

El establecimiento de relaciones pedagógicas basadas en el diálogo horizontal contribuye a la construcción de un aula concebida como un espacio seguro y regulado, donde docentes y estudiantes se reconocen mutuamente como sujetos capaces de enseñar y aprender de manera recíproca. Esta concepción resulta fundamental para la pedagogía de la memoria, en tanto posibilita la expresión de experiencias, emociones y relatos vinculados a la historia personal y colectiva, sin temor a la descalificación o la violencia simbólica.

Complementariamente, Mujica destaca la pedagogía de la ternura como un enfoque ético-afectivo central en la Educación en Derechos Humanos. Esta pedagogía reconoce que no es posible educar para la dignidad humana desde la violencia, el autoritarismo o la indiferencia emocional, sino que exige relaciones educativas basadas en el cuidado, la empatía y el afecto pedagógico. La ternura, lejos de constituir una postura ingenua o complaciente, se concibe como una opción ética que

demanda coherencia, compromiso y capacidad de indignación frente a la injusticia, situando el respeto por la dignidad humana como principio irrenunciable de la acción educativa (Mujica, 2018). En el marco de la pedagogía de la memoria, este enfoque resulta especialmente relevante para el tratamiento de experiencias traumáticas del pasado, al permitir un acompañamiento pedagógico respetuoso que evite la revictimización y promueva procesos de elaboración crítica y colectiva de la memoria histórica.

En América Latina, la Educación en Derechos Humanos hunde sus raíces en los movimientos sociales de la década de 1980 y se sustenta en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, quien concibe la educación como un acto ético y político orientado a la concientización y la transformación social. Desde esta perspectiva, el diálogo se constituye en una herramienta fundamental para que los estudiantes tomen conciencia de su condición de sujetos históricos y de derechos, capaces de interpretar críticamente su realidad y de intervenir en ella (INDH, 2012).

La EDH incorpora el conflicto no solo como un recurso metodológico, sino como un imperativo ético-político ineludible. Los derechos humanos no deben ser comprendidos como conceptos estáticos o consensuados, sino como el resultado de disputas históricas y luchas sociales por el reconocimiento de la dignidad frente al poder. Tradicionalmente, la escuela ha tendido a presentar la realidad social como un sistema armónico de cooperación, donde el conflicto es percibido como una amenaza al orden. Frente a ello, la Educación en Derechos Humanos rompe con esta lógica, asumiendo que el conocimiento se construye a partir de tensiones, controversias y narrativas en disputa, las cuales abren posibilidades para la generación de nuevos saberes y comprensiones críticas de la realidad (Magendzo y Toledo, 2018).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo adquiere un rol central. Mujica plantea que el aprendizaje es significativo cuando el estudiante construye un sentido personal del contenido, conectándolo con su experiencia vital y su contexto sociocultural. Este proceso implica una actividad constructiva mediante la cual el sujeto no se limita a recibir información, sino que elabora significados propios a partir de sus saberes previos, emociones e intereses (Mujica, 2018). En el marco de la pedagogía de la memoria, el aprendizaje significativo se potencia cuando el pasado reciente es abordado como una experiencia histórica situada, vinculada a la biografía personal,

familiar y comunitaria de los estudiantes, permitiendo procesos de resignificación y apropiación crítica de la memoria social.

No obstante, diversos estudios advierten una brecha persistente entre los principios declarados de la Educación en Derechos Humanos en el currículum y la cultura escolar efectivamente vivida. Mientras los discursos oficiales promueven valores como el respeto, la libertad y la participación, la vida cotidiana en las escuelas suele estar regida por reglamentos autoritarios y relaciones jerárquicas que contradicen dichos principios. En este contexto, la EDH tiende a desarrollarse de manera teórica, racional y abstracta, sin lograr una articulación significativa con la experiencia cotidiana del estudiantado (Gil, 2006). Esta tensión evidencia la necesidad de propuestas pedagógicas que integren de manera coherente los principios de la EDH en las prácticas educativas concretas.

En este marco, la pedagogía crítica en derechos humanos enfatiza la formación de estudiantes capaces de cuestionar los discursos hegemónicos, reconocer la existencia de múltiples puntos de vista y posicionarse éticamente frente a las injusticias sociales. Este enfoque promueve una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la transformación social, donde la memoria histórica se constituye en un eje fundamental para comprender el presente y proyectar horizontes de justicia y dignidad (Magendzo y Toledo, 2015).

3.5.1. Formación Ciudadana y Derechos Humanos

La incorporación de la memoria histórica en el currículum escolar se vincula estrechamente con los objetivos de la educación en derechos humanos. Este enfoque concibe la educación como un proceso orientado a la formación de sujetos capaces de ejercer, defender y promover derechos en contextos democráticos. Magendzo (2008) sostiene que la educación en derechos humanos busca formar sujetos éticamente comprometidos, lo que implica integrar la reflexión sobre el pasado en la formación ciudadana. En este marco, la memoria se configura como un eje fundamental para comprender las condiciones que han posibilitado la vulneración de derechos.

Esta perspectiva dialoga con la pedagogía crítica de Freire, donde el conocimiento se construye a partir del diálogo y la problematización de la realidad. Mujica (2018) profundiza esta idea al destacar la importancia del diálogo horizontal y la pedagogía de la ternura como condiciones para una educación orientada a la dignidad humana. No obstante, diversos estudios advierten una brecha entre los principios declarados en el currículum y las prácticas escolares. Gil (2006) señala que la educación en derechos humanos suele desarrollarse de manera abstracta, sin lograr una articulación con la experiencia del estudiantado.

En este contexto, la pedagogía de la memoria ofrece una vía para superar esta tensión, al situar el pasado reciente como un problema significativo que conecta historia, experiencia y reflexión ética. La incorporación de la memoria en la enseñanza de Lengua y Literatura permite, en particular, articular competencias interpretativas con formación ciudadana, favoreciendo una comprensión crítica del pasado.

3.6. Síntesis del capítulo

El recorrido teórico desarrollado en este capítulo ha permitido situar la memoria como una categoría compleja que articula dimensiones éticas, epistemológicas, culturales y pedagógicas. Lejos de constituir un simple registro del pasado, la memoria emerge como una práctica social y crítica orientada a la interpretación de los rastros que persisten en el presente.

Desde la filosofía, autores como Benjamin, Ricoeur y Reyes Mate han mostrado que el pasado no se presenta como una totalidad accesible, sino como un campo de vestigios cuya interpretación implica una responsabilidad ética frente a las víctimas de la historia. Esta concepción desplaza la memoria desde una lógica descriptiva hacia una práctica orientada a la justicia.

En el ámbito de los estudios culturales, el concepto de postmemoria desarrollado por Hirsch permite comprender cómo las nuevas generaciones se relacionan con el pasado a través de mediaciones narrativas. En este contexto, la literatura se configura como un espacio privilegiado para la elaboración del trauma, al permitir explorar dimensiones subjetivas y afectivas de la experiencia histórica.

Desde la didáctica de la lengua, el interaccionismo sociodiscursivo y la teoría transaccional de la lectura permiten comprender la interpretación literaria como una práctica activa de construcción de significado. La lectura de narrativas de memoria, como *Space Invaders*, se convierte así en un dispositivo pedagógico que articula lenguaje, memoria y formación ciudadana.

En este sentido, la pedagogía de la memoria se configura como un enfoque educativo que trasciende la transmisión de contenidos, orientándose hacia la formación de sujetos críticos capaces de interpretar el pasado, reconocer sus implicancias éticas y asumir responsabilidades frente al presente.

A partir de este marco conceptual, la presente investigación se orienta a analizar cómo la lectura literaria puede convertirse en un dispositivo pedagógico para la enseñanza de la memoria histórica en el aula. En particular, se propone explorar el potencial didáctico de la novela *Space Invaders* como herramienta para abordar la memoria de la dictadura chilena en estudiantes de educación secundaria.

En el capítulo siguiente se describe el diseño metodológico de la investigación, detallando el enfoque epistemológico adoptado, las estrategias de recolección y análisis de datos, así como los criterios utilizados para evaluar el impacto de la propuesta pedagógica en el desarrollo de competencias interpretativas y reflexivas en los estudiantes.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión e interpretación de los significados, estructuras y relaciones que configuran los documentos curriculares y pedagógicos analizados. Este enfoque permite abordar el currículum como un instrumento técnico y un dispositivo discursivo complejo que articula dimensiones normativas, didácticas y formativas, configurando determinadas formas de enseñanza, aprendizaje y ciudadanía (Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

En coherencia con lo anterior, se emplea el análisis documental como estrategia metodológica central, entendido como un proceso sistemático de revisión, selección, organización e interpretación de fuentes escritas. Siguiendo a Aranda et al. (2024), este tipo de análisis implica una apropiación crítica del conocimiento, en la que los documentos son reorganizados y reinterpretados a la luz del problema de investigación, a saber, la limitada articulación entre los espacios de memoria, el currículum escolar y el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas en la educación media, particularmente en lo relativo a la enseñanza de los Derechos Humanos y la construcción de memoria histórica.

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se inscribe en una tradición interpretativa de carácter hermenéutico, en tanto asume que los documentos son producciones sociohistóricas que requieren ser comprendidas en su contexto de elaboración (Araneda et al., 2020). A su vez, incorpora una orientación sociocrítica, que permite problematizar las implicancias ético-políticas del currículum, particularmente en relación con la formación en memoria, ciudadanía y derechos humanos.

4.1. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es de carácter descriptivo-propositivo, en la medida en que, por una parte, busca caracterizar sistemáticamente la estructura pedagógica de los documentos analizados y, por otra, generar insumos para la elaboración de orientaciones didácticas que fortalezcan la enseñanza desde la pedagogía de la memoria. El componente descriptivo se orienta a identificar patrones de organización curricular, niveles de coherencia interna y presencia o ausencia de elementos clave en la planificación pedagógica. Por otra parte, el componente propositivo se

sustenta en la interpretación crítica de estos hallazgos, permitiendo proyectar mejoras en la articulación entre objetivos, actividades, evaluaciones y orientaciones formativas.

4.2. Unidad de análisis y delimitación del corpus

La unidad de análisis corresponde a segmentos discursivos relevantes dentro de los documentos curriculares y pedagógicos, tales como objetivos de aprendizaje, consignas de actividades, orientaciones docentes, descripciones de evaluación y recursos educativos. Estos fragmentos son abordados como unidades en las que se expresa la estructura pedagógica del currículum.

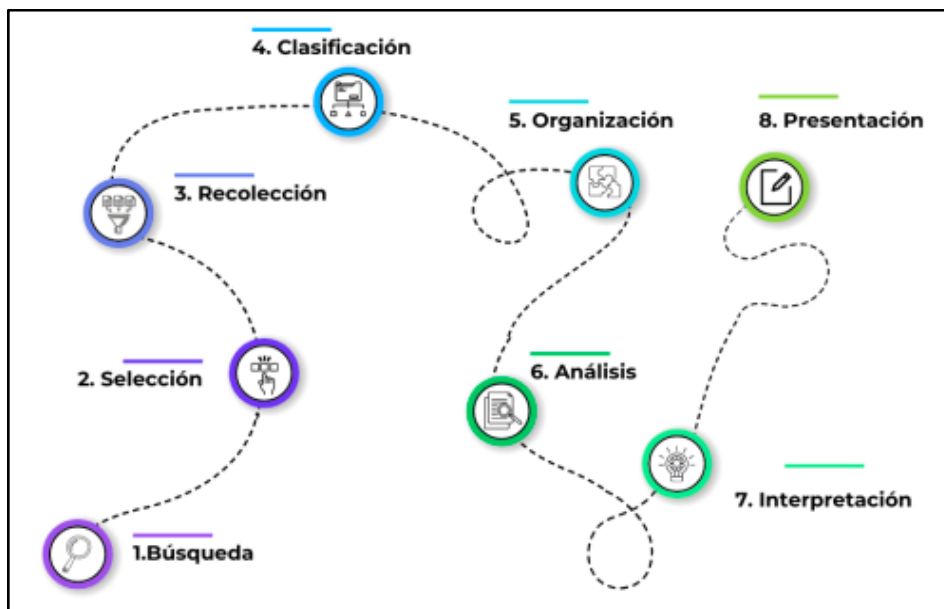
El corpus se construye mediante un muestreo intencional, seleccionando documentos que resultan pertinentes para analizar la enseñanza de la memoria y su articulación con el currículum de Lengua y Literatura. Esta selección responde a criterios de relevancia teórica, pertinencia pedagógica y disponibilidad de información. Se analizó el Currículum Nacional, en análisis específico de la Unidad 1: Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad (narrativa).

4.3. Técnica de análisis y procedimiento

Como se mencionó, el análisis se desarrolla mediante análisis de contenido cualitativo, el cual permite examinar de manera sistemática los significados presentes en los textos a partir de un proceso de categorización y codificación (Krippendorff, 2004). Este procedimiento se articula con las fases del análisis documental propuestas por Aranda et al. (2024), las cuales comprenden la búsqueda, selección, sistematización, clasificación, análisis e interpretación de los documentos.

Este tránsito metodológico se visualiza en la Figura 1, donde se observa cómo el análisis documental no constituye un acto estático de revisión, sino un proceso dinámico de apropiación del conocimiento que permite al investigador profundizar en las definiciones y tensiones del objeto de estudio.

Figura 1. Fases del proceso de análisis documental.



Fuente: Aranda, Martínez y Camacho (2024).

En términos operativos, el proceso de análisis de contenido se estructuró en las siguientes fases, buscando maximizar la sistematicidad y transparencia del procedimiento (Krippendorff, 2004).

Fase 1: Pre-análisis y Familiarización. Se realizó una lectura flotante y comprensiva del corpus (Programa de Estudio de II Medio, Unidad 1), con el objetivo de obtener una visión de conjunto y comenzar a identificar segmentos textuales de potencial relevancia para la investigación.

Fase 2: Codificación y Aplicación del Sistema de Categorías. Se aplicó de manera deductiva el sistema de 27 categorías analíticas de Araneda et al. (2020) al corpus documental. Este proceso de codificación fue realizado de manera independiente por las dos investigadoras. Posteriormente, se llevaron a cabo sesiones de discusión y consenso para comparar las codificaciones, resolver discrepancias y unificar criterios interpretativos, fortaleciendo así la confiabilidad del análisis (Flick, 2015, pág. 93). A modo de ejemplo, para evaluar la categoría 8 ("Rigurosidad conceptual"), se examinó el programa en busca de definiciones explícitas y contextualizadas de términos como, exilio, ausencia o memoria, contrastando su tratamiento con el marco teórico de la pedagogía de la memoria.

Fase 3: Interpretación y Síntesis de Hallazgos. Una vez sistematizada la codificación, se procedió a la interpretación de los resultados. Esta etapa implicó articular los patrones, recurrencias, tensiones y vacíos identificados en el programa con los conceptos del marco teórico (justicia anamnética, postmemoria, desterritorialización del trauma, etc.), para construir una lectura crítica y fundamentada del currículum."

4.4. Sistema de categorías y codificación

El análisis se estructura a partir de un sistema de 27 categorías analíticas, las cuales permiten examinar de manera integral la coherencia interna, calidad pedagógica y consistencia formativa de los documentos. Estas categorías operan como un dispositivo analítico que posibilita descomponer el currículum en sus distintos elementos y analizar las relaciones que se establecen entre ellos.

A continuación, se presentan las categorías y sus respectivos códigos operativos :

Tabla 1: **Sistema de categorías y códigos (Araneda et al., 2020)**

Categorías	Códigos
1. Relación entre actividad y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre actividad y objetivos - Incoherencia entre actividad y objetivos
2. Habilidades a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo como ejercicio habitual - Lectura crítica y análisis textual - Argumentación - Análisis de material multimedia - Selección de textos - Manejo de herramientas TIC - Investigación - Elaboración de texto - Creación de material multimedia
3. Desarrollo de actitud promovido por el MBE	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud MBE presente - Actitud MBE ausente
4. Relación entre actitud y actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre actitud y actividad - Incoherencia entre actitud y actividad
5. Consignas de actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas principales
6. Relación entre consignas y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas claras y coherentes con los objetivos. - Consignas ambiguas e incoherentes con los objetivos.

7. Estructura discursiva requerida	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de estructura discursiva - Ausencia de estructura discursiva
8. Rigurosidad conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de rigurosidad conceptual
9. Relación entre recursos y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos y objetivos coherentes - Recursos y objetivos incoherentes
10. Pertinencia de recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos pertinentes - Recursos no pertinentes
11. Relación entre evaluación y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación coherente con objetivos - Evaluación incoherente con objetivos
12. Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación presente - Retroalimentación ausente
13. Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa presente - Evaluación formativa ausente
14. Evaluación coherente con disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación coherente con la disciplina - Evaluación incoherente con la disciplina
15. Orientaciones para adecuar actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la adecuación de actividades presentes. - Orientaciones para la adecuación de actividades ausentes.
16. Orientaciones para la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la convivencia presentes - Orientaciones para la convivencia ausentes
17. Relación entre contenidos y preferencias estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones explícitas - Orientaciones implícitas - No existen orientaciones
18. Orientaciones para adecuar evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones presentes - Orientaciones ausentes
19. Optimización del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones presentes - Orientaciones ausentes
20. Reflexión docente	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones presentes - Orientaciones ausentes
21. Recurso web	<ul style="list-style-type: none"> - Con acceso al recurso web - Sin hipervínculo, link vigente - Sin acceso al recurso web - Actividad sin recurso/s web
22. Relación actividad-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad con tiempo adecuado - Actividad con tiempo inadecuado

23. Relación interdisciplinaria	<ul style="list-style-type: none"> - Presente - Ausente
24. Actitudes según bases curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Maneras de pensar - Maneras de trabajar - Herramientas para trabajar - Maneras de vivir en el mundo
25. Progresión de habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Progresión coherente - Progresión incoherente
26. Adecuación temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de unidad adecuado - Tiempo de unidad inadecuado
27. Relación de progresión entre las unidades del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre unidades - Incoherencia entre unidades

Fuente: Elaboración propia en base a (Araneda et al., 2020).

Este sistema de categorías permite analizar el currículum como una estructura relacional, en la que la coherencia entre sus componentes resulta clave para garantizar procesos de enseñanza íntegros. En particular, la articulación entre objetivos, actividades, evaluaciones y orientaciones pedagógicas constituye un eje central del análisis, en tanto permite identificar tanto fortalezas como vacíos en la propuesta curricular.

Se siguió un proceso deductivo de análisis específico de la Unidad 1 del Currículum Nacional, se identificó la evidencia curricular y fue analizada desde la perspectiva de los postulados de la presente investigación conforme a la rigurosidad metodológica.

El estudio se sustenta en criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, tales como la coherencia interna del diseño, la transparencia del proceso analítico y la sistematicidad en la aplicación del sistema de categorías. Asimismo, se resguarda el uso responsable de los documentos analizados, orientando la investigación hacia la mejora de la práctica pedagógica y la promoción de una formación crítica en memoria y derechos humanos.

4.4.1. Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló en cinco fases operativas. Primero, se realizó una lectura flotante de los documentos (Bases Curriculares y Programa de Estudio de II Medio) para familiarizarse con su estructura y contenido. Segundo, se procedió a una lectura sistemática y segmentada, identificando

unidades de análisis correspondientes a objetivos de aprendizaje, consignas de actividades, orientaciones evaluativas y recursos sugeridos. Tercero, se aplicó la matriz de 27 categorías (Araneda et al., 2020) a cada unidad, registrando la presencia, ausencia o nivel de desarrollo de cada categoría en una matriz de datos diseñada en formato digital. Por ejemplo, para la categoría “Rigurosidad conceptual” (Cat. 8), se examinó la forma en que el programa definía y operacionalizaba conceptos como "exilio" o "ausencia" en sus actividades. Cuarto, se realizó un proceso de triangulación entre las dos investigadoras: cada una aplicó la matriz de forma independiente a una muestra del corpus (20% del total) y luego se contrastaron los resultados para resolver discrepancias mediante discusión y consenso, asegurando la confiabilidad del análisis. Quinto, los resultados sistematizados en la matriz se interpretaron a la luz del marco teórico de la pedagogía de la memoria, identificando patrones, tensiones y vacíos en relación con los conceptos de justicia anamnética, postmemoria y desterritorialización del trauma. Este procedimiento permitió no solo describir el currículum, sino problematizar críticamente desde los fundamentos éticos y epistemológicos de la investigación.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS SITIOS DE MEMORIA Y ARCHIVO

5.1. Marco de CIDH y Políticas públicas

Para los fines de esta memoria se entiende a los Sitios de Memoria no como vestigios estáticos del pasado, sino como dispositivos pedagógicos activos que exigen una mediación didáctica desde la asignatura de Lengua y Literatura. Esta perspectiva se fundamenta según el documento de La Comisión Interamericana de Derechos Humanos/ Principios sobre Políticas Públicas de Memoria en las Américas (CIDH, 2019), donde establece que los sitios de memoria son todos aquellos lugares donde se cometieron graves violaciones a los derechos humanos, o donde estas se resistieron. Además, se incluye también cualquier espacio que las víctimas o las comunidades locales consideren significativos para rendir memoria a esos acontecimiento. Es por esto que estos espacios se sitúan como escenarios críticos para la reparación simbólica y la formación ciudadana, donde el sitio de memoria opera como un “gran texto” que debe ser decodificado y analizado, con el fin de transformar la relación entre el estudiante y el sitio de memoria. Debido a que estos sitios de memoria, no son momentos estáticos, sino que se utilizan activamente para repensar, recuperar y transmitir información sobre procesos traumáticos. Poseen una funcionalidad pedagógica fundamental, orientada a sensibilizar a las nuevas generaciones sobre la importancia de la democracia y el Estado de derecho.

Tal como se expone en el Decreto de la Ley N°5.200, las bibliotecas, museos y archivos no son instituciones educativas, pero deben cooperar con eficacia en la enseñanza nacional, por ende es de suma importancia posicionar el Archivo Nacional y Los Sitios de Memoria como un espacio de articulación en la pedagogía, pudiendo ser un actor colaborador en los proceso de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes ciudadanos.

5.2. El Archivo Nacional en la escuela

La integración del archivo en el espacio escolar trasciende como un práctica de arqueología del saber y una herramienta de mediación pedagógica que permite al estudiante situarse como un sujeto histórico activo.

La integración del patrimonio archivístico en el ámbito escolar constituye un pilar fundamental para el fortalecimiento de la conciencia patrimonial y la preservación de la memoria en las nuevas generaciones. El Archivo Nacional de Chile (2013), busca que los documentos de archivo no sean solo depósitos de información administrativa, sino agentes activos en la formación democrática y cultural del país. La importancia de los archivos radica en su capacidad para custodiar el patrimonio cultural documental, tanto público como privado, asegurando el ejercicio de los derechos de la ciudadanía y la guardia de la memoria colectiva.

Para comprender la importancia del archivo en la escuela, es necesario romper con la idea del documento como un “recuerdo” pasivo. Siguiendo a Foucault (2002), el archivo no es solo el conjunto de documentos conservados por una sociedad, sino la “ley de lo que puede ser dicho”, el sistema que rige la aparición de los enunciados. En el aula de Lengua y Literatura, esto implica que el estudiante no solo lee un texto, sino que analiza las estructuras de poder y los silencios que permiten que ciertos discursos existan y otros sean omitidos.

El ingreso del archivo al aula genera una experiencia sensible única. Farge (1991), describe la “atracción del archivo” como ese encuentro con las huellas de lo real que, aunque fragmentaria, posee una carga de verdad que interpela al lector. En la escuela, este contacto con el documento permite romper la distancia histórica y rescatar las voces anónimas, debido a que el archivo permite escuchar el testimonio de vidas corrientes que el relato oficial suele silenciar.

Albornoz Vásquez (2007), analiza el concepto de “silencio perpetuo”, como la justicia y el poder han buscado silenciar conflictos cotidianos. En la escuela, específicamente en el aula de Lengua y Literatura, los archivos de la dictadura en los sitios de memoria, pueden ser leídos como un hipertexto. Desde la intertextualidad literaria, estos documentos son la base sobre la cual el estudiante puede construir nuevos relatos que desafíen ese silencio. Debido a que, el archivo funciona como una fuente primaria de información que el estudiante puede analizar y reescribir, otorgándole una nueva voz a quienes fueron condenados al olvido.

La utilización del archivo se sustenta en la teoría de Vygotsky (2009), sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El documento actúa como un instrumento mediador, herramienta

cultural, que permite al estudiante transitar desde funciones mentales elementales hacia un pensamiento reflexivo y abstracto. Al interactuar con el archivo, el estudiante internaliza procesos de análisis y síntesis construyendo su conocimiento en una zona de desarrollo próximo facilitada por la mediación docente.

Las orientaciones del Archivo Nacional de Chile (s.f), el archivo en la escuela es un dispositivo de formación ciudadana. A través de talleres de educación y archivo se busca mediante la Pedagogía Crítica, fomentar una lectura del pasado que cuestione el presente, además se busca que los estudiantes tengan un vínculo con la comunidad entender que el archivo no está fuera de la escuela, sino que la propia escuela y las familias producen archivos que deba ser valorados.

Finalmente, Guía Docente: Talleres de educación en archivos, memoria y ciudadanía, se puede constatar que gran parte de los docentes no acuden al Archivo Nacional, debido a factores individuales de cada realidad educativa, un ejemplo de ello es la burocracia externa e interna de los centros educativos, como es la validación de los permisos para poder llevar a cabo las actividades, dificultades económicas de los establecimientos educativos para realizar salidas pedagógicas, como lo es la restricción para incluir a estudiantes privados de libertad y de contextos vulnerables, finalmente se expone la cantidad de estudiantes por cursos, lo que limita poder acceder a estos espacios, ya que no siempre se cuenta con un número de profesores apropiados para acompañar la visita y garantizar la seguridad de los estudiantes.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS CURRICULAR Y APLICACIÓN DE LA MATRIZ

El presente capítulo se articula como el núcleo diagnóstico y propositivo de esta investigación, cuyo propósito central es visibilizar y problematizar el vacío curricular existente en la asignatura de Lengua y Literatura en II Medio respecto al abordaje de la memoria histórica, el trauma político y los derechos humanos en el contexto del pasado reciente chileno. Mediante un análisis documental crítico y cualitativo, se sostiene la hipótesis de que los instrumentos oficiales operan bajo una lógica de desterritorialización pedagógica del trauma y de la memoria histórica. Frente a esta omisión, se erige y fundamenta el constructo de una didáctica reparatoria de la memoria, la cual integra la hermenéutica literaria, la escritura de postmemoria y el aprendizaje situado en sitios de memoria como engranajes para la formación ciudadana crítica.

6.1 Evaluación crítica del currículum: El vacío en Lengua y Literatura

Una lectura interpretativa y crítica de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2015) y del Programa de Estudio para II Medio (MINEDUC, 2017) revela la preeminencia de una racionalidad instrumental en el abordaje del fenómeno literario. Las competencias promovidas por el currículum oficial se circunscriben prioritariamente a la decodificación funcional, la lectura inferencial estandarizada y el análisis estructural de los géneros, relegando la historicidad del texto a un plano subsidiario. El currículum prioriza un corpus literario de corte universalista que, si bien aborda temáticas relativas a la condición humana, tales como el exilio o la migración, tópicos centrales de la Unidad 1, lo hace desde una perspectiva deslocalizada y aséptica, eludiendo las coordenadas materiales y políticas de la historia nacional.

Este silenciamiento no es neutral. Como advierte Rubio (2022), el currículum escolar chileno contemporáneo tiende a neutralizar las tensiones históricas y a evadir el conflicto, promoviendo una ciudadanía pasiva y un consenso transicional frágil. En este escenario, la dimensión ética de la lectura se ve despojada de su potencial disruptivo. Siguiendo a Traverso (2012), la memoria no constituye un mero depósito inerte del pasado, sino un campo de tensiones y batallas políticas en el presente; sin embargo, los documentos curriculares exhiben omisiones sistemáticas respecto al terrorismo de Estado instaurado por la dictadura cívico-militar chilena.

Al eludir el contexto histórico reciente, se clausura prematuramente el potencial de la literatura para elaborar simbólicamente el trauma. El currículum queda así atrapado en lo que Jelin (2021) conceptualiza como "memorias hegemónicas" o "institucionales", las cuales operan clausurando el debate para imponer una narrativa pacificadora. Esta elisión configura un *vacío didáctico* profundo que demanda ser interpelado desde una pedagogía de la memoria (Abraham & Rojas, 2021). En este marco, es imperativo restituir a la literatura su estatuto epistemológico como testimonio y forma de resistencia (Ricoeur, 2004), permitiendo que la lectura opere como un ejercicio ético frente a la barbarie.

6.1.1 Aplicación de la Matriz de 27 categorías (UMCE) a las Bases Curriculares y Programa de Estudio II Medio

Para objetivar el análisis cualitativo del currículum oficial y dotar a esta investigación de un rigor metodológico sistemático, se ha empleado la Matriz de 27 categorías de análisis curricular elaborada por Araneda et al. (2020) en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Este instrumento analítico permite deconstruir y evaluar críticamente la coherencia interna, la progresión epistemológica y la pertinencia didáctica de los dos instrumentos normativos fundamentales: las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015), en tanto marco prescriptivo general, y el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de Segundo Medio (MINEDUC, 2018), como su espacio de concreción didáctica y procedimental.

El análisis documental crítico se ha estructurado en función de las dos grandes dimensiones arquitectónicas que propone la matriz: la dimensión declaratoria y la dimensión de unidades y actividades. La aplicación sistemática de estas categorías revela hallazgos críticos y tensiones estructurales respecto al tratamiento, y consecuente elisión de la memoria histórica y el trauma sociopolítico en la educación literaria chilena.

A. Dimensión declaratoria del programa

Esta primera dimensión de la matriz escruta los fundamentos epistemológicos, los enfoques pedagógicos y los propósitos formativos declarados en los apartados introductorios y axiológicos de los documentos oficiales. Al evaluar las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015), se observa, en una primera lectura, una presencia manifiesta de categorías vinculadas a la formación ciudadana y al enfoque de derechos. Estas se encuentran enmarcadas primordialmente en los Objetivos de

Aprendizaje Transversales (OAT), donde el documento declara como principio rector fundacional “la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (MINEDUC, 2015, p. 12).

No obstante, al someter esta declaración macroestructural al escrutinio de la matriz de la UMCE y cruzarla con el Programa de Estudio, se evidencia una ausencia sintomática y profunda en la categoría de "contextualización sociopolítica crítica". La dimensión declaratoria asume una postura universalista, ahistórica y abstracta frente a los derechos humanos, careciendo de un anclaje explícito en el trauma histórico local y material. Como señala agudamente Rubio (2022), la matriz de la enseñanza oficial en Chile tiende a despolitizar la historia reciente, promoviendo una ciudadanía pacificada, basada en un consenso normativo que evade sistemáticamente la conflictividad de la dictadura cívico-militar.

En este sentido, aunque los documentos curriculares declaran fomentar el "pensamiento crítico" (OAA A) y la "reflexión sobre cuestiones sociales y éticas" (OAA B), incurren en una clausura hermenéutica al omitir el concepto de memoria histórica como un eje articulador insoslayable de la asignatura. Siguiendo a Traverso (2012) y Jelin (2021), cuando la memoria institucionalizada se despoja de su anclaje en las disputas políticas del pasado, se transforma en una memoria hegemónica que neutraliza la agencia crítica. Al operar bajo esta lógica, el currículum invisibiliza el mandato ético de la garantía de no repetición frente a las violaciones a los derechos humanos, reduciendo la dimensión ética de la literatura a un decálogo de buenas intenciones desprovisto de espesor histórico.

B. Dimensión Unidades y actividades del programa

La segunda dimensión de la matriz desglosa el aparato didáctico del Programa de Estudio, evaluando las categorías correspondientes a las orientaciones metodológicas, la selección de recursos sugeridos y las actividades de evaluación formativa y sumativa (Araneda et al., 2020). Es precisamente en este nivel de concreción procedimental y material donde el vacío didáctico diagnosticado adquiere un carácter innegable y epistemológicamente problemático.

El andamiaje curricular establece la necesidad imperativa de leer y comprender narrativas latinoamericanas contemporáneas (OA 7) y de formular interpretaciones literarias complejas que

consideren "el contexto histórico y social de la obra" (OA 8). Asimismo, exige el desarrollo de investigaciones que evalúen fuentes documentales para nutrir el discurso oral (OA 24) y la producción de escritura persuasiva para abordar problemáticas contingentes (OA 14). Sin embargo, al aplicar la matriz de la UMCE a las Unidades del Programa de Estudio de II Medio, las cuales vehiculizan ejes temáticos profundamente políticos como el exilio, el desarraigo y la migración, se revela una carencia absoluta en la categoría de "Orientaciones para el uso de recursos contextualizados e interdisciplinarios".

Las actividades sugeridas por el MINEDUC configuran una aproximación al desarraigo desde una experiencia literaria individual, universal y distante. Al no entregar directrices metodológicas para que el docente vincule estas lecturas canónicas con el archivo histórico nacional (como los corpus documentales de la Vicaría de la Solidaridad) o con la literatura de postmemoria local, el currículum desaprovecha el potencial investigativo e interpretativo de los OA. Siguiendo a LaCapra (2005), esta evasión didáctica imposibilita el *working through* (la elaboración crítica del trauma), condenando la lectura al estatuto de mero ejercicio de decodificación.

Más crítico aún resulta el análisis de la categoría referida a la "Vinculación con el entorno y la comunidad". El Programa de Estudio no sugiere en ninguna de sus secuencias didácticas el uso de "textos culturales" espaciales, clausurando la posibilidad institucional de trabajar pedagógicamente con Sitios de Memoria, tales como el Parque por la Paz Villa Grimaldi o Londres 38. Al ignorar el territorio como recurso de aprendizaje situado, el currículum incurre en una severa desterritorialización del trauma. Autores como Piper y Hevia (2013) y Agamben (2000) nos recuerdan que educar en memoria democrática requiere ineludiblemente el contacto con las huellas materiales del pasado y con el testimonio del sobreviviente, pues solo así se supera la asimilación pasiva y desensibilizada de los contenidos.

Desde los fundamentos de la pedagogía de la memoria (Abraham & Rojas, 2021), esta omisión procedimental no constituye un simple descuido técnico en el diseño instruccional, sino un obstáculo epistemológico deliberado que imposibilita la valoración profunda de la dignidad humana dictada por el OAA D. Al relegar la planificación de estas estrategias situadas al mero arbitrio, autogestión o "buena voluntad" del profesorado, el currículum oficial renuncia a su responsabilidad estatal de proveer una didáctica estructurada y reparatoria.

6.1.2. Tensiones y ausencias: La desterritorialización del trauma y los Derechos Humanos

Siguiendo los postulados de Jelin (2021), la memoria colectiva es un campo de luchas políticas en el que diversos actores sociales pugnan por dar sentido al pasado. En el caso chileno, la transición a la democracia se erigió sobre "políticas de los consensos" que buscaron evitar la polarización social, lo que se tradujo en el ámbito escolar en un tratamiento higienizado y pacificador de la historia reciente. Tal como advierte Rubio (2022), la enseñanza oficial en Chile ha tendido a la despolitización de la memoria, transformando las graves violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura civil-militar en una efeméride abstracta o en un contenido clausurado, en lugar de abordarlas como un conflicto abierto que interpela el presente democrático de los estudiantes.

Esta política del consenso se materializa en el currículum de Lengua y Literatura mediante lo que en esta investigación denominamos la desterritorialización del trauma. Al revisar el Programa de II Medio (MINEDUC, 2017), se constata que tópicos profundamente desgarradores como el exilio, la represión o la pérdida de la identidad son abordados a través de un corpus literario oficial compuesto por obras como *Historia del guerrero y la cautiva* de Jorge Luis Borges, *La novela del cautivo* de Cervantes o poemas de Bertolt Brecht. A través de esta selección, el sufrimiento se presenta como un motivo literario universal o existencial, desconectado de la historia nacional. Si bien el currículum exige al estudiante leer narrativas contemporáneas (OA 7) y evaluar el contexto histórico y social de las obras (OA 8), el aparato estatal omite intencionadamente situar ese contexto en la materialidad de la geografía chilena. Se enseña el dolor, pero se escamotea el lugar donde ese dolor fue perpetrado; se lee sobre la ausencia, pero se eluden las coordenadas espaciales de la desaparición forzada.

La desterritorialización del trauma tiene consecuencias didácticas graves: al privar al estudiante del anclaje espacial e histórico, se dificulta la empatía genuina y se obstaculiza la comprensión de la violencia de Estado como un fenómeno local, sistemático y real (García Ruiz et al., 2023). Al respecto, Abraham y Rojas (2021) señalan que cuando la formación ciudadana prescinde de la memoria situada, los derechos humanos corren el riesgo de convertirse en una retórica vacía, imposibilitando el cumplimiento profundo de actitudes prescritas por el propio currículum, como la reflexión ética frente a problemas sociales (OAA B) y la valoración irrestricta de la dignidad humana (OAA D).

Frente a esta anestesia curricular, la asignatura de Lengua y Literatura emerge como un refugio de resistencia epistemológica. Cuando la historia oficial calla o generaliza mediante un corpus adultocéntrico y extranjero, la literatura testimonial local se particulariza. Es por ello que esta investigación propone sustituir las sugerencias del MINEDUC por la novela breve *Space Invaders* (2013) de Nona Fernández. La inclusión de esta narrativa de postmemoria (Hirsch, 2019) permite "reterritorializar" el trauma. Al estar narrada desde la perspectiva de niños y adolescentes que crecen en dictadura, la obra desnaturaliza la violencia y genera una identificación etaria inmediata. Los estudiantes ya no se enfrentan a un cautiverio abstracto, sino a los crímenes reales de su país, viéndose obligados a salir de la ficción para investigar en el archivo histórico (OA 24) los silencios y zonas grises que la novela de Fernández desliza.

Gracias a esta reterritorialización, los estudiantes dejan de conceptualizar la tortura como un error del pasado, situándola críticamente en espacios que aún transitan en sus propias ciudades, como Villa Grimaldi o Londres 38. Finalmente, este proceso de lectura crítica e investigación decanta en la agencia ciudadana a través de la escritura persuasiva (OA 14). Al redactar ensayos fundamentados sobre el pasado reciente, el estudiante manifiesta un pensamiento propio e informado (OAA A).

En definitiva, las tensiones y ausencias del currículum oficial demuestran que el Estado, en su afán de neutralidad, ha delegado la responsabilidad de la memoria histórica en las iniciativas particulares de las comunidades educativas. Es ante esta orfandad institucional que se justifica y legitima la necesidad ineludible de levantar propuestas didácticas que, mediante obras situadas como *Space Invaders*, utilicen la lectura, la investigación documental y la palabra escrita como verdaderas herramientas de reparación y agencia ciudadana.

6.1.3. Respaldo normativo para una didáctica reparatoria: Decreto 83 y Marco para la Buena Enseñanza (MBE - 2)

Frente al vacío didáctico y la desterritorialización del trauma evidenciados en el corpus sugerido por el Programa de Estudio de II Medio, surge la interrogante sobre la viabilidad institucional de implementar una propuesta centrada en la pedagogía de la memoria. Sin embargo, el análisis del entramado normativo chileno demuestra que el currículum no se agota en las bases disciplinares. Existen instrumentos rectores de la política educativa que no solo viabilizan, sino que exigen

éticamente al docente la construcción de lo que en esta investigación denominamos una didáctica reparatoria: aquella que busca restituir el tejido social y democrático mediante el reconocimiento del pasado reciente y la promoción activa de los derechos humanos en el aula.

Los pilares normativos que sustentan esta didáctica y que justifican la reestructuración de los Objetivos de Aprendizaje propuestos en esta investigación son el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, actualización 2021) y el Decreto 83 de Diversificación de la Enseñanza (2015).

El Decreto 83 (MINEDUC, 2015), que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular, consagra la diversificación de la enseñanza como imperativo de inclusión. Este cuerpo normativo otorga al docente el mandato de flexibilizar y adecuar el currículum oficial a las trayectorias vitales, necesidades socioculturales y características identitarias de los estudiantes. Esta inclusión no se limita a necesidades educativas especiales en sentido clínico, sino que abarca el derecho de las comunidades a ver reflejadas sus memorias territoriales y sus biografías silenciadas en el aula.

De forma complementaria, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE - 2, CPEIP, 2021) establece en su Dominio A (Preparación de la enseñanza) y Dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todos) la obligación profesional de contextualizar el aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico. El MBE exige explícitamente que los docentes integren el contexto social e histórico de los estudiantes en sus planificaciones y promuevan una educación basada en principios éticos y de derechos humanos. Por lo tanto, existe un robusto andamiaje institucional que faculta al investigador y al docente para subvertir las omisiones del programa a través de una pedagogía de la memoria, situándose como un eje transversal insoslayable.

6.1.4. El imperativo ético en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE 2021)

El MBE (MINEDUC, 2021) define los estándares que orientan la profesión docente en Chile, superando la visión del profesor como un mero transmisor de contenidos para posicionarlo como un agente de transformación social. Al analizar este documento, se constata que la pedagogía de la memoria y el trabajo con narrativas situadas encuentran un respaldo absoluto en sus dominios fundamentales.

Particularmente, en el Dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes), el estándar referido al desarrollo del pensamiento crítico y ciudadano exige que el docente genere interacciones pedagógicas que promuevan la reflexión ética y valórica frente a problemas socialmente relevantes (MINEDUC, 2021). Abordar las violaciones a los derechos humanos a través de la literatura cumple cabalmente con este estándar y es el mandato institucional que legitima la movilización del OAA A (pensamiento propio y reflexivo) y el OAA B (reflexión sobre cuestiones sociales y éticas). Como sostiene Rubio (2022), la formación ciudadana no puede limitarse al aprendizaje de las instituciones; requiere el ejercicio crítico de la memoria para comprender las consecuencias del quiebre institucional.

Asimismo, el MBE mandata al docente a contextualizar el proceso educativo aprovechando el entorno sociocultural y territorial. Esto legitima institucionalmente la salida del aula tradicional y la integración de sitios de memoria (como Londres 38 o Villa Grimaldi) como recursos didácticos de primer orden. Al utilizar estos espacios como "textos culturales", el profesor de Lengua y Literatura no se desvía de su disciplina, sino que cumple con el estándar de vincular los saberes escolares con la realidad histórica de sus estudiantes, otorgando un sustento material indispensable para el cumplimiento del OA 8 (interpretar obras considerando su contexto histórico) y el OA 24 (investigación de fuentes documentales locales) (García Ruiz et al., 2023).

6.1.5. Inclusión, memoria y el Decreto 83

Por su parte, el Decreto 83 (MINEDUC, 2015) establece criterios y orientaciones de adecuación curricular bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Aunque tradicionalmente este decreto se asocia a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), su espíritu epistemológico apunta a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. La propuesta de sustituir el corpus oficial por *Space Invaders* y articularla con la investigación y la escritura persuasiva se alinea orgánicamente con los principios que propone el DUA:

Múltiples formas de compromiso (Implicación): La enseñanza tradicional y despolitizada de la historia reciente suele generar desafección en los jóvenes. Sin embargo, al abordar la memoria desde una novela contemporánea con protagonistas adolescentes (OA 7) y culminar el proceso con la producción de ensayos con agencia ciudadana (OA 14), se fomenta un involucramiento

afectivo profundo. El estudiante deja de ser un receptor pasivo del dolor ajeno para convertirse en un sujeto capaz de valorar la dignidad humana (OAA D) y utilizar la palabra para procesar éticamente el pasado.

Múltiples formas de representación: Al integrar el archivo histórico local y los sitios de memoria para complementar la lectura (OA 24), la comprensión del trauma no se restringe a la decodificación de un texto impreso, sino que se expande hacia la materialidad del espacio (recorridos), lo visual (fotografías, recortes de prensa) y lo auditivo (testimonios orales). De este modo, se democratiza el acceso al conocimiento histórico, garantizando que estudiantes con diversas formas de procesamiento cognitivo puedan ejercer su pleno derecho a la memoria.

La articulación del MBE (2021) y el Decreto 83 (2015) demuestra que la implementación de una pedagogía de la memoria en la asignatura de Lengua y Literatura no constituye un acto de rebeldía frente al currículum oficial, sino el cumplimiento estricto del deber profesional del docente. Si el Programa de Estudio omite el territorio y el trauma a través de un corpus literario descontextualizado, es el Marco para la Buena Enseñanza y el mandato de inclusión los que obligan éticamente al profesorado a reterritorializar los saberes, utilizando la investigación y la escritura persuasiva como herramientas ineludibles para la garantía de no repetición y la justicia educativa.

6.2. Lengua y Literatura: La palabra como territorio de memoria

Si bien la enseñanza de la historia reciente ha estado tradicionalmente anclada a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la presente investigación postula que la asignatura de Lengua y Literatura ofrece oportunidades únicas e insustituibles para la pedagogía de la memoria. Mientras que la disciplina histórica se ocupa prioritariamente de la veracidad de los hechos, el rigor de las fuentes y la cronología macroestructural de los procesos, la didáctica de la lengua y la literatura se enfoca en la verosimilitud de la experiencia humana y en la construcción narrativa de sentido (Ricoeur, 2004).

Esta distinción epistemológica es fundamental para justificar el lugar de la memoria en el currículum literario. Siguiendo a Ricoeur (2004), la memoria y la historia, aunque complementarias, operan en registros distintos: la historia busca la explicación y el análisis del

pasado, mientras que la memoria busca la fidelidad y la reparación hacia quienes lo sufrieron. En este contexto, la literatura funciona como un "territorio de memoria" (Jelin, 2021) donde el trauma histórico no se presenta como un dato estadístico, institucional o aséptico, sino encarnado en la subjetividad, el cuerpo y la voz inconfundible de un "otro".

Al abordar textos literarios vinculados a la dictadura civil-militar chilena, como es el caso de la novela *Space Invaders* de Nona Fernández que articula esta propuesta, el aula de Lengua y Literatura se transforma en un espacio de mediación ética. Aquí, la lectura comprensiva de narrativas latinoamericanas contemporáneas (OA 7) y la interpretación profunda de su contexto histórico y social (OA 8) permiten a los estudiantes aproximarse al pasado no solo para conocerlo intelectualmente, sino para comprenderlo afectiva y cívicamente. Al utilizar narrativas escritas desde la óptica de la niñez, los estudiantes ejercen las "artes conectivas" de la postmemoria (Hirsch, 2019), movilizandando actitudes esenciales exigidas por el currículum, tales como la disposición a reflexionar sobre cuestiones éticas y sociales emanadas de la lectura (OAA B) y la valoración incondicional de la dignidad humana (OAA D).

Asimismo, la literatura concebida como territorio de memoria no se agota en la recepción estética. Por el contrario, exige que el estudiante rompa el cerco de la ficción para indagar en los archivos documentales que la novela sugiere o fragmenta (OA 24) y que, finalmente, asuma una agencia ciudadana plasmando sus hallazgos e hipótesis en ensayos persuasivos (OA 14).

Para operacionalizar esta inmensa oportunidad didáctica de manera progresiva y coherente, se propone abordar el ciclo completo de lectura, investigación y escritura desde tres dimensiones interdependientes: la dimensión hermenéutica, la dimensión polifónica y la dimensión creativa.

6.2.1. Dimensión hermenéutica: Interpretar los silencios curriculares e históricos

Frente a la asepsia historiográfica y la desterritorialización del trauma diagnosticadas en el currículum oficial, la disciplina de Lengua y Literatura no puede limitarse a la enseñanza de competencias decodificadoras funcionales. Por el contrario, debe erigirse como un espacio de resistencia epistemológica donde la lectura literaria asuma una dimensión hermenéutica radical. Esta dimensión supone entender el acto de leer no como una mera asimilación de información o

un reconocimiento taxonómico de figuras literarias, sino como una práctica de develamiento ético y político capaz de dotar de sentido a las fracturas del tejido social.

Para fundamentar esta aproximación, resulta insoslayable recurrir a la estética de la recepción formulada por Wolfgang Iser (1987). Desde esta perspectiva teórica, todo texto literario está atravesado por "lugares de indeterminación" o "espacios en blanco" que exigen la participación activa del lector para concretar el sentido de la obra. En el marco de una pedagogía de la memoria, esta premisa adquiere una densidad analítica mayor: los "espacios en blanco" no solo pertenecen a la estructura formal del texto de ficción, sino que operan como una analogía directa de los silencios curriculares y de las elisiones historiográficas impuestas por el relato transicional chileno. Enseñar a interpretar literalmente implica, por tanto, dotar al estudiante de las herramientas para leer aquello que ha sido deliberadamente omitido, exigiendo que el sujeto-lector complete, mediante su inferencia crítica, el vacío dejado por la censura institucional y la violencia de Estado.

En esta misma línea de inteligibilidad, la articulación entre ficción y verdad histórica encuentra su anclaje filosófico en los postulados de Paul Ricoeur (2004). Al analizar la dialéctica entre memoria, historia y olvido, Ricoeur sostiene que la narrativa de ficción posee una función heurística y reformadora privilegiada. Ante los límites del discurso historiográfico tradicional para capturar la magnitud del horror y la profundidad del trauma político, la literatura emerge como un discurso capaz de prefigurar la experiencia humana, otorgando forma y comunicabilidad a lo inefable del sufrimiento. La dimensión hermenéutica de la lectura permite, en consecuencia, que los estudiantes interpreten las memorias fragmentadas de las víctimas y los sobrevivientes, devolviéndole a la experiencia traumática su inteligibilidad social. La ficción no falsifica el pasado, sino que, a través de su verosimilitud estética, ilumina las zonas grises del terrorismo de Estado que el currículum escolar se resiste a nombrar.

Desde el campo específico de la didáctica de la literatura, Teresa Colomer (2005) argumenta que la educación literaria provee a las nuevas generaciones de un andamiaje simbólico indispensable para comprender el mundo y situarse en él. Sin embargo, en contextos marcados por pasados recientes traumáticos, este andamiaje requiere de una intencionalidad política explícita. Miguel Dalmaroni (2009) tensiona esta idea al proponer que la lectura de literatura en la escuela debe concebirse como una práctica de interpelación pública. Leer textos que abordan el trauma, como

las narrativas de postmemoria, transforma el aula en una comunidad de interpretación donde "leer a contrapelo" se vuelve un imperativo ético.

Bajo este constructo teórico, la dimensión hermenéutica en la clase de Lengua y Literatura de II Medio subvierte la lógica del currículum normativo. Al enfrentar a los jóvenes con textos que estetizan la violencia política, se les exige interpretar no solo la retórica de la obra, sino también los mecanismos del poder, los silencios cómplices de la sociedad y las huellas del pasado en su propio presente. La educación literaria se consolida así como una herramienta indispensable de reparación, pues al enseñar a interpretar los silencios textuales e históricos, restituye la capacidad de las nuevas generaciones para pensar críticamente su historia y desarticular las matrices del olvido.

6.2.2. Dimensión polifónica: Democratizar las voces a través de la lectura

A diferencia del discurso histórico escolar tradicional, que por imperativos curriculares e institucionales a menudo tiende a la clausura del sentido, buscando establecer una "verdad unificada" o un relato de corte monológico para consolidar una identidad nacional pacificada e inofensiva (Rubio, 2022), el discurso literario posee una naturaleza epistemológica constitutivamente dialógica y polifónica. Siguiendo los postulados clásicos de Bajtín (1982), la novela y la narrativa contemporánea no se construyen desde una voz autorial omnisciente, totalizadora y autoritaria, sino como un entramado discursivo donde coexisten, chocan y dialogan múltiples conciencias independientes, irreductibles y plenamente válidas. Al transponer este principio teórico a la arquitectura de una didáctica reparatoria de la memoria, la clase de Lengua y Literatura se erige como un espacio pedagógico privilegiado para la democratización radical de las voces.

Si bien el andamiaje prescriptivo del currículum oficial de II Medio (MINEDUC, 2018) mandata a los estudiantes leer y comparar diferentes visiones de mundo sobre un mismo tema, este ejercicio es sistemáticamente despojado de su densidad política cuando se trata de la historia nacional reciente. Sin embargo, al aplicar este mandato curricular al trauma histórico a través de la literatura, se subvierte el vacío oficial: la ficción permite que convivan en el aula voces que en la realidad social, historiográfica o jurídica rara vez se encuentran en un plano de simetría. El texto literario orchestra la voz fragmentada de la víctima, el relato culposo o impotente del testigo espectador, la

gélida racionalidad del perpetrador y la voz interrogante, y a menudo huérfana, de las nuevas generaciones herederas de la postmemoria (Hirsch, 2019). Esta democratización narrativa constituye, en sí misma, un acto de reparación pedagógica insoslayable frente a las políticas de silenciamiento, amnesia pactada y censura impuestas por la dictadura cívico-militar y perpetradas por la transición.

Desde la perspectiva transversal de la formación ciudadana, la inmersión en esta pluralidad de voces fomenta una competencia cívica y cognitiva de primer orden: la capacidad de habitar la contradicción y comprender la insondable complejidad del pasado. Una pedagogía de la memoria anclada en la literacidad no busca adoctrinar mediante la imposición de un nuevo relato oficial sustitutivo, sino enseñar a los estudiantes a leer e interpretar las "zonas grises" de la condición humana frente al extremo (Levi, 1989). Al enfrentar al estudiantado a la polifonía literaria, se evita la caída en simplificaciones maniqueas que dividen la historia exclusivamente en héroes puros y villanos absolutos. Por el contrario, la ficción literaria permite comprender los oscuros matices del miedo, la delación, la sobrevivencia, así como las redes de resistencia y solidaridad en contextos de terrorismo de Estado, evidenciando que los "trabajos de la memoria" operan siempre en un terreno de permanente conflictividad (Jelin, 2021).

Asimismo, abordar la memoria desde esta dimensión polifónica en la asignatura de Lengua y Literatura otorga a los jóvenes herramientas invaluable para el análisis crítico del discurso. Al contrastar testimonios y ficciones sobre el pasado reciente, el estudiante aprende a deconstruir cómo los distintos regímenes de verdad, la prensa oficialista de la época, la propaganda estatal y los bandos militares frente al relato testimonial y la literatura de resistencia construyen realidades asimétricas y operan políticamente para legitimar o denunciar la barbarie. Esta desnaturalización de los usos del lenguaje resulta un imperativo ético en el presente. Tal como advierte Traverso (2012), la memoria histórica requiere de robustos anclajes críticos para no ser banalizada o instrumentalizada. Al dotar al estudiante de herramientas filológicas y hermenéuticas para distinguir la polifonía de los discursos y sus subtextos ideológicos, la escuela secundaria construye un muro de contención ético e intelectual para desmantelar las fake news, los discursos de odio y el negacionismo histórico que amenazan con proliferar en las sociedades democráticas contemporáneas.

En definitiva, la dimensión polifónica transforma el aula de literatura en un auténtico ágora democrática. Al hacer audibles las voces subalternas, marginadas por el currículum hegemónico, y al contrastarlas dialógicamente con los discursos del poder, el docente de Lengua y Literatura materializa el mandato ético de inclusión y diversidad epistémica. A través de este ejercicio didáctico, se demuestra fehacientemente a las y los estudiantes que la verdad histórica no es un bloque monolítico que deba memorizar pasivamente, sino un tejido polifónico, doloroso y complejo que tienen el deber ciudadano de aprender a escuchar, interpretar y debatir.

6.2.3. Dimensión creativa: La escritura de postmemoria como agencia

Si la dimensión hermenéutica permite interpretar los silencios y la dimensión polifónica democratiza la escucha, la dimensión creativa representa la cúspide de la transposición didáctica en la asignatura de Lengua y Literatura. Quizás la oportunidad más potente y transformadora que ofrece esta disciplina es el tránsito del estudiante desde la recepción crítica hacia la producción discursiva. Las Bases Curriculares de II Medio (MINEDUC, 2015) mandaban en su OA 14 la escritura creativa de textos con diversos propósitos y formatos; sin embargo, al intersectar este objetivo con la pedagogía de la memoria, la escritura trasciende el mero ejercicio de redacción escolar para erigirse como una herramienta de emancipación y agencia ciudadana.

Al invitar a las y los jóvenes a escribir sobre el pasado reciente, ya sea reescribiendo el final de un testimonio, redactando una carta imaginaria a un detenido desaparecido, o narrando los hechos desde la perspectiva inanimada de un objeto hallado en un centro de detención se produce un acto de apropiación del conocimiento histórico. Como sostiene Hirsch (2012) a través de su concepto de postmemoria, las nuevas generaciones no experimentaron el trauma dictatorial de primera mano, pero heredan sus huellas afectivas y políticas. Para que esa herencia no se convierta en un peso paralizante, los jóvenes necesitan "artes conectivas" e imaginativas que les permitan afiliarse a ese pasado. La escritura creativa es, en este contexto escolar, el vehículo por excelencia de la postmemoria.

Desde una perspectiva psicoanalítica e historiográfica, LaCapra (2005) advierte sobre los riesgos de acercarse al trauma extremo: el sujeto puede caer en la repetición melancólica del dolor (acting out) o puede iniciar un proceso crítico de elaboración (working through). En el aula, la escritura literaria funciona precisamente como este segundo mecanismo: opera como un "laboratorio

seguro" donde los estudiantes pueden aproximarse al horror de las violaciones a los Derechos Humanos protegidos por la mediación estética.

La metáfora, el uso de símbolos, la prosopopeya (dar voz a los objetos) y la distancia que otorga la ficción permiten a los adolescentes "bordear el trauma". Es decir, la literatura les otorga el lenguaje necesario para acercarse al dolor social, comprenderlo éticamente e interpelar, sin quedar emocionalmente paralizados o revictimizados por él. El velo de la ficción no oculta la verdad histórica, sino que la hace pedagógica y humanamente asimilable (García Ruiz et al., 2023).

En este sentido, cuando un estudiante de II Medio moviliza sus recursos lingüísticos para dar forma a una narrativa sobre el pasado reciente, deja de ser un espectador impotente frente a la historia oficial. Escribir la memoria se transforma en un acto de reparación simbólica; un ejercicio mediante el cual el adolescente le devuelve la dignidad a las víctimas, restituye identidades borradas y advierte sobre los peligros del autoritarismo en su propio presente. Al otorgar agencia a través de la palabra escrita, la clase de Lengua y Literatura empodera al estudiante como un verdadero sujeto histórico, capaz de utilizar la literatura como un baluarte

6.3. Archivo y Territorio: Sitios de memoria como engranajes didácticos.

Para que la pedagogía de la memoria no quede reducida a un ejercicio puramente intelectual o abstracto, resulta imperativo anclar la reflexión literaria en la materialidad de la historia reciente. Como se ha argumentado en los apartados anteriores, el currículum oficial tiende a la desterritorialización del trauma (Rubio, 2022) frente a esto, la didáctica reparatoria propone "territorializar" el aprendizaje. Esto se logra expandiendo el concepto tradicional de "texto" para incorporar el archivo histórico y el espacio urbano, específicamente los sitios de memoria, como engranajes didácticos fundamentales que detonan la lectura crítica y la escritura creativa.

6.3.1. El archivo como texto cultural en la clase de literatura

Tradicionalmente, la arquitectura curricular de la asignatura de Lengua y Literatura se ha regido por un canon de lectura logocéntrico, circunscrito casi exclusivamente a obras de ficción consagradas o a tipologías textuales estandarizadas. Sin embargo, la perspectiva epistemológica de la pedagogía de la memoria exige una disrupción de esta hegemonía, proponiendo una ampliación radical del concepto de texto. La oportunidad didáctica de una pedagogía reparatoria

reside en incorporar el archivo, comprendido materialmente por fichas de detención, cartas carcelarias, sentencias judiciales, recursos de amparo, arpilleras o fotografías— no como una mera ilustración subsidiaria del contenido histórico, sino como un texto cultural susceptible de ser leído, deconstruido e interpretado estéticamente, ética y políticamente.

Para dotar de sustento filosófico a esta operación pedagógica, resulta insoslayable recurrir a Paul Ricoeur (2004). En su fenomenología de la memoria, Ricoeur conceptualiza el archivo como la materialidad de la "huella" (la trace); es decir, el vestigio documental que sobrevive a la destrucción y que media dialécticamente entre la memoria viva de los sobrevivientes y la escritura institucional de la historia. Al ingresar al aula de literatura, el archivo pierde su estatuto de objeto inerte del pasado para revelarse como la inscripción presente de una ausencia que demanda, inexcusablemente, un lector capaz de descifrar.

En esta misma línea de inteligibilidad, Giorgio Agamben (2000), en su reflexión sobre el paradigma del campo y el testimonio, advierte que el archivo no es únicamente el depósito inofensivo de lo dicho, sino el sistema de relaciones tensionales entre lo decible y lo inefable del horror biopolítico. El archivo estatal de la dictadura registra la aniquilación burocrática del sujeto, mientras que el testimonio es lo que resta frente a esa aniquilación. Por tanto, introducir los archivos del terrorismo de Estado en la clase de literatura permite a los estudiantes aproximarse al límite mismo del lenguaje: allí donde la palabra fracasa frente al trauma, pero donde simultáneamente se vuelve la única herramienta de resistencia.

Desde el enfoque comunicativo y dialógico que declaran las propias Bases Curriculares (MINEDUC, 2015), un informe de la Vicaría de la Solidaridad, un panfleto clandestino o un rayado en un muro no son documentos pasivos; son enunciados discursivos vitales que poseen una intencionalidad, una audiencia, un contexto de producción asimétrico y una carga afectiva innegable. Elizabeth Jelin (2021) sostiene que el archivo no es un mero repositorio de verdades estáticas, sino un escenario activo y en permanente disputa donde se escenifican los "trabajos de la memoria". Al analizar estos corpus documentales con las herramientas hermenéuticas propias de la teoría literaria y el análisis crítico del discurso, tales como la situación de enunciación, la polifonía, los recursos retóricos y las figuras literarias, el docente dota de materialidad humana al pasado.

Esta operación hermenéutica sobre el archivo es profundamente transformadora, pues permite que las y los estudiantes de II Medio comprendan, de manera empírica, que el lenguaje nunca es un instrumento neutral, sino un campo de batalla (Bajtín, 1982). A través del escrutinio del archivo, el docente puede evidenciar cómo el lenguaje fue perversamente utilizado por el Estado autoritario para ocultar la verdad mediante la burocratización del terror y la invención de eufemismos atroces, tales como "presuntos desgraciados", "enfrentamientos" o "traslados".

Y, simultáneamente, esta lectura revela cómo el lenguaje, en sus diversas materialidades, fue empleado por las víctimas y sus familiares para resistir el borramiento, denunciar la barbarie y dejar testimonio. Leer la iconografía de una arpillera con la misma rigurosidad exegética con la que se lee un poema contemporáneo, o analizar la desesperación retórica contenida en un habeas corpus desestimado por los tribunales, transforma al archivo en un engranaje didáctico insustituible. El documento se convierte así en un puente empático que desestabiliza la distancia temporal del alumno con el trauma histórico, preparándolo intelectual y afectivamente para la etapa posterior de producción creativa y escritura de postmemoria.

6.3.2. Villa Grimaldi y Londres 38: Espacios de disputa, mediación y aprendizaje situado

Si el documento de archivo es un texto cultural, el Sitio de Memoria es el soporte macrotextual por excelencia. Los espacios donde se ejerció la violencia de Estado y que hoy han sido recuperados por la sociedad civil no son simples "museos", sino territorios en constante disputa y resignificación (Piper y Hevia, 2012). Integrar estos sitios en la planificación de Lengua y Literatura, ya sea a través de visitas pedagógicas presenciales o recorridos virtuales, responde a la exigencia del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) de vincular el aprendizaje con el entorno y la comunidad.

En la Región Metropolitana, dos sitios resultan paradigmáticos para esta transposición didáctica, dado que ofrecen narrativas y "lecturas espaciales" complementarias: Londres 38 y el Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Por un lado, Londres 38 (ex Cuartel Yucatán de la DINA) se presenta como un texto cultural urbano, oculto a plena vista en el centro de la ciudad de Santiago. Su valor didáctico radica en su concepción de "espacio de memorias" vinculado estrechamente al presente. Al "leer" Londres 38,

los estudiantes se enfrentan a un inmueble que no ha sido reconstruido como un museo tradicional, sino que exhibe las huellas del despojo y la militancia. Las placas en los adoquines frente a la casa, que nombran a los detenidos desaparecidos y ejecutados que pasaron por allí, operan como un paratexto urbano. El trabajo didáctico con este sitio permite reflexionar sobre cómo el terror convivió con la cotidianidad de la ciudad y cómo el trazado urbano puede ser intervenido para conjurar el olvido (Piper y Hevia, 2012).

Por otro lado, el Parque por la Paz Villa Grimaldi (ex Cuartel Terranova) ofrece una experiencia de lectura espacial centrada en la resignificación y el simbolismo. Tras ser destruido por la propia dictadura para borrar las evidencias del exterminio, el lugar fue recuperado y transformado en un parque. Didácticamente, Villa Grimaldi es una metáfora material de la memoria: el estudiante no lee el recinto original, sino los vestigios, las maquetas, el rosedal (símbolo de vida sobre la muerte) y el Muro de los Nombres. Aquí, la dimensión hermenéutica (tratada en el apartado 3.3.1) alcanza su punto máximo, pues el estudiante debe interpretar activamente las ausencias arquitectónicas (el vacío de la torre, los cimientos de las celdas) (García Ruiz et al., 2023).

Ambos sitios funcionan como engranajes didácticos porque proveen el *shock* estético y emocional necesario para movilizar la escritura de postmemoria (Hirsch, 2012). Recorrer Londres 38 o Villa Grimaldi desestabiliza la distancia académica del estudiante. Es tras esta experiencia inmersiva de "lectura territorial" cuando la propuesta de escritura creativa (OA 14) cobra su verdadero sentido ético: el alumno que ha caminado por el rosedal o ha leído los adoquines ya no escribe en el vacío, sino que utiliza la literatura para responderle al espacio, elaborando narrativas que restituye simbólicamente aquello que la violencia estatal intentó borrar.

6.4. Operacionalización didáctica de la pedagogía de la memoria.

El Currículum Nacional chileno está diseñado bajo una lógica de progresión en espiral (Bruner, 1960), donde las habilidades cognitivas y las actitudes éticas se trabajan de manera reiterada con niveles crecientes de complejidad, abstracción y profundidad analítica. El abordaje del pasado reciente y la formación ciudadana en la asignatura de Lengua y Literatura no inicia de forma abrupta en el ciclo terminal; se sustenta en un andamiaje previo, desde la educación básica, que cimenta las bases del diálogo, la construcción de la identidad y el pensamiento crítico.

No obstante, es en Segundo Año de Enseñanza Media (estudiantes de entre 15 y 16 años) donde esta progresión alcanza un nivel de madurez cognitiva, psicológica y moral que habilita la implementación plena y frontal de una pedagogía de la memoria. En esta etapa, los adolescentes poseen la capacidad de comprender el pensamiento abstracto, lidiar con dilemas éticos complejos y cuestionar las narrativas de autoridad heredadas de su entorno familiar o social. A continuación, se presenta un análisis sistematizado y exhaustivo de cómo los Objetivos de Aprendizaje (OA) y las Actitudes (OAA) vigentes convergen para operacionalizar esta propuesta didáctica, justificando a su vez la selección del corpus literario y su vinculación con la formación ciudadana.

6.4.1. Análisis dialógico de los Objetivos de Aprendizaje (OA) y Actitudinales (OAA) en II Medio

Para desarticular la matriz de desterritorialización pedagógica diagnosticada en los apartados precedentes, resulta ineludible someter el andamiaje prescriptivo del currículum oficial a un escrutinio crítico. Desde la perspectiva teórica de Mijaíl Bajtín (1982), el currículum no es un texto inerte, sino un enunciado que entra en diálogo, y a menudo en fricción con los contextos de recepción y las prácticas docentes. Realizar un análisis dialógico de los Objetivos de Aprendizaje (OA) y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales o Actitudinales (OAA) estipulados en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) y el Programa de Estudio (MINEDUC, 2017) implica identificar las zonas de permeabilidad donde la prescripción normativa puede ser subvertida y reorientada hacia los propósitos emancipadores de la pedagogía de la memoria.

Si bien la formulación general de los objetivos tiende a una racionalidad instrumental, su amplitud semántica alberga el potencial para movilizar la interpretación histórica, el pensamiento crítico y la agencia ciudadana. A continuación, se presenta la selección, explicación y justificación epistemológica de los OA y OAA que vertebran esta propuesta de didáctica reparatoria.

La presente propuesta de intervención didáctica selecciona estratégicamente objetivos curriculares correspondientes a los tres ejes de la asignatura (Lectura, Escritura y Comunicación Oral), tensionándolos para que operen como engranajes de un mismo dispositivo de memoria.

Eje de Lectura: El andamiaje hermenéutico de la memoria

OA 7: Leer y comprender textos literarios contemporáneos.

OA 8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.

En el marco del currículum tradicional, estos objetivos suelen reducirse a la identificación mecánica de recursos estilísticos o a la comprobación de lectura superficial. Sin embargo, tensionados desde la hermenéutica de Paul Ricoeur (2004) y la estética de la recepción de Wolfgang Iser (1987), el OA 7 y el OA 8 se transmutan en el pilar interpretativo de la propuesta. Leer textos literarios contemporáneos que abordan el trauma sociopolítico, tales como la literatura de postmemoria exige a los estudiantes un ejercicio de exégesis profundo. Formular una interpretación coherente (OA 8) demanda que el joven lector complete los "espacios en blanco" dejados por la censura y el silencio histórico, decodificando las alegorías políticas y las marcas estéticas de la violencia de Estado. Así, la comprensión lectora abandona su neutralidad aséptica para convertirse en una práctica de develamiento histórico y restitución de la verdad.

Eje de Escritura: La agencia narrativa frente al trauma

OA 14: Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, columnas de opinión, cartas al director, ensayos, entre otros).

La escritura escolar suele estar confinada a la reproducción de tipologías textuales con fines evaluativos sumativos. Frente a esto, la pedagogía de la memoria resemantiza el OA 14 asumiendo la escritura como agencia narrativa (Hirsch, 2012). Escribir textos persuasivos sobre las lecturas de memoria y los archivos del terrorismo de Estado obliga al estudiante a abandonar el rol de receptor pasivo para posicionarse éticamente frente al conflicto. Siguiendo a LaCapra (2005), la producción de ensayos o manifiestos en el aula permite el la elaboración simbólica del trauma generacional. A través de la argumentación, el estudiante no solo demuestra dominio procedimental, sino que inscribe su propia voz en la esfera pública, materializando los "trabajos

Eje de Investigación: La indagación del archivo como resistencia epistemológica

OA 24: Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura, delimitando el tema, evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes, y elaborando un texto oral o escrito que comunique sus hallazgos.

En su formulación y transposición didáctica tradicional, la investigación escolar suele concebirse como un ejercicio aséptico, restringido a la recopilación enciclopédica y el fichaje técnico de datos. Sin embargo, al anclar el OA 24 en una didáctica reparatoria, la competencia investigativa se transfigura radicalmente en una praxis de resistencia epistemológica y restitución histórica ejerciendo una defensa activa de los derechos humanos.

Eje de Actitudes (OAA): El andamiaje axiológico y ético frente a la memoria

OAA A: Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.

OAA B: Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.

OAA D: Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.

Justificación epistémica y didáctica: En el diseño curricular estándar, las actitudes declaradas constituyen la dimensión axiológica del sistema educativo, pero frecuentemente naufragan en un relativismo moral abstracto o en declaraciones de buenas intenciones sin anclaje material. En el marco de una didáctica reparatoria, estos Objetivos de Aprendizaje Actitudinales (OAA) cobran una urgencia insoslayable y operan como el sustrato ético que da sentido a la lectura, la investigación y la escritura.

Al entramar estos objetivos actitudinales con la lectura de testimonios y el recorrido por sitios de memoria, la escuela moviliza lo que Nussbaum (1995) denomina "emociones políticas" o "imaginación narrativa". El estudiante aprende a compadecerse del sufrimiento del Otro y a rechazar la negación de los crímenes de lesa humanidad. De este modo, el análisis dialógico demuestra que la red curricular, adecuadamente tensionada por la teoría didáctica, provee el sustento normativo integral para forjar sujetos históricos críticos, asumiendo el imperativo ético de la garantía de no repetición como horizonte fundamental de la asignatura de Lengua y Literatura.

6.4.1.1 Análisis panorámico de los Objetivos de Aprendizaje en II Medio

Una análisis exhaustivo de los 26 Objetivos de Aprendizaje estipulados para este nivel devela una arquitectura curricular orientada hacia la consolidación del pensamiento crítico y la participación ciudadana democrática:

Eje de Lectura (OA 1 al OA 11): Este eje transita desde la lectura comprensiva de narrativas tradicionales hacia un análisis crítico profundo. Se exige a los estudiantes formular interpretaciones literarias complejas, evaluar la influencia del contexto histórico y social en las obras, analizar el tratamiento de temas como la identidad o la alteridad, y deconstruir críticamente los discursos presentes en los medios masivos de comunicación.

Eje de Escritura (OA 12 al OA 18): El currículum concibe la escritura no como un don innato, sino como un proceso cognitivo y recursivo. Los objetivos abarcan desde la producción de textos argumentativos para persuadir sobre temas controversiales, hasta la escritura creativa para expresar interioridad. Asimismo, se hace especial énfasis en las etapas de planificación, redacción, revisión y edición del texto.

Eje de Comunicación Oral (OA 19 al OA 24): Se enfoca en el desarrollo de habilidades para el debate y la deliberación pública. Exige a los estudiantes comprender, comparar y evaluar oralmente distintas posturas sobre un mismo tema, utilizando argumentos sólidos y demostrando respeto por la divergencia de opiniones.

Eje de Investigación (OA 25 al OA 26): Orientado a la alfabetización informacional, requiere que los estudiantes planifiquen investigaciones, evalúen la confiabilidad de las fuentes y sintetizen información para responder a interrogantes surgidas de sus lecturas.

Si bien este análisis demuestra un currículum robusto en términos de habilidades comunicativas, como se analizó en los apartados anteriores, adolece de una desterritorialización del trauma (Rubio, 2022). El documento oficial entrega el andamiaje técnico, pero omite directrices sobre qué investigar o qué leer en materia de derechos humanos. Por tanto, corresponde a la didáctica de la especialidad realizar una lectura dialógica e intencionada de estos OA para ponerlos al servicio de la memoria histórica.

6.4.1.2 Selección, explicación y justificación de los OA y OAA para la investigación

Para efectos de la propuesta didáctica se debe analizar, fundamentar y justificar la selección del corpus de Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Actitudinales (OAA) extraídos del Programa de Estudio de Lengua y Literatura de II Medio (MINEDUC). Para efectos de esta propuesta didáctica, orientada a la pedagogía de la memoria mediante la producción creativa de textos, estos objetivos no se aplicarán desde una racionalidad técnica o mecanicista. Por el contrario, serán tensionados, reinterpretados y resignificados didácticamente para transformarlos en genuinas herramientas de reparación simbólica, reflexión histórica y agencia ciudadana.

OA 7 Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.

Indicadores de evaluación:

Infieren algunas de las características en común de los cuentos latinoamericanos a partir del análisis de diferentes narraciones.

Interpretan los cuentos latinoamericanos leídos a partir de las características propias de los textos y de las relaciones establecidas con sus contextos de producción y de recepción.

Dentro del eje de Lectura, este objetivo tiene como propósito formativo aproximar al estudiante a la identidad y diversidad de la literatura continental. Busca desarrollar habilidades de lectura comprensiva y analítica, exigiendo que el estudiante no lea la obra en el vacío, sino anclada estructuralmente a su contexto de producción, reconociendo así las matrices estéticas y socioculturales propias de América Latina.

Los indicadores exigen el despliegue de habilidades cognitivas de orden superior. Según la taxonomía de Bloom, movilizan los niveles de Analizar y Evaluar. El proceso interpretativo promovido no es inmanentista; al exigir que los estudiantes "infieran" e "interpreten" relacionando el texto con sus contextos de producción y recepción, se promueve un pensamiento literario histórico-crítico. El estudiante debe deconstruir la obra para entender cómo el entorno material, político y social determina las características internas de la narración.

En el marco de una pedagogía de la memoria, el OA 7 es fundamental. La literatura latinoamericana contemporánea está profundamente atravesada por el trauma de las dictaduras cívico-militares, el exilio y la violencia de Estado. Abordar este objetivo permite que los estudiantes lean cuentos que funcionan como vehículos de memoria colectiva. La interpretación histórica del contexto de producción visibiliza cómo los autores procesaron estética y políticamente el trauma, facilitando una reflexión ética sobre el pasado reciente del continente y de Chile.

OA 8 Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando:

Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal.

Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos.

Los antecedentes culturales influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros.

La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.

Indicadores de evaluación:

Interpretan los textos literarios leídos, considerando su análisis literario, la visión de mundo reflejada en ellos y las características culturales de su contexto de producción.

Evalúan las obras leídas o vistas, considerando criterios estéticos surgidos de su análisis literario.

Este es el objetivo nuclear del eje de Lectura interpretativa en II Medio. Su propósito es que los estudiantes superen la lectura literal y construyan sentido de manera autónoma. Desarrolla la capacidad de argumentación literaria, la formulación de hipótesis interpretativas y la vinculación profunda entre la obra, el bagaje cultural del lector y la visión de mundo subyacente a la época histórica.

De acuerdo con la taxonomía de Bloom, estos indicadores se sitúan en la cúspide cognitiva: Evaluar y Crear (al formular una hipótesis original). Los procesos promovidos son altamente complejos, pues exigen fusionar el análisis inmanente (criterios estéticos, citas) con la exégesis extrínseca (características culturales, visión de mundo). Se promueve un pensamiento literario hermenéutico, donde el estudiante asume un rol activo, dialogando con el texto para emitir juicios críticos fundamentados.

El OA 8 es el engranaje central para la interpretación histórica y el pensamiento crítico. Al solicitar una hipótesis que considere el punto de vista histórico y social, la propuesta didáctica moviliza a los estudiantes a investigar los silencios y las fracturas de la dictadura chilena representados en la literatura. Temas como "la muerte", "la trascendencia" o "la guerra" (mencionados en el OA) se resignifican como la desaparición forzada, el duelo y el terrorismo de Estado. Esta operación hermenéutica restituye la agencia lectora y fomenta una reflexión ética insoslayable sobre la memoria y los derechos humanos.

OA 14 Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel.

Situado en el eje de Escritura, el propósito formativo del OA 14 es desarrollar la capacidad argumentativa y persuasiva del estudiante mediante la producción textual autónoma. Busca consolidar la habilidad de estructurar un discurso lógico, defender una tesis y organizar ideas para influir en un receptor, consolidando el ensayo como la tipología discursiva predilecta para la reflexión madura en la educación media.

Las habilidades cognitivas implicadas corresponden a Analizar (para seleccionar argumentos), Evaluar (para discriminar la validez de la evidencia) y Crear (para redactar un texto original). Promueve procesos argumentativos dialógicos, donde el estudiante debe anticipar contraargumentos y estructurar un pensamiento literario y social coherente.

La pedagogía de la memoria no puede ser únicamente receptiva; exige producción creativa y agencia ciudadana. A través del OA 14, los estudiantes transmutan la reflexión ética y la interpretación histórica adquiridas en la lectura hacia la escritura de ensayos o textos creativos persuasivos (literatura de postmemoria). Escribir sobre el trauma sociopolítico les permite

apropiarse del pasado, posicionarse frente a la historia y ejercer su ciudadanía, transformando la escritura escolar en un acto de reparación simbólica.

OA 24 Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:

Delimitando el tema de investigación.

Seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan.

Usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente.

Evaluar si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito.

Evaluando la validez y confiabilidad de las fuentes consultadas.

Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas.

Registrando la información bibliográfica de las fuentes consultadas.

Elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que comunique sus hallazgos.

Indicadores de evaluación:

Aplican una estrategia para llevar a cabo el proceso de investigación, considerando el propósito, tema y producto que comunicará su resultado.

Discriminan las fuentes adecuadas para su investigación, a partir de criterios como confiabilidad, profundidad, cobertura y validez de las fuentes consultadas.

Evalúan el texto que comunica el resultado de su investigación, considerando la coherencia respecto del objetivo de investigación, aspectos discursivos y las convenciones vigentes para citar las fuentes consultadas.

Este objetivo articula el eje de Investigación, transversal a la asignatura. Su finalidad es dotar al estudiante de alfabetización informacional, enseñándole a gestionar el conocimiento de forma crítica. Desarrolla habilidades procedimentales e intelectuales rigurosas: desde la delimitación de un problema hasta la comunicación estructurada de hallazgos, pasando por el escrutinio crítico de las fuentes de información.

Las habilidades cognitivas asociadas abarcan desde Aplicar (estrategias de búsqueda), pasando por Analizar (jerarquizar información), hasta Evaluar (discriminar validez de fuentes). Este objetivo promueve procesos investigativos de índole epistemológica: el estudiante aprende que el conocimiento se construye validando evidencias. Se desarrolla un pensamiento metódico, donde la desconfianza intelectual ante fuentes no válidas fomenta la autonomía del aprendizaje.

Para la pedagogía de la memoria, el OA 24 es el escudo contra el negacionismo. La indagación del trauma político requiere que el estudiante acuda al archivo histórico y discrimine fuentes válidas frente a versiones hegemónicas o falseadas del pasado. Investigar el contexto dictatorial para complementar sus lecturas literarias dota de materialidad histórica al análisis estético. Al elaborar un texto que comunique sus hallazgos, el estudiante asume la responsabilidad ética de divulgar la memoria colectiva basada en el rigor documental.

Análisis de los Objetivos Actitudinales (OAA)

OAA A Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.

OAA B Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.

OAA D Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.

Estos objetivos actitudinales conforman el sustrato valórico de la intervención. El OAA A es la precondition para la formación ciudadana: un pensamiento informado y propio rompe con los relatos heredados acríticamente sobre la historia nacional. El OAA B vincula la lectura literaria con la esfera íntima y pública; reflexionar sobre "sí mismo" ante textos del pasado reciente activa

la postmemoria, permitiendo al adolescente reconocerse como heredero de una historia social y asumir posturas éticas ante el dolor del otro. Finalmente, el OAA D consagra el enfoque de derechos humanos: al valorar la dignidad humana y la libertad, la pedagogía de la memoria se instituye como un mandato de no repetición de la barbarie.

Tabla N°2: Oportunidades curriculares II medio

Nivel	OA	OAA	Eje curricular	Habilidad cognitiva (según la taxonomía de Bloom)	Vinculación con la pedagogía de la memoria
II medio	OA 7	OAA A OAA B	Lectura	Comprender, Analizar, Evaluar.	Identificación del trauma y empatía histórica: La lectura crítica (OAA A) de la narrativa continental permite al estudiante decodificar las marcas del autoritarismo. Esta comprensión inmanente y contextual detona una reflexión ética (OAA B) sobre cómo el pasado dictatorial permea las estructuras sociales contemporáneas, forjando un vínculo empático con las víctimas.
II medio	OA 8	OAA A OAA D	Lectura	Analizar, Evaluar, Crear (hipótesis).	Hermenéutica contra el negacionismo: Al construir hipótesis interpretativas sobre las fracturas estéticas de la obra, el estudiante consolida un pensamiento autónomo e informado (OAA A). Esta exégesis histórica se erige como un acto de resistencia que visibiliza las violaciones a los derechos humanos, reivindicando la irrestricta defensa de la dignidad humana (OAA D).
II medio	OA 14	OAA A OAA B	Escribir	Analizar, Evaluar, Crear.	Agencia ciudadana y reparación simbólica: La producción creativa de ensayos persuasivos

					transforma al estudiante de receptor pasivo a sujeto político. Al argumentar sobre el trauma social (OAA B) basándose en un pensamiento informado (OAA A), la escritura escolar se transmuta en un ejercicio de postmemoria y agenciamiento ciudadano frente a los silencios del currículum oficial.
II medio	OA 24	OAA A OAA D	Investigación	Aplicar, Analizar, Evaluar.	Escrutinio del archivo y verdad documental: La indagación rigurosa de fuentes primarias (archivos, testimonios, prensa) desmantela los discursos hegemónicos pacificados. Investigar exige pensamiento informado (OAA A) para discriminar la validez de los datos históricos, comprendiendo que la defensa de la verdad objetiva es la condición de posibilidad para garantizar la libertad y la dignidad humana (OAA D).

Fuente: Elaboración propia en base a MINEDUC (2015)

La matriz expuesta sistematiza el armazón arquitectónico sobre el cual se erige la transposición didáctica de esta investigación. Lejos de concebir el currículum como un inventario fragmentado de destrezas técnicas y buenas intenciones aisladas, las oportunidades curriculares identificadas demuestran que la intersección explícita entre las habilidades cognitivas (OA) y las disposiciones ético-formativas (OAA) posee el espesor epistémico necesario para la implementación de una pedagogía de la memoria rigurosa.

Al analizar la articulación intrínseca de la matriz, se constata una progresión didáctica sinérgica que transita desde la asimilación crítica hasta la agencia productiva y ciudadana. La convergencia en el Eje de Lectura (OA 7 y OA 8) con los OAA A, B y D evidencia que la lectura crítica y la interpretación histórica no operan en un vacío valórico. El estudiante no lee buscando una moraleja

abstracta, sino que emplea la literatura contemporánea como un dispositivo para decodificar las secuelas del autoritarismo, asumiendo una postura ética ineludible frente a la dignidad humana. Esta dimensión hermenéutica se nutre y valida mediante la investigación literaria e histórica (OA 24): el escrutinio del archivo y la contrastación de fuentes dotan al pensamiento reflexivo e informado (OAA A) de una irrefutable validación documental, erigiendo una barrera intelectual contra el negacionismo.

Finalmente, la pertinencia de esta selección y articulación radica en su desembocadura hacia la escritura argumentativa y creativa (OA 14), amparada por una profunda reflexión ética y personal (OAA B). Al solicitar a los estudiantes que produzcan textos persuasivos apoyados en sus lecturas e investigaciones documentales, el currículum deja de ser un territorio de desterritorialización pedagógica o de mera reproducción, para convertirse en un espacio de genuino agenciamiento. Escribir se vuelve un acto material de postmemoria: la producción creativa permite a las nuevas generaciones elaborar simbólicamente el trauma heredado, dotar de sentido político a los silencios del pasado y proyectar una formación ciudadana anclada en el imperativo de la no repetición y en la defensa irrestricta de los derechos humanos.

6.4.2. Selección y fundamentación curricular del corpus literario.

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura para II Medio (MINEDUC, 2015) sugiere, para abordar las temáticas del exilio y migración, un corpus literario vasto y heterogéneo. La selección ministerial transita desde clásicos universales y del Siglo de Oro (Cervantes, Quevedo, Tirso de Molina), el realismo y romanticismo europeo (Dickens, Dumas, Gogol, Chejov), hasta voces contemporáneas y latinoamericanas (Brecht, Borges, García Márquez, Tan, Paz). Asimismo, incorpora textos de autores chilenos que abordan el fenómeno del desarraigo, tales como Antonio Skármeta “No pasó nada” o José Miguel Varas “Año nuevo en Gander”.

Si bien este listado posee un valor canónico y estético innegable para la formación del acervo cultural del estudiante, un análisis crítico desde la pedagogía de la memoria devela una profunda limitación epistemológica, el corpus oficial perpetúa el mecanismo de desterritorialización pedagógica del trauma. Al enmarcar el dolor, el abuso de poder y el desarraigo bajo una óptica primordialmente universalista o eurocéntrica, como en los textos de Brecht o las novelas decimonónicas, el currículum diluye la conflictividad histórica local.

Incluso cuando se sugieren obras chilenas sobre el exilio, la transposición didáctica propuesta por el MINEDUC tiende a abordarlas como experiencias genéricas de "migración", evadiendo el nombramiento directo del terrorismo de Estado que las originó. Este enfoque aséptico y deslocalizado impide que la literatura opere como un espacio de interpelación política. Como advierte Dalmaroni (2009), una educación literaria que rehúye la confrontación con los pasados traumáticos nacionales termina consolidando un consenso acrítico. Al diluir la dictadura cívico-militar chilena en el mar de la "literatura universal", el currículum imposibilita los "trabajos de la memoria" (Jelin, 2021), privando a los estudiantes de las herramientas hermenéuticas necesarias para descifrar las fracturas de su propio presente.

Para fracturar este vacío curricular y dotar a la unidad de un espesor histórico y ético ineludible, la presente investigación propone la sustitución del corpus oficial por la novela contemporánea *Space Invaders* (2013), de la autora chilena Nona Fernández. La elección de esta obra como texto nuclear y articulador de la propuesta didáctica no obedece a un mero recambio de títulos, sino a una decisión epistemológica fundamentada en cinco dimensiones críticas:

1. Memoria de la dictadura chilena desde la desarticulación del relato oficial A diferencia de los textos canónicos sugeridos por el MINEDUC, *Space Invaders* territorializa la lectura. La novela reconstruye los años más oscuros de la dictadura cívico-militar chilena (específicamente la década de 1980 y el contexto del "Caso Degollados"), anclando la experiencia de lectura en la geografía material del terrorismo de Estado. Fernández no ofrece un relato historiográfico tradicional, sino una aproximación estética a la memoria histórica, obligando al estudiante a enfrentarse a las huellas locales de la violencia política, cumpliendo así con el imperativo ético de la no repetición.

2. Infancia y violencia política Uno de los mayores aciertos estéticos de la obra es su focalización narrativa. El trauma de la dictadura no es relatado desde la épica del militante ni desde el testimonio adulto de la víctima directa, sino desde la mirada periférica, fragmentaria y a menudo perpleja de la infancia. Los protagonistas son compañeros de curso de Estrella González, hija de un agente de Carabineros involucrado en crímenes de lesa humanidad. Al situar la violencia política en el patio del colegio escolar, en la sala de clases y en los juegos infantiles, la novela desestabiliza la barrera temporal que separa a los estudiantes de II Medio (generacionalmente cercanos a la edad de las voces narrativas) del pasado dictatorial, logrando una interpelación afectiva y empática profunda.

3. La materialización estética de la Postmemoria Space Invaders constituye el arquetipo literario del concepto de postmemoria, acuñado por Marianne Hirsch (2012). La obra ilustra cómo la generación que creció durante la dictadura heredó un trauma que no comprendió en su totalidad en el momento en que ocurría. Los narradores "recuerdan" a través de pesadillas compartidas, fragmentos de recuerdos y la lógica de un videojuego arcade (Space Invaders), donde los rostros de los detenidos desaparecidos se confunden con los marcianos que caen en la pantalla. Esta estética fragmentaria permite a los adolescentes de hoy comprender que la memoria no es un bloque monolítico, sino una reconstrucción intergeneracional hecha de retazos, ausencias y mediaciones culturales.

4. Trauma generacional y la elaboración crítica (Working through) Dominick LaCapra (2005) establece una distinción vital entre la repetición sintomática del trauma (acting out) y su elaboración crítica y simbólica (working through). El corpus oficial, al evitar el trauma chileno, deja a las nuevas generaciones en un estado de melancolía o de ignorancia (acting out social). Por el contrario, la lectura de Nona Fernández exige un trabajo de sutura. Al presentar un relato coral y fracturado sobre la desaparición y la muerte, la novela obliga al estudiante-lector a ensamblar las piezas del horror cotidiano, posibilitando el working through. La literatura actúa aquí como un dispositivo terapéutico y político que permite procesar el trauma generacional sin caer en el morbo revictimizante ni en el panfleto dogmático.

5. Potencial pedagógico y agencia ciudadana Finalmente, el potencial pedagógico de Space Invaders radica en su capacidad para transformar la lectura en un acto de justicia simbólica. Dalmaroni (2009) sostiene que la enseñanza de la literatura debe enseñar a "leer el peligro". La novela de Fernández carece de conclusiones moralizantes cerradas; por el contrario, deja "espacios en blanco" que exigen ser completados mediante la investigación histórica y el diálogo en el aula. Leer esta obra permite que la sala de clases se convierta en un laboratorio donde se ejercen activamente los "trabajos de la memoria" (Jelin, 2021). Al tensionar la novela con los archivos históricos y los sitios de memoria, la educación literaria dota a los estudiantes de agencia narrativa y ciudadana, habilitándolos para escribir sus propios textos de postmemoria y posicionarse críticamente frente a los pactos de silencio que aún tensionan la democracia chilena.

Para sistematizar la transposición didáctica de la obra seleccionada y evidenciar su pertinencia epistemológica frente al vacío del currículum oficial, se ha elaborado la siguiente matriz analítica. Este instrumento desglosa las cinco dimensiones críticas que justifican el abordaje de “Space Invaders” (Fernández, 2013), articulando la teoría literaria, la manifestación estética en la novela y su proyección pedagógica en el aula de II Medio.

Tabla N°3: Matriz de Dimensiones Críticas y Proyección Didáctica del Corpus Literario

Dimensión Crítica	Fundamento Teórico (Concepto y Autor)	Manifestación Literaria y Estética en “Space Invaders”	Proyección Didáctica y Curricular en el Aula (II Medio)
Memoria histórica y desarticulación del relato oficial	Trabajos de la memoria (Elizabeth Jelin, 2021)	La novela territorializa el trauma al anclar su narrativa en el Chile de los años ochenta y en crímenes de lesa humanidad específicos (como el "Caso Degollados"). Evade la historia oficial mediante un relato fragmentario y coral.	Investigación y contraste (OA 24): Exige al estudiante salir del texto hacia el archivo histórico. Promueve el contraste de fuentes (prensa de la época vs. testimonios), desarticulando los discursos negacionistas y hegemónicos.
Infancia y violencia política	Focalización periférica e imaginación narrativa (Martha Nussbaum, 1995)	El terrorismo de Estado se narra desde la óptica de niños (los compañeros de curso de Estrella González). La violencia irrumpe y permea la cotidianidad escolar, los juegos de patio y la relación con la autoridad.	Empatía histórica y lectura comprensiva (OA 7): Acorta la brecha temporal. Los estudiantes de II Medio empatizan con los protagonistas por proximidad etaria, comprendiendo que la violencia política afecta todas las esferas de la vida civil.
Materialización estética de la Postmemoria	Postmemoria (Marianne Hirsch, 2012)	Uso de la metáfora del videojuego arcade para representar a los desaparecidos. La historia se reconstruye a partir de pesadillas	Interpretación literaria hermenéutica (OA 8): Fomenta el análisis de los silencios, las alegorías y los

		compartidas, cartas borrosas y retazos de recuerdos de una generación que heredó el miedo.	símbolos. El estudiante aprende que la memoria se reconstruye estética y colectivamente, formulando hipótesis sobre el sentido de la obra
Trauma generacional y elaboración crítica	Working through (Elaboración) vs. Acting out (Repetición) (Dominick LaCapra, 2005)	La obra no ofrece respuestas clausuradas ni digeridas. Su estructura de puzle obliga al lector a realizar un trabajo de "sutura" para comprender la magnitud de la desaparición y la muerte	Escritura como reparación simbólica (OA 14): Transforma la lectura en un espacio de elaboración del trauma colectivo. Impulsa a los estudiantes a redactar textos persuasivos y de postmemoria, procesando el dolor histórico mediante la palabra.
Potencial pedagógico y agencia ciudadana	Leer el peligro y educación democrática (Miguel Dalmaroni, 2009)	La novela interpela directamente al lector sobre la culpa, el silencio cómplice de la sociedad civil y la responsabilidad frente al pasado, dejando un final abierto a la interrogación ética.	Formación ciudadana y reflexión ética (OAA A, B, D): Transforma el aula en un ágora democrática. La lectura detona el debate sobre los derechos humanos y la garantía de no repetición, forjando sujetos políticos activos y críticos frente a su presente.

Fuente: Elaboración propia en base a MINEDUC (2015)

La presente matriz evidencia que la selección de *Space Invaders* trasciende el mero reemplazo de un título en el plan de lecturas; constituye, por el contrario, una intervención pedagógica de orden estructural. Al cruzar las dimensiones críticas con el aparato normativo (OA y OAA), se demuestra que la obra de Nona Fernández posee una "densidad didáctica" óptima para movilizar la pedagogía de la memoria.

Mientras el corpus oficial propone una lectura pasiva y deslocalizada del desarraigo, las dimensiones aquí expuestas garantizan una lectura incómoda y movilizadora. La estética de la postmemoria y la representación de la infancia bajo dictadura actúan como dispositivos de mediación que permiten a los estudiantes acercarse al núcleo del trauma sin ser paralizados por él. Esta aproximación, fundamentada en la necesidad del *working through* (LaCapra, 2005), asegura que la clase de Lengua y Literatura no se limite al análisis inmanente del texto, sino que se expanda hacia la reflexión ética y la investigación histórica. En síntesis, la matriz corrobora que este corpus literario es el engranaje exacto para articular la comprensión lectora con el imperativo ético de formar ciudadanos defensores de la memoria y los derechos humanos.

6.4.3. Formación ciudadana transversal: El imperativo ético frente a la garantía de no repetición

El currículum escolar no es un instrumento técnico o políticamente neutral; constituye un campo de disputa simbólica donde una sociedad define qué saberes son legítimos, qué narrativas merecen ser recordadas y, fundamentalmente, qué omisiones son toleradas (Jelin, 2021). En el contexto del Chile postdictatorial, la enseñanza del pasado reciente ha estado atravesada por políticas de consenso que, en su afán por evitar la polarización, han tendido a higienizar el conflicto histórico. Esta tensión es particularmente visible en la asignatura de Lengua y Literatura, disciplina que posee un potencial transformador innegable, pero cuyos instrumentos oficiales a menudo carecen de orientaciones concretas para abordar el trauma social y las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas durante la dictadura civil-militar.

Frente a este escenario, el presente capítulo tiene como objetivo fundamental diseñar, fundamentar y operacionalizar una propuesta de didáctica reparatoria anclada en la Pedagogía de la Memoria para el nivel de Segundo Año de Enseñanza Media (II Medio). Se postula que la educación literaria ofrece un espacio epistémico y afectivo privilegiado, un "laboratorio seguro", para que la generación de la postmemoria (Hirsch, 2019) pueda aproximarse a las heridas de su comunidad política. A través de la lectura situada y la escritura creativa, se busca transitar desde la recepción pasiva del dolor histórico hacia la construcción de una agencia ciudadana activa, crítica y empática.

Lejos de concebir la memoria como un anexo temático o una efeméride aislada, esta investigación demuestra que el imperativo ético del "Nunca Más" constituye el corazón mismo de la formación

ciudadana y de los Objetivos de Aprendizaje (OA) estipulados por el Estado chileno. Para ello, este capítulo deconstruye críticamente el currículum prescrito y propone una rearticulación metodológica que integra el archivo histórico y los sitios de memoria urbana como engranajes didácticos ineludibles.

Tabla N°4: Matriz de Articulación de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) desde una Pedagogía de la Memoria

Dimensión de los OAT	Descripción del OAT (MINEDUC, 2015)	Vinculación teórica y didáctica con la propuesta de Memoria
Dimensión Moral	"Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica" (p. 27).	Ética del "Nunca Más" frente a la desnaturalización de la violencia: La lectura de corpus testimoniales permite evidenciar la vulneración de los derechos humanos. Siguiendo a Jelin (2021), los "trabajos de la memoria" poseen un núcleo ético irrenunciable que exige la condena de la violencia de Estado. Al leer estas obras, el estudiante no solo decodifica un texto, sino que asume la defensa de la dignidad humana como un imperativo intransable para su desarrollo moral.
Dimensión Sociocultural y Ciudadana	"Valorar la vida en sociedad de carácter democrático, reconociendo sus instituciones y los derechos y deberes que implica para todas las personas" (p. 28).	Ciudadanía crítica, archivo y democracia densa: Comprender el quiebre de las instituciones es vital para valorar la democracia actual. Como advierten Abraham y Rojas (2021), el abordaje de la memoria es el principal desafío de la formación ciudadana en Chile. Asimismo, la visita a sitios de memoria y el uso de archivos operan como "marcas de la memoria" (Aguiar & Bruno, 2020) que territorializa este OAT, permitiendo, según Rubio (2022), la construcción de una "democracia densa" capaz de interpelar su pasado para evitar discursos negacionistas.
Dimensión Afectiva	"Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el	Empatía histórica y artes conectivas de la postmemoria: Abordar el trauma histórico podría generar

	<p>conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones" (p. 26).</p>	<p>parálisis cognitiva; sin embargo, la escritura creativa otorga una herramienta de mediación segura. Como sostiene Hirsch (2019), la "postmemoria" de las nuevas generaciones requiere de "artes conectivas" para procesar el dolor heredado. Al escribir y resignificar la historia, el estudiante desarrolla confianza en su propia voz ("sana autoestima") y moviliza pedagogías del afecto (Zembylas, 2019), transformando la angustia del pasado en agencia transformadora para su presente.</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia en base a las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) y revisión de la literatura sobre Pedagogía de la Memoria.

La matriz anterior evidencia que la propuesta didáctica no fuerza el currículum, sino que extrae de él su máximo potencial transformador.

Al movilizar la Dimensión Moral, el docente de Lengua y Literatura responde a la demanda de Jelin (2021) de no tratar la historia reciente como un dato aséptico, sino como un campo de disputa donde los derechos esenciales deben ser defendidos activamente por el lector.

Por su parte, la Dimensión Sociocultural y Ciudadana se materializa al sacar la asignatura de su enclaustramiento estético. Cuando el estudiante analiza el archivo o los sitios de memoria, comprendidos como marcas de la memoria (Aguar & Bruno, 2020), y escribe sobre ellos, está ejerciendo una ciudadanía activa. Este ejercicio es la base de lo que Rubio (2022) denomina una "democracia densa": un sistema que no teme a la controversia y que educa a las nuevas generaciones (Abraham & Rojas, 2021) para que los pactos de silencio y la violencia institucional no vuelvan a tener cabida en el país.

Finalmente, la Dimensión Afectiva encuentra en esta propuesta su anclaje más innovador. A menudo, la enseñanza de la dictadura genera rechazo o desafección por el nivel de violencia que implica. No obstante, al utilizar la literatura como mediación, se promueve una vinculación sana con el pasado. La escritura funciona como las *artes conectivas* descritas por Hirsch (2019),

permitiendo a la generación de la postmemoria elaborar el trauma sin quedar atrapada en él. Enriquecido por el giro afectivo y las pedagogías de las emociones (Zembylas, 2019; García Ruiz et al., 2023), el estudiante desarrolla un sentido positivo ante la vida porque descubre que posee *agencia*: su escritura tiene el poder de recordar, reparar y transformar.

6.5 La pertinencia de una didáctica reparatoria

El recorrido analítico y metodológico trazado a lo largo de este capítulo permite afirmar, con sustento teórico y curricular, que la enseñanza del pasado reciente en Chile enfrenta un desafío que excede la mera transmisión de datos historiográficos. La aplicación de la Matriz de Evaluación de la UMCE (Araneda et al., 2020) a los instrumentos oficiales del Ministerio de Educación revela una paradoja estructural: si bien el currículum de II Medio provee un andamiaje técnico robusto para el desarrollo de habilidades comunicativas, opera bajo una lógica de desterritorialización del trauma (Rubio, 2022) y despolitización del conflicto. Ante este vacío didáctico, en el cual el Estado omite las orientaciones para abordar las violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura civil-militar, la presente propuesta didáctica emerge no como una alternativa optativa, sino como un imperativo ético y profesional.

La principal justificación de esta intervención radica en el posicionamiento epistemológico de la asignatura de Lengua y Literatura. Mientras que la historiografía escolar tradicional persigue la objetividad del dato, la didáctica de la literatura ofrece un acercamiento a la *verosimilitud* de la experiencia humana (Ricoeur, 2004). En este sentido, la propuesta fundamental es que el aula de literatura constituye un "laboratorio seguro" (LaCapra, 2005) donde los estudiantes pueden aproximarse al dolor de su comunidad política protegidos por la mediación estética. Al transitar por las dimensiones hermenéutica, polifónica y creativa, el adolescente deja de ser un receptor pasivo del horror para convertirse en un lector crítico de los silencios oficiales.

Metodológicamente, la pertinencia de esta propuesta se justifica al expandir el canon tradicional e incorporar el archivo y los sitios de memoria, como Londres 38 y el Parque por la Paz Villa Grimaldi, en calidad de "textos espaciales" o marcas de la memoria (Aguar y Bruno, 2020). Articular estos espacios con un corpus literario de postmemoria (Hirsch, 2019) permite a los estudiantes de II Medio territorializar su aprendizaje, dotando de anclaje material a la empatía histórica. Es tras esta experiencia inmersiva que los Objetivos de Aprendizaje referidos a la

escritura creativa (OA 14) adquieren su máxima densidad cívica: escribir se transforma en un acto de agencia ciudadana, reparación simbólica y resistencia frente al negacionismo.

Finalmente, desde una perspectiva normativa, la propuesta queda plenamente justificada al demostrar que la pedagogía de la memoria no constituye una transgresión ni un desvío del currículum oficial. Por el contrario, representa la operacionalización más genuina y profunda de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) y de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2015). Educar en el "Nunca Más" no es un acto de nostalgia histórica, sino la condición ineludible para la construcción de una democracia densa (Rubio, 2022).

Revisión crítica de la Unidad 1 de 2° Medio: brechas curriculares para una pedagogía de la memoria y justicia anamnética

Con el propósito de examinar críticamente la Unidad 1 del programa oficial de Lengua y Literatura de 2° Medio del Ministerio de Educación de Chile, titulada "Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad", se aplicó el modelo de análisis curricular propuesto por Araneda et al. (2020). Este instrumento metodológico permite evaluar la coherencia pedagógica de los programas de estudio a partir de un libro de códigos compuesto por 27 categorías, organizadas en dimensiones relacionadas con los componentes declarativos, didácticos, evaluativos y de gestión curricular.

El uso de esta herramienta posibilita identificar no solo la presencia formal de objetivos, habilidades o recursos pedagógicos, sino también las relaciones de coherencia o incoherencia entre las actividades, los objetivos de aprendizaje, las estrategias de mediación y los dispositivos evaluativos. En otras palabras, el modelo permite analizar en qué medida el programa articula de forma consistente los distintos componentes que estructuran una propuesta didáctica.

En el contexto de esta investigación, la aplicación del modelo adquiere una relevancia particular, ya que permite contrastar el diseño curricular oficial con los requerimientos de una pedagogía de la memoria, entendida como una práctica educativa orientada a la reflexión crítica sobre el pasado traumático y su relación con la formación ciudadana. Desde perspectivas teóricas como las de Jelin (2017), Ricœur (2004) y Hirsch (2012), la memoria histórica no constituye únicamente un

contenido temático, sino un proceso social y ético de interpretación del pasado que requiere mediaciones pedagógicas específicas para su transmisión en el ámbito escolar.

La tabla que se presenta a continuación sistematiza los resultados de este análisis, identificando para cada categoría el código correspondiente del libro de códigos de Araneda et al. (2020), la evidencia curricular encontrada en el programa ministerial y un comentario analítico que interpreta el hallazgo a la luz del marco teórico de la investigación. De este modo, la tabla permite visualizar las fortalezas y limitaciones del programa oficial, evidenciando especialmente las brechas existentes entre el desarrollo de habilidades lingüísticas y la incorporación explícita de la dimensión ética y memorial del pasado reciente.

Tabla N°5: Análisis curricular de la Unidad 1 de Lengua y Literatura de II Medio según el Libro de Códigos de Araneda et al. (2020)

Categoría	Código	Evidencia curricular	Análisis crítico
1. Relación entre actividad y objetivos	- Coherencia entre actividad y objetivos	Las actividades de la unidad solicitan interpretar textos narrativos sobre ausencia, migración e identidad y luego elaborar comentarios o ensayos argumentativos vinculados a los OA de lectura y escritura.	Existe correspondencia entre objetivos y tareas. Sin embargo, desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria (Jelin; Ricœur), esta coherencia es formal: las actividades no movilizan rastros históricos ni testimonio, por lo que la relación con la memoria histórica permanece implícita.
	- Incoherencia entre actividad y objetivos	Algunas actividades promueven la reflexión personal sobre la identidad sin vinculación con procesos históricos concretos de exilio o violencia política.	Esta desconexión genera una banalización del concepto de ausencia. Hirsch sostiene que la postmemoria requiere mediaciones narrativas que conecten experiencia subjetiva con historia colectiva

<p>2. Habilidades a desarrollar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo como ejercicio habitual - Lectura crítica y análisis textual - Argumentación - Análisis de material multimedia - Selección de textos - Manejo de herramientas TIC 	<p>La unidad propone debates sobre identidad cultural y migración.</p> <p>Actividades de interpretación narrativa y análisis de personajes y narradores.</p> <p>Producción de ensayos o comentarios argumentativos sobre los textos.</p> <p>Uso de recursos audiovisuales sobre migración.</p> <p>Lecturas literarias contemporáneas sobre identidad.</p> <p>Uso del portal Currículum Nacional y recursos digitales.</p> <p>Actividades de indagación sobre</p>	<p>Favorece la participación democrática, pero no se orienta explícitamente al debate sobre memoria histórica o responsabilidad ética frente al pasado.</p> <p>Se fortalece competencia literaria. No obstante, la lectura crítica no se dirige a interpretar rastros de trauma o silencios narrativos, clave en la literatura de memoria.</p> <p>La argumentación se orienta a opinión general y no a problematización histórica del exilio político o la violencia de Estado.</p> <p>Amplía alfabetización multimodal, pero el material no incluye archivos históricos ni testimonios de memoria.</p> <p>Los textos son pertinentes para adolescentes, pero no necesariamente pertenecen a la narrativa de memoria o postmemoria.</p> <p>Fortalece competencias digitales, aunque sin orientación hacia archivos digitales de memoria.</p> <p>Fortalece competencias</p>
-------------------------------------	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación - Elaboración de texto - Creación de material multimedia 	<p>migración en el mundo actual.</p> <p>Escritura de ensayos y comentarios críticos.</p> <p>Producción de presentaciones o recursos digitales.</p>	<p>digitales, aunque sin orientación hacia archivos digitales de memoria.</p> <p>Se desarrolla escritura académica, pero no escritura testimonial o de memoria situada.</p> <p>Potencial para memoria digital, pero no se explicita esa dimensión.</p>
3. Desarrollo de actitud promovido por el MBE	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud presente MBE - Actitud ausente MBE 	<p>Se promueven respeto, diálogo y valoración de la diversidad cultural.</p> <p>No se explicita la responsabilidad ética frente al sufrimiento histórico.</p>	<p>Estas actitudes se alinean con convivencia democrática, aunque no con el deber de memoria ni la ética del recuerdo planteada por Reyes Mate.</p> <p>La ausencia de esta dimensión limita la formación ciudadana basada en memoria.</p>
4. Relación entre actitud y actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre actitud y actividad - Incoherencia entre actitud y actividad 	<p>Las actividades de debate buscan fomentar respeto por distintas perspectivas culturales.</p> <p>Las actividades de debate buscan fomentar respeto por distintas perspectivas culturales.</p>	<p>Las actividades no incluyen reflexión explícita sobre el trauma histórico asociado al exilio político.</p> <p>Existe correspondencia entre actitud promovida y actividades propuestas.</p>
5. Consignas	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas 	Las consignas solicitan	Las instrucciones son

de actividades	principales	interpretar textos narrativos y producir comentarios argumentativos.	claras en términos literarios, pero no orientan hacia el análisis de memoria histórica.
6. Relación entre consignas y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas claras y coherentes con los objetivos - Consignas ambiguas e incoherentes con los objetivos 	<p>Las consignas se alinean con OA relacionados con interpretación textual y escritura argumentativa.</p> <p>Algunas consignas solicitan opiniones personales sin orientación analítica.</p>	<p>Algunas consignas solicitan opiniones personales sin orientación analítica.</p> <p>Esto puede producir respuestas superficiales y descontextualizadas.</p>
7. Estructura discursiva requerida	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de estructura discursiva - Ausencia de estructura discursiva 	<p>Se solicita producción de ensayos o comentarios argumentativos.</p> <p>Algunas actividades solicitan reflexiones libres sin marco textual.</p>	<p>Existe orientación hacia un género discursivo específico.</p> <p>Esto reduce profundidad argumentativa.</p>
8. Rigurosidad conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de rigurosidad conceptual 	Conceptos como exilio, ausencia o identidad no se contextualizan históricamente.	Esta ausencia impide comprender la memoria como conflicto social.
9. Relación entre recursos y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos objetivos y coherentes - Recursos objetivos y coherentes 	<p>Los textos literarios permiten desarrollar habilidades de análisis narrativo.</p> <p>Falta de documentos históricos o testimonios.</p>	<p>Falta de documentos históricos o testimonios.</p> <p>Limita comprensión histórica del fenómeno del exilio.</p>
10. Pertinencia de recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos pertinentes - Recursos no pertinentes 	<p>Materiales adecuados al nivel lector de estudiantes de 2° medio.</p> <p>Ausencia de archivos o testimonios históricos.</p>	<p>Pertinencia pedagógica correcta.</p> <p>Reduce densidad histórica del contenido.</p>
11. Relación entre evaluación y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación coherente con objetivos - Evaluación incoherente con objetivos 	<p>Evaluación basada en producción textual.</p> <p>No evalúa comprensión histórica del fenómeno del exilio.</p>	<p>Coherente con habilidades lingüísticas.</p> <p>Reduce evaluación a competencia lingüística.</p>
12. Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación presente. 	Se sugieren revisiones de los textos producidos por los	Permite mejorar producción escrita.

ción	- Retroalimentación ausente.	estudiantes. No se especifican procedimientos sistemáticos de retroalimentación.	Limita aprendizaje reflexivo.
13. Evaluación formativa	- Evaluación formativa presente - Evaluación formativa ausente	Algunas actividades sugieren revisión de borradores. No se especifican instancias sistemáticas de seguimiento del aprendizaje.	Existe evaluación procesual limitada. Reduce el potencial formativo de la evaluación.
14. Evaluación coherente con disciplina	- Evaluación coherente con la disciplina - Evaluación incoherente con la disciplina	Se evalúan habilidades de lectura, análisis y escritura. Falta evaluación de interpretación histórica del texto.	Coherente con el área de Lengua y Literatura. Limita enfoque interdisciplinario.
15. Orientaciones para adecuar actividades	- Orientaciones para la adecuación de actividades presente - Orientaciones para la adecuación de actividades ausentes	Se sugieren adaptaciones para diferentes ritmos de aprendizaje. No se especifican adaptaciones para contextos sensibles como trauma histórico.	Favorece inclusión pedagógica. Limita mediación pedagógica de temas complejos.
16. Orientaciones para la convivencia	- Orientaciones para la convivencia presentes - Orientaciones para la convivencia ausentes	Se promueve respeto en discusiones grupales. No se incluyen pautas para abordar conflictos interpretativos sobre historia reciente.	Favorece clima democrático. Puede generar autocensura docente.
17. Relación entre contenidos y preferencias estudiantiles	- Orientaciones sobre la relación de contenidos y preferencias, Explícitas	Se sugiere vincular contenidos con experiencias de los estudiantes.	Favorece pertinencia cultural.

	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones sobre la relación de contenidos y preferencias, Implícitas. - Orientaciones sobre la relación de contenidos y preferencias, No existen 	<p>Algunas actividades invitan a reflexionar sobre experiencias personales.</p> <p>No se mencionan estrategias sistemáticas de contextualización cultural.</p>	<p>Relación indirecta con intereses juveniles.</p> <p>Reduce apropiación significativa de contenido.</p>
18. Orientaciones para adecuar evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para adecuar las evaluaciones Presentes - Orientaciones para adecuar las evaluaciones Ausentes 	<p>Se sugieren evaluaciones como oral y escrita.</p> <p>No se especifican adaptaciones evaluativas</p>	<p>Permite diversidad de evidencias de aprendizaje.</p> <p>Limita inclusión pedagógica.</p>
19. Optimización del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la optimización del tiempo, Presentes - Orientaciones para la optimización del tiempo, Ausentes 	<p>Se propone una secuencia general de actividades.</p> <p>No se detallan tiempos específicos para cada actividad.</p>	<p>Facilita planificación docente.</p> <p>Puede provocar abordarlo de forma superficial.</p>
20. Reflexión docente	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la reflexión de la práctica docente, Presentes - Orientaciones para la reflexión de la práctica docente, Ausentes 	<p>Algunas orientaciones sugieren reflexión pedagógica posterior a las actividades.</p> <p>No se incluyen pautas sistemáticas de reflexión docente.</p>	<p>Favorece desarrollo profesional docente.</p> <p>Reduce el potencial de mejoras.</p>
21. Recurso web	<ul style="list-style-type: none"> - Con acceso al recurso web. - Sin hipervínculo, link vigente 	<p>El programa se encuentra en el portal Currículum Nacional.</p> <p>Algunos materiales no poseen enlace directo.</p>	<p>Facilita acceso digital.</p> <p>Dificulta el acceso docente.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Sin acceso al recurso web - Actividad sin recurso/s web 	<p>Determinados recursos no están disponibles en línea.</p> <p>Algunas actividades no requieren recursos digitales.</p>	<p>Limita actualización pedagógica.</p> <p>Reduce la alfabetización digital.</p>
22. Relación actividad-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad con tiempo adecuado - Actividad con tiempo inadecuado 	<p>Actividades breves de análisis textual</p> <p>Actividades complejas sin indicación temporal.</p>	<p>Permite el desarrollo adecuado.</p> <p>Riesgo de superficialidad.</p>
23. Relación interdisciplinaria	<ul style="list-style-type: none"> - Relación Interdisciplinaria Presente. - Relación Interdisciplinaria Ausente 	<p>La temática del exilio puede vincularse con Historia.</p> <p>No se explica ni orienta una articulación curricular formal.</p>	<p>Potencial interdisciplinario relevante.</p> <p>Limita la comprensión histórica/artística.</p>
24. Actitudes según bases curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Maneras de pensar - Maneras de trabajar - Herramientas para trabajar - Maneras de vivir en el mundo 	<p>Reflexión crítica sobre identidad y cultura.</p> <p>Actividades colaborativas.</p> <p>Uso de recursos digitales y textos.</p> <p>Promoción por el respeto.</p>	<p>Favorece el pensamiento reflexivo.</p> <p>Promueve el aprendizaje social.</p> <p>Desarrollo de herramientas cognitivas.</p> <p>Vinculación a la sociedad.</p>
25. Progresión de habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Progresión de Habilidades Coherente - Progresión de Habilidades Incoherente 	<p>La unidad avanza desde la comprensión narrativa hasta la argumentación.</p> <p>No se indica progresión temática sobre memoria histórica.</p>	<p>Progresión didáctica evidenciada.</p> <p>Limita profundidad formativa.</p>
26. Adecuación temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de unidad adecuado - Tiempo de unidad inadecuado 	<p>Duración estimada de unidad curricular estándar.</p> <p>Falta precisión en la distribución</p>	<p>Permite abordar contenidos.</p> <p>Puede afectar la</p>

		temporal de actividades.	profundidad del aprendizaje.
27. Relación de progresión entre las unidades del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre unidades. - Incoherencia entre unidades. 	<p>Existe continuidad en habilidades de lectura y escritura en el programa anual.</p> <p>No existe continuidad temática sobre memoria.</p>	<p>Progresión disciplinar adecuada.</p> <p>Limita el desarrollo de pedagogía de la memoria.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Araneda et al., 2020.

CAPÍTULO 7. HALLAZGOS

La revisión crítica de la Unidad 1 de Lengua y Literatura de II Medio, titulada “Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad”, permite constatar una situación paradójica: el programa ministerial presenta una arquitectura curricular formalmente sólida, pero insuficiente para sostener una pedagogía de la memoria históricamente rigurosa y éticamente anamnética. A la luz del instrumento de Araneda et al. (2020), la unidad muestra una adecuada correspondencia con el currículum nacional en términos declarativos, pues organiza objetivos de lectura, interpretación, argumentación, escritura, oralidad e investigación, y se alinea con la comprensión del currículo como materialización formal de intenciones pedagógicas y disciplinares. Sin embargo, esa coherencia declarativa no se traduce automáticamente en una formación ciudadana capaz de problematizar el pasado como herida, rastro y responsabilidad ética.

Desde la dimensión declarativa, la unidad evidencia una presencia suficiente de objetivos de aprendizaje y una articulación funcional con los propósitos formativos de la asignatura. Las orientaciones ministeriales definen Lengua y Literatura como un espacio donde las y los estudiantes deben participar “activa y reflexivamente” en situaciones de lectura, escritura, investigación e interacción oral, desarrollando una “perspectiva crítica frente a los discursos escritos y orales”. Este enunciado es pedagógicamente promisorio, pues abre la posibilidad de una didáctica de la especialidad centrada en la interpretación crítica. Sin embargo, al contrastarlo con las exigencias de una pedagogía de la memoria, se observa que el programa tematiza ausencia, exilio e identidad en clave literaria y cultural, pero no los reconduce hacia una reflexión explícita sobre trauma, violencia de Estado, archivo, testimonio o reparación simbólica. La brecha aquí no

es administrativa, sino epistemológica: la unidad cumple con el currículum, pero no memorializa el currículum.

La categoría más sensible del análisis es la de rigurosidad conceptual. El libro de códigos de Araneda la considera indispensable para verificar si los conceptos disciplinarios y pedagógicos están formulados con claridad y densidad suficiente dentro del programa. En la unidad revisada, términos como ausencia, exilio, migración e identidad aparecen como núcleos temáticos potentes, pero no son trabajados con la precisión conceptual necesaria para distinguir entre movilidad humana, exilio político, desarraigo forzado, duelo o desaparición. Esta indeterminación conceptual resulta especialmente problemática si se adopta una perspectiva de justicia anamnética, pues desde Reyes Mate el deber de memoria no se satisface con la mención temática del dolor, sino con la producción de una mediación que permita reconocer el sufrimiento históricamente causado como deuda del presente. La unidad trabaja la ausencia como motivo narrativo, pero no como rastro de violencia histórica; tematiza el exilio, pero no lo restituye como experiencia política de expulsión y fractura democrática.

Desde la dimensión didáctica, la unidad presenta fortalezas importantes en la formulación de consignas, en la progresión de habilidades y en la articulación entre lectura y escritura. Las orientaciones didácticas de 2023 insisten en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la comunicación como competencias clave del aprendizaje en cualquier disciplina, y recomiendan una gestión curricular contextualizada, flexible e integradora, con atención a dimensiones socioemocionales y éticas. En ese marco, la unidad revisada ofrece una secuencia que avanza desde la lectura e interpretación de narraciones hacia la formulación de hipótesis y la escritura argumentativa. La relación entre actividad y objetivos, por tanto, es didácticamente defendible. No obstante, esa coherencia interna no basta para sostener una pedagogía de la memoria, porque el andamiaje propuesto no incorpora mediaciones específicas para leer el pasado como conflicto memorial.

Aquí la categoría de andamiaje resulta decisiva. Las orientaciones ministeriales ofrecen sugerencias generales de diagnóstico, contextualización y acompañamiento socioemocional, pero no entregan un andamiaje especializado para abordar el patrimonio difícil, la violencia política o

el procesamiento pedagógico del dolor histórico . En consecuencia, el profesorado queda con herramientas útiles para gestionar la lectura y la escritura, pero sin protocolos claros para sostener el conflicto, la controversia o la perturbación ética que puede emerger cuando la ausencia es leída como desaparición, o el exilio como fractura biográfica causada por el terror de Estado. Desde Zembylas, esta omisión no es menor: una pedagogía del recuerdo no puede reducir el malestar a una variable colateral, sino que debe transformarlo en objeto de mediación crítica. El programa, en cambio, protege la experiencia lectora, pero no la conduce hacia una ciudadanía afectiva crítica.

En cuanto a las estrategias de lectura, la unidad y las orientaciones ministeriales son más robustas. El énfasis en comprensión antes, durante y después de la lectura y en la ampliación de perspectivas interpretativas es consistente con una didáctica de la lectura literaria contemporánea . Sin embargo, desde una lectura postmemorial, ese diseño sigue siendo insuficiente. No basta con comprender el contenido narrativo; se requiere enseñar a leer silencios, vacíos, desplazamientos, voces fragmentarias y huellas de lo no dicho. En términos de Hirsch, la memoria de segunda generación no se organiza a partir del recuerdo directo, sino de la imaginación mediada por restos culturales. La unidad oficial no incorpora de modo explícito esa clave hermenéutica, por lo que deja sin tematizar la lectura del rastro, del archivo y de la discontinuidad, justamente allí donde una novela como *Space Invaders* podría operar con mayor fuerza didáctica.

Algo semejante ocurre con las estrategias de escritura. El programa promueve escritura procesual, con planificación, argumentación, revisión y reescritura, lo que constituye una fortaleza incuestionable desde la didáctica de la especialidad. No obstante, la estructura discursiva requerida tiende a estabilizarse en el ensayo argumentativo escolar. Esto produce un efecto importante: la escritura aparece como evidencia de aprendizaje académico, pero no todavía como forma de elaboración memorial. En otras palabras, el estudiante aprende a fundamentar una posición sobre exilio o migración, pero el programa no le ofrece un marco para escribir desde el rastro, desde la ausencia, desde la relación entre literatura y daño histórico. La escritura queda en clave expositiva o argumentativa, no en clave situada, testimonial mediada o anamnética. Allí se abre una de las justificaciones más fuertes para tu propuesta: introducir una secuencia donde la escritura posterior a la lectura y/o al trabajo con archivo o sitio de memoria se convierta en acto de reparación simbólica y formación ciudadana.

En la dimensión evaluativa, la unidad mantiene la coherencia propia de un programa bien diseñado desde el currículum oficial, pero evidencia un déficit claro al ser observada desde el instrumento de Araneda. Aunque las orientaciones ministeriales subrayan el valor de la evaluación formativa para ajustar la enseñanza y responder a brechas y rezagos, no se observan criterios específicos para evaluar aprendizajes memoriales: no hay indicadores para valorar trabajo con archivos, interpretación de testimonios, posicionamiento ético frente al dolor histórico o elaboración reflexiva posterior a la lectura. Se mide la argumentación, la comprensión y la escritura, pero no la capacidad de convertir esos desempeños en una lectura ciudadana del pasado. Este punto es crítico, porque si la formación ciudadana queda sin traducción evaluativa, la memoria se desplaza hacia el margen de la experiencia escolar, como contenido valórico difuso y no como núcleo de aprendizaje disciplinariamente sostenido.

La dimensión de gestión y tiempo confirma una tendencia similar. Las orientaciones ministeriales enfatizan contextualización, flexibilidad curricular e integración de aprendizajes, incluso en clave interdisciplinaria. Esta apertura constituye una condición favorable para una propuesta que articule Lengua y Literatura con Historia, Formación Ciudadana o Artes. De hecho, la relación interdisciplinaria aparece como una de las fortalezas más promisorias de la unidad revisada: el exilio y la migración pueden ser leídos como fenómenos literarios, históricos y políticos a la vez. No obstante, el programa no explicita un trabajo sostenido con archivo, patrimonialización, sitios de memoria o mediaciones museográficas, lo que limita la posibilidad de que la interdisciplinaria se convierta en una verdadera pedagogía del rastro. La escuela es pensada como espacio de integración de saberes, pero no todavía como lugar de interpretación material del pasado.

En síntesis, la Unidad 1 de 2º Medio presenta una alta calidad curricular en términos formales, pero una insuficiente densidad memorial en términos ético-políticos y didácticos. A la luz de Araneda et al. (2020), el problema no radica en la ausencia de objetivos, actividades o habilidades, sino en la distancia entre ese diseño y las exigencias de una pedagogía de la memoria centrada en la justicia anamnética. Falta rigurosidad conceptual para distinguir y densificar ausencia, exilio y trauma; falta mediación específica para leer el dolor histórico como rastro; falta evaluación que

recoja la elaboración memorial del estudiantado; y falta una articulación explícita entre literatura, archivo, sitio y escritura situada.

Precisamente allí se justifica la implementación de una propuesta basada en *Space Invaders*. La novela de Nona Fernández permite corregir las brechas detectadas porque desplaza la ausencia desde el plano temático al plano estructural del relato; convierte el pasado en voz fragmentaria, resto escolar y memoria generacional; y ofrece una mediación postmemorial idónea para estudiantes que no vivieron la dictadura, pero sí habitan sus efectos culturales. En términos curriculares, la obra dialoga con los OA ya declarados por la unidad; en términos didácticos, complejiza la lectura mediante polifonía, rastro y silencio; y en términos formativos, habilita una escritura situada capaz de traducir la experiencia estética en reflexión ciudadana. Así, la propuesta no contradice el programa oficial, sino que lo radicaliza allí donde este falla: en la construcción de una memoria histórica escolar que no solo informe, sino que forme.

CAPÍTULO 8. PROPUESTA DIDÁCTICA

8.1. Introducción de la Propuesta Didáctica

El análisis curricular realizado en el capítulo anterior, mediante la aplicación del modelo de análisis de programas educativos de Araneda et al. (2020), permitió identificar diversas brechas en la Unidad 1 del programa de Lengua y Literatura de 2° Medio del Ministerio de Educación de Chile, titulada “Sobre la ausencia: exilio, migración e identidad”. Entre los principales hallazgos se encuentran la falta de rigurosidad conceptual en el tratamiento del pasado histórico, la ambigüedad de algunas consignas pedagógicas, la limitada coherencia entre evaluación y objetivos de aprendizaje, así como la ausencia de dispositivos pedagógicos que permitan trabajar la dimensión ética del trauma histórico.

Estas limitaciones revelan una tensión estructural entre el potencial formativo de la literatura y su tratamiento curricular en el sistema educativo. Si bien el programa promueve habilidades relevantes como la interpretación textual, la argumentación y el diálogo, dichas competencias no se articulan explícitamente con la construcción de memoria histórica ni con la reflexión sobre los Derechos Humanos.

Frente a este escenario, la presente investigación propone una secuencia didáctica basada en la pedagogía de la memoria, cuyo eje central es la creación de un “Museo del Rastro” en el aula de Lengua y Literatura. Este dispositivo pedagógico busca transformar el aula en un sitio de memoria escolar, donde los estudiantes investigan, interpretan y producen textos a partir de rastros materiales y narrativos del pasado reciente.

La propuesta se fundamenta en la lectura de la novela *Space Invaders* de Nona Fernández, obra que reconstruye la memoria fragmentaria de la dictadura chilena desde la perspectiva de una generación que vivió su infancia durante ese período. La novela constituye un corpus privilegiado para abordar la relación entre literatura y memoria, ya que articula múltiples voces narrativas que permiten explorar la experiencia del pasado desde la fragmentación, el silencio y la evocación.

8.2. Fundamentación y articulación de la propuesta

La propuesta didáctica que se presenta en esta investigación se justifica en una doble constatación: por una parte, el currículum oficial de Lengua y Literatura para 2º Medio ofrece condiciones formales favorables para abordar temáticas vinculadas a ausencia, exilio, identidad, lectura crítica y escritura argumentativa; por otra, dichas condiciones resultan insuficientes para sostener una pedagogía de la memoria en sentido fuerte, esto es, una pedagogía orientada no solo a la comprensión temática del pasado, sino a la elaboración ética, discursiva y ciudadana de sus rastros en el presente. La auditoría realizada a la Unidad 1 del programa oficial mostró que el diseño ministerial posee coherencia curricular, progresión de habilidades y articulación entre lectura y escritura, pero carece de una mediación suficientemente rigurosa para tratar la ausencia como huella histórica, el exilio como fractura democrática y la literatura como espacio de reparación simbólica. En este escenario, la presente propuesta no pretende reemplazar el currículum, sino profundizarlo críticamente allí donde sus alcances resultan limitados.

Desde una perspectiva de justicia anamnética, el problema central del programa oficial radica en que tematiza el dolor sin restituirle densidad ética. Como plantea Reyes Mate, la memoria no puede reducirse a un ejercicio de evocación ni a un tratamiento abstracto del sufrimiento, puesto que recordar a las víctimas constituye un acto de justicia y no solo de rememoración (Mate, 2008). Bajo esta lógica, trabajar la ausencia en el aula exige algo más que analizar un motivo narrativo: exige generar condiciones para que el estudiantado reconozca la ausencia como rastro de una violencia histórica que compromete la responsabilidad del presente. La propuesta didáctica se sitúa precisamente en este punto, al concebir la enseñanza de la literatura como una mediación capaz de transformar la lectura del pasado en una práctica de reflexión ética y formación ciudadana.

La elección de *Space Invaders* de Nona Fernández responde a esta necesidad. La novela ofrece un dispositivo narrativo especialmente fértil para una pedagogía de la memoria porque articula infancia, escuela, silencio, fragmentación y postmemoria en una forma literaria que interpela directamente a lectores adolescentes. A diferencia de textos que abordan la dictadura desde una lógica testimonial directa o desde un relato historiográfico cerrado, *Space Invaders* organiza el pasado mediante restos, voces dispersas, recuerdos parciales y escenas escolares que producen una experiencia de lectura cercana a la estructura misma de la memoria traumática. Esto la convierte

en una obra particularmente adecuada para estudiantes de 2° Medio, quienes no poseen una experiencia directa de la dictadura, pero sí pueden acceder a sus huellas culturales a través de mediaciones literarias, familiares y escolares. En términos de Hirsch, la novela opera como una narrativa de postmemoria, en la medida en que permite a las nuevas generaciones vincularse con un pasado no vivido mediante imaginación, afecto y representación cultural.

En el plano disciplinar, la propuesta se justifica también porque fortalece el lugar de la asignatura de Lengua y Literatura como espacio privilegiado para la formación ciudadana. El estado del arte mostró que una de las grandes brechas de la investigación reciente radica en la falta de modelos didácticos que articulen memoria histórica, literatura, escritura situada y evaluación dentro de la didáctica de la especialidad. Mientras la enseñanza de la memoria ha sido desarrollada con mayor sistematicidad en Historia o en Educación en Derechos Humanos, la asignatura de Lengua y Literatura aparece todavía como lugar de mediación entre archivo, relato, discusión ética y producción textual. Esta investigación asume que dicha asignatura posee un potencial singular para trabajar la memoria porque opera sobre prácticas de lectura, interpretación, oralidad y escritura que son, al mismo tiempo, prácticas de producción de sentido sobre el pasado.

Desde el interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart, el lenguaje no es un mero vehículo de contenidos, sino una forma de acción social. En consecuencia, leer y escribir sobre memoria histórica en el aula no constituye una actividad secundaria respecto del conocimiento histórico, sino una forma específica de intervenir discursivamente en la construcción de la memoria cultural. La propuesta didáctica se fundamenta en esta premisa: el estudiantado no solo debe leer sobre el pasado, sino actuar discursivamente sobre él, reconstruyéndolo, interrogándolo y resignificándolo mediante la escritura. Por ello, la secuencia propuesta no culmina en una comprensión temática del texto, sino en una producción escrita situada, entendida como evidencia de elaboración crítica, apropiación ética y participación ciudadana.

Asimismo, la propuesta responde al déficit detectado en la mediación entre sitio de memoria, literatura y archivo. El análisis curricular mostró que el programa oficial carece de una explicitación robusta de recursos patrimoniales y documentales que permitan a los estudiantes interactuar con huellas materiales del pasado. La secuencia didáctica propuesta subsana esta

ausencia al vincular la lectura literaria con el trabajo sobre rastros, testimonios, documentos o espacios de memoria, de modo que la experiencia estética se complemente con una experiencia de confrontación histórica. En este punto, la teoría del rastro de Ricoeur resulta decisiva: si el rastro es el signo del pasado en el presente, entonces la educación literaria puede convertirse en una pedagogía del rastro cuando enseña a leer tanto el texto como los vestigios materiales y discursivos que lo contextualizan.

La propuesta se justifica también en términos de formación del lector ético. La literatura de memoria no solo exige comprensión lectora, sino disposición a sostener la ambigüedad, la polifonía, el silencio y el conflicto de interpretaciones que atraviesan todo relato del pasado traumático. Desde Bajtín, esta complejidad puede leerse en clave de dialogismo y polifonía; desde Rosenblatt, como una transacción entre lector y texto que produce significado situado; y desde Zembylas, como una experiencia afectiva que no debe neutralizarse, sino ser pedagógicamente elaborada. Así, la propuesta no persigue una lectura cerrada de *Space Invaders*, sino la formación de una comunidad interpretativa capaz de leer críticamente, discutir éticamente y escribir desde la incomodidad productiva que genera el pasado cuando se vuelve presente en el aula.

Por último, la propuesta didáctica se justifica porque ofrece una respuesta concreta a la brecha entre el mandato de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana y las prácticas escolares efectivas. Si bien el sistema educativo chileno exige la formación de ciudadanos críticos, democráticos y comprometidos con los derechos humanos, el análisis documental mostró que el profesorado carece con frecuencia de secuencias profesionalizadas que traduzcan ese mandato en tareas observables, evaluables y disciplinariamente pertinentes. La presente propuesta busca responder a ese vacío mediante una secuencia que une lectura literaria, conversación interpretativa, mediación memorial y escritura final del estudiantado. En esta arquitectura didáctica, la palabra escrita por un joven tras enfrentarse al texto y a los rastros del pasado no es solo una actividad escolar: es una forma de elaborar la memoria en clave democrática.

En síntesis, la propuesta didáctica basada en *Space Invaders* se justifica porque permite resolver, de manera situada y disciplinariamente fundada, las insuficiencias del programa oficial para construir memoria histórica escolar. Su aporte consiste en articular los recursos ya disponibles en

el currículum de Lengua y Literatura con una pedagogía de la memoria que incorpore rigurosidad conceptual, mediación ética del dolor, lectura crítica del rastro, trabajo con archivo o sitio de memoria, y escritura situada como acto de formación ciudadana. De este modo, la enseñanza de la literatura deja de ser solamente una práctica de análisis textual y se convierte en una experiencia de justicia anamnética en la escuela.

8.2.1. Articulación epistémica y enfoque pedagógico

La construcción de una didáctica de la memoria en el aula escolar no puede entenderse como la mera suma de contenidos históricos y literarios, sino como un sistema dinámico donde convergen imperativos éticos, herramientas disciplinares y marcos normativos. Para visualizar la arquitectura teórica que sustenta esta investigación, se propone un modelo de intersección triádica.

8.2.2. Dimensión ética: el trauma social como contenido pedagógico

La pedagogía de la memoria se fundamenta en la idea de que ciertos acontecimientos históricos, particularmente aquellos asociados a violaciones masivas de derechos humanos, constituyen contenidos éticos ineludibles para la educación democrática. Desde la perspectiva de la justicia anamnética propuesta por Reyes Mate, la memoria de las víctimas no representa únicamente un ejercicio historiográfico, sino una condición de posibilidad para la justicia y la convivencia democrática.

En este marco, la novela *Space Invaders* se convierte en un dispositivo privilegiado para abordar el pasado reciente desde la literatura. La obra articula múltiples voces narrativas que reconstruyen la memoria fragmentaria de la dictadura chilena desde la experiencia infantil, permitiendo que los estudiantes accedan a una forma de memoria mediada por la imaginación y la narración. Tal como plantea Hirsch en su teoría de la postmemoria, las generaciones posteriores pueden establecer vínculos significativos con eventos traumáticos que no vivieron directamente, mediante la mediación de relatos, imágenes y objetos.

8.2.3. Dimensión normativa: ciudadanía y Derechos Humanos

La propuesta se inscribe en el horizonte normativo establecido por la Ley 20.911 de Formación Ciudadana, que establece la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos críticos, respetuosos de los Derechos Humanos y comprometidos con la democracia.

En este sentido, la enseñanza de la memoria histórica no constituye una iniciativa extracurricular, sino un componente esencial de la educación cívica.

Desde esta perspectiva, la literatura se convierte en un espacio privilegiado para la reflexión democrática, ya que permite explorar las dimensiones humanas, emocionales y éticas de los procesos históricos. El trabajo con narrativas de memoria posibilita que los estudiantes comprendan la relación entre pasado y presente, reconociendo que la defensa de los Derechos Humanos constituye una responsabilidad colectiva.

8.2.4. Dimensión metodológica: lengua y literatura como agencia

La propuesta se fundamenta en el interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart, que concibe el lenguaje como una forma de acción social. Desde esta perspectiva, leer y escribir no son actividades meramente cognitivas, sino prácticas que permiten a los sujetos intervenir en el mundo y construir significados compartidos.

En el contexto de esta propuesta, la lectura de *Space Invaders* se articula con la producción de textos de memoria, tales como crónicas, relatos de postmemoria y cédulas museográficas. Estas prácticas discursivas permiten que los estudiantes se conviertan en mediadores culturales, capaces de interpretar el pasado y comunicarlo a otros miembros de la comunidad.

Es precisamente en el centro de esta tríada donde se cristaliza el concepto de nuestra Propuesta Didáctica, hallazgo central de esta memoria que busca transformar la evocación del pasado en una práctica activa de ciudadanía presente.

Para comprender la arquitectura teórica de esta investigación, es necesario visualizar cómo se articulan los distintos campos del saber involucrados. Esta propuesta no surge de la yuxtaposición aislada de materias, sino de la interacción dinámica entre la ética del recuerdo, las competencias comunicativas y el marco normativo de la convivencia escolar.

Figura 2: Intersección de los campos disciplinares y normativos de la propuesta



Nota. El diagrama representa la convergencia conceptual entre la Pedagogía de la Memoria, la disciplina de Lengua y Literatura, y la Formación Ciudadana. Elaboración propia.

Tal como se observa en la Figura 2, la propuesta se sitúa en la intersección de tres dimensiones formativas fundamentales: Pedagogía de la Memoria, Lengua y Literatura y Formación Ciudadana. Esta convergencia permite articular la literatura testimonial, la ética del “Nunca Más” y el desarrollo de competencias discursivas, generando un espacio pedagógico donde la lectura, la escritura y el diálogo se orientan hacia la reflexión crítica sobre los Derechos Humanos y la memoria histórica.

El análisis del programa ministerial reveló que, si bien la unidad curricular aborda temáticas como la ausencia, la migración o la identidad, dichas categorías aparecen tratadas desde una perspectiva principalmente literaria o cultural, sin una problematización explícita del trauma histórico asociado al exilio político y a la violencia de Estado. Esta ausencia conceptual se traduce en consignas pedagógicas ambiguas, recursos limitados y evaluaciones centradas exclusivamente en habilidades lingüísticas, lo que dificulta el desarrollo de una reflexión ética sobre el pasado reciente.

Desde la perspectiva de los trabajos de memoria (Jelin), el pasado no constituye un objeto cerrado, sino un campo de disputas interpretativas que requiere mediaciones pedagógicas específicas para ser comprendido por las nuevas generaciones. En este sentido, la escuela no puede limitarse a transmitir contenidos históricos, sino que debe habilitar espacios donde los estudiantes puedan interpretar, interrogar y resignificar los rastros del pasado.

La propuesta del Museo del Rastro surge como una respuesta pedagógica a estas limitaciones. Este dispositivo didáctico busca transformar el aula en un sitio de memoria escolar, donde los estudiantes investigan, interpretan y exhiben objetos, testimonios y textos vinculados tanto a la novela *Space Invaders* de Nona Fernández como a las memorias locales de la comunidad. De este modo, el aprendizaje deja de ser exclusivamente textual y se convierte en una experiencia de investigación, mediación cultural y producción discursiva.

8.3. El dispositivo pedagógico: El aula como sitio de memoria

La transposición didáctica de esta propuesta no se limita a la secuenciación de actividades en torno a una lectura complementaria, sino que exige la construcción de un dispositivo pedagógico complejo. Entendido desde una perspectiva foucaultiana y socioconstructivista, este dispositivo opera como una red de relaciones entre discursos, espacios, sujetos e instrumentos, cuyo propósito es desestabilizar la recepción pasiva del pasado y movilizar la agencia del estudiantado. En este marco, el aula de 2° Medio sufre una mutación epistémica: deja de ser un espacio tradicional de transmisión de saberes clausurados para erigirse como un "sitio de memoria" temporal y performativo.

Transformar el aula en un sitio de memoria implica reconocer que el trauma histórico y las violaciones a los Derechos Humanos ocurridas durante la dictadura cívico-militar chilena no son meros contenidos historiográficos, sino heridas abiertas que requieren elaboración simbólica. Utilizando *Space Invaders* de Nona Fernández como artefacto mediador, el dispositivo se articula en torno a la metáfora del "rastros" (aquello que sobrevive a la desaparición y al silencio).

Esta resignificación espacial y conceptual demanda una reconfiguración radical de los roles pedagógicos tradicionales:

El estudiante como investigador y curador: El alumnado abandona el rol de lector pasivo para asumir una postura de co-constructor de la memoria colectiva. A través de la investigación situada de archivos reales (Londres 38 y Villa Grimaldi) y la posterior escritura de cédulas y textos de postmemoria, el estudiante ejerce un rol curatorial. Selecciona, discrimina, resignifica y expone, transitando desde la empatía individual hacia el compromiso ciudadano público.

El docente como mediador dialógico: El profesorado actúa como un andamiaje ético y cognitivo. Su función no es imponer una narrativa oficial sobre el pasado, sino facilitar las herramientas metodológicas (guías de investigación, modelamiento de escritura) e interrogar las certezas del estudiantado, garantizando un espacio seguro para la exploración del dolor histórico sin caer en la revictimización.

8.3.1. Objetivos de Aprendizaje (OA)

La propuesta no aborda los objetivos de forma aislada, sino como un engranaje sinérgico donde la literatura, la investigación y la escritura convergen en la producción del "Museo del Rastro". Se integran textualmente los siguientes OA emanados de las Bases Curriculares vigentes:

OA 7: "Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan". Este es el objetivo basal del dispositivo. *Space Invaders* de Nona Fernández se inscribe de lleno en la narrativa latinoamericana contemporánea, específicamente en la denominada "literatura de los hijos" o de postmemoria. El mandato curricular de considerar "el contexto en el que se enmarcan" legitima el abordaje del terrorismo de Estado en Chile. El estudiantado no lee la obra en el vacío, sino que decodifica sus características estéticas (narrador colectivo plural, estructura fragmentaria emulando el videojuego) como respuestas literarias directas al trauma de su contexto de producción histórico.

OA 8: "Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis". Derivado del OA 7, la comprensión del contexto latinoamericano permite a los estudiantes levantar una hipótesis interpretativa profunda sobre los "silencios" en la obra y cómo la desaparición de los cuerpos se metaforiza en el texto.

OA 14: "Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros". Representa la fase de materialización del aprendizaje. La investigación del contexto (OA 24) y la interpretación de la narrativa contemporánea (OA 7 y 8) se sintetizan en la producción de cédulas museográficas y textos de postmemoria para el museo.

OA 24: "Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura". Se activa directamente para cumplir con la exigencia contextual del OA 7. Para comprender la novela, el estudiante debe investigar empíricamente el contexto dictatorial acudiendo a los archivos digitales de Londres 38 y Villa Grimaldi, uniendo el correlato histórico con la ficción literaria.

8.3.2 Objetivos de Aprendizaje Actitudinales (OAA)

La dimensión ética de la pedagogía de la memoria no es un anexo, sino que se cristaliza en la integración de los Objetivos de Aprendizaje Actitudinales propios de la asignatura. Estos propósitos dotan de sentido ciudadano a los desempeños disciplinares, asegurando que la lectura y la escritura tengan un impacto directo en la formación valórica del estudiante:

OAA A: "Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros." Este objetivo fundamental la transición del estudiante desde un receptor pasivo hacia un investigador activo. Se evidencia en el dispositivo cuando el alumnado contrasta la ficción de Nona Fernández con las fuentes primarias de los sitios de memoria (Londres 38 y Villa Grimaldi). Este cruce de información les permite construir un posicionamiento histórico-literario fundamentado (pensamiento informado), el cual es sometido al debate grupal (diálogo con otros) durante la toma de decisiones curatoriales para el museo.

OAA B: "Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas." Constituye el núcleo axiológico de la propuesta. La lectura de *Space Invaders* no se agota en el análisis inmanente del texto, sino que opera como un espejo que interpela éticamente al estudiante. A través de la escritura de postmemoria, el joven es empujado a reflexionar sobre su propio lugar en la historia, asumiendo su responsabilidad generacional frente a los silencios del pasado reciente y la vulneración de los Derechos Humanos.

OAA D: "Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana." Se materializa al comprender el trauma histórico como una ruptura violenta de la convivencia democrática. Durante el diseño de la exposición final, los estudiantes asimilan que el terrorismo de Estado y la desaparición forzada fueron atentados directos contra la pluralidad y la vida. Así, el acto creativo de recomponer los "rastros" mediante la museografía escolar se transforma en una reivindicación activa de la dignidad humana y una defensa del respeto irrestricto en el Chile actual.

8.3.3 Progresión de Habilidades Cognitivas

El diseño temporal y operativo del dispositivo didáctico se estructura sobre la base de la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta matriz teórica permite organizar la enseñanza asegurando una transición gradual y articulada desde las Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS, por sus siglas en inglés) hacia las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS).

En el contexto de la Pedagogía de la Memoria, esta progresión es un imperativo ético y metodológico: la memoria histórica no puede abordarse desde la mera memorización pasiva (nivel cognitivo base), sino que exige alcanzar la cúspide taxonómica (la creación) para que el estudiante asuma agencia epistémica y ciudadana frente al pasado reciente.

A lo largo de las cinco sesiones, el andamiaje cognitivo avanza de la siguiente manera:

Fase 1: Apropriación y Decodificación (Comprender y Aplicar)

Anclaje en la Secuencia: Sesiones 1 y 2.

Operación Cognitiva: El dispositivo inicia en el nivel de Comprensión. Los estudiantes decodifican las características estéticas de *Space Invaders* (OA 7), identificando la multiplicidad de voces y la estructura fragmentaria de la novela. Posteriormente, transitan hacia la Aplicación al utilizar los conceptos extraídos de la ficción (el "rastros", el silencio, la desaparición) como categorías de búsqueda para investigar empíricamente en los archivos digitales de Londres 38 y Villa Grimaldi (OA 24).

Justificación: No se puede exigir una reflexión crítica sin antes asegurar una comprensión profunda del artefacto literario y su contexto de producción. Esta fase cimenta el "saber" necesario para las operaciones posteriores.

Fase 2: Deconstrucción y Juicio Crítico (Analizar y Evaluar)

Anclaje en la Secuencia: Sesiones 3 y 4.

Operación Cognitiva: Al ingresar a la dimensión de la escritura de postmemoria (OA 14), el estudiante debe Analizar el material recabado, discriminando qué información del archivo

histórico es pertinente para dialogar con el vacío narrativo de la novela. A continuación, el proceso de curatoría museográfica moviliza la habilidad de Evaluar. Aquí, la evaluación no se entiende como calificación, sino como la emisión de juicios éticos y estéticos: los grupos de trabajo (ABP) deben debatir y decidir qué soportes y textos exhibir (OA 7), justificando sus elecciones para evitar la revictimización y garantizar el respeto a los Derechos Humanos (OAA D).

Justificación: El análisis y la evaluación desestabilizan las narrativas hegemónicas. El estudiante asume un rol curatorial, cuestionando los silencios oficiales e interpretando las fuentes primarias para construir una postura fundamentada (OAA A).

Fase 3: Producción y Agencia Ciudadana (Crear)

Anclaje en la Secuencia: Sesión 5 (Apertura del Museo).

Operación Cognitiva: Constituye la cúspide del dispositivo didáctico. Crear, según Anderson y Krathwohl (2001), implica reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura que antes no existía. En esta etapa, el estudiante sintetiza su investigación histórica, su interpretación literaria y sus decisiones éticas en la materialización del "Museo del Rastro". La exposición pública de las cédulas, los textos de postmemoria y las instalaciones no es solo un producto escolar, sino una intervención cultural en la comunidad educativa.

Justificación: Al situar la creación en el centro del producto final, la propuesta demuestra que el aprendizaje literario es performativo. Los estudiantes no solo "aprenden sobre" el pasado dictatorial, sino que "hacen memoria" en el presente, transformando el dolor histórico en un acto de reparación simbólica y ejercicio democrático activo.

La coherencia de esta progresión (validable mediante la Categoría 27 de la matriz de Araneda et al., 2020) radica en su carácter interdependiente: la creación del museo (Sesión 5) sería inviable sin la evaluación ética de las fuentes (Sesión 4), la cual depende del análisis literario (Sesión 3) y de la comprensión del contexto y los archivos de derechos humanos (Sesiones 1 y 2). Este diseño garantiza un aprendizaje profundo, significativo y académicamente riguroso.

8.4. Secuencia didáctica

La propuesta didáctica se enmarca en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, específicamente en el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, investigación y comunicación en estudiantes de enseñanza media. Su diseño responde a la necesidad de promover prácticas pedagógicas que articulen la alfabetización académica con la construcción de sentido en torno a problemáticas sociales y culturales relevantes, como es la memoria histórica en el contexto chileno.

En este sentido, la propuesta se orienta hacia una pedagogía de la memoria, entendida como un enfoque que busca vincular la experiencia subjetiva de los estudiantes con procesos históricos colectivos, favoreciendo la reflexión crítica y la construcción de una ciudadanía consciente (Jelin, 2002). A partir de este enfoque, se propone una secuencia didáctica de cinco sesiones que integra la lectura literaria, la investigación situada y la producción de textos escritos y orales.

El eje articulador de la propuesta es el trabajo con la obra “Space Invaders” de Nona Fernández, la cual permite abordar la memoria desde una perspectiva subjetiva y fragmentaria. Esta lectura se complementa con la exploración de sitios de memoria como Villa Grimaldi y Londres 38, configurando así una experiencia de aprendizaje situada que articula literatura, historia y experiencia personal.

Asimismo, la propuesta se alinea con los Objetivos de Aprendizaje del currículum nacional, particularmente los OA 7, OA 8, OA 14 y OA 24, promoviendo una progresión que va desde la comprensión e interpretación de textos hasta la producción y comunicación de discursos argumentativos fundamentados.

La propuesta didáctica se estructura en torno a una secuencia de cinco sesiones que responde a un enfoque de enseñanza basado en la progresión de habilidades, transitando desde la lectura comprensiva hacia la producción y comunicación de conocimientos. Este diseño se sustenta en los principios de la alfabetización académica, entendida como el proceso mediante el cual los estudiantes se apropian de las prácticas discursivas propias de las disciplinas (Carlino, 2005).

En este marco, la secuencia se organiza en cinco momentos pedagógicos articulados:

1. Lectura e interpretación literaria: se inicia con la lectura de “Space Invaders”, promoviendo la comprensión e interpretación del texto en relación con su contexto de producción. Este

momento responde al OA 7 y OA 8, favoreciendo el desarrollo de una lectura crítica y situada.

2. Investigación situada: En una segunda fase, los estudiantes desarrollan habilidades investigativas mediante la exploración de fuentes vinculadas a sitios de memoria como Villa Grimaldi y Londres 38. Esta etapa responde al OA 24, promoviendo la selección y análisis de información pertinente.
3. Producción escrita: Posteriormente, los estudiantes elaboran textos narrativo-reflexivos que articulan memoria individual y colectiva, avanzando hacia el desarrollo de habilidades de escritura coherente y con propósito (OA 14).
4. Diseño de dispositivo museográfico: En esta fase, se realiza una transposición didáctica del conocimiento, donde los estudiantes reorganizan la información en un formato expositivo, integrando literatura, historia y reflexión personal. Este proceso favorece la construcción de sentido y la comunicación multimodal.
5. Comunicación y argumentación: Finalmente, los estudiantes presentan sus dispositivos museográficos, desarrollando habilidades de argumentación oral y comunicación efectiva. En esta etapa se consolida el carácter persuasivo del discurso, en coherencia con el OA 14.

8.4.1. Coherencia con el modelo de análisis de programas educativos

La propuesta ha sido diseñada considerando las categorías de análisis de programas educativos propuestas por Araneda et al. (2020), las cuales enfatizan la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación. En este sentido, la secuencia presenta:

1. Coherencia curricular, al alinearse explícitamente con los Objetivos de Aprendizaje del currículum nacional.
2. Pertinencia contextual, al situar el aprendizaje en el marco de la memoria histórica chilena.
3. Progresión cognitiva, evidenciada en el tránsito desde habilidades de comprensión hacia habilidades de creación y argumentación, en concordancia con la taxonomía de Bloom.
4. Evaluación auténtica, mediante la elaboración y presentación de un dispositivo museográfico como producto final.
5. Integración de saberes, articulando literatura, historia y experiencia personal.

Desde una perspectiva pedagógica, la propuesta se inscribe en un enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), en el cual el conocimiento se construye a partir de la interacción entre el sujeto y su contexto. Asimismo, se incorporan principios de andamiaje (Bruner, 1983), evidenciados en el modelamiento docente, la práctica guiada y la práctica independiente presentes en cada sesión.

Del mismo modo, la propuesta promueve el desarrollo del pensamiento crítico, entendiendo la educación como un espacio para la problematización de la realidad (Freire, 1970), especialmente en relación con la memoria y los derechos humanos.

8.4.2. Desarrollo de las sesiones

Sesión	1
Duración	90 minutos
Objetivo de aprendizaje	OA 7: Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan. OA 8: Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.
Objetivos actitudinales	OAA A: Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros. OAA B: Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas
Objetivo de la clase	Analizar la representación de la memoria identificando elementos narrativos y referencias históricas en la obra <i>Space Invaders</i> , mediante el registro de interpretaciones en una bitácora de lectura.
Inicio	El docente presenta imágenes del periodo de dictadura en Chile y plantea la pregunta: “¿Cómo recordamos aquello que no vivimos directamente?”. Se activa el conocimiento previo mediante diálogo guiado.
Desarrollo	Práctica guiada: El docente modela el análisis de un fragmento de la obra, identificando voces narrativas, elementos de memoria y referencias históricas. Formula preguntas orientadoras y construye interpretaciones junto al curso. Práctica independiente: Los estudiantes elaboran una bitácora de lectura donde registran interpretaciones, emociones y preguntas sobre el texto.

Cierre	<p>Cierre: Socialización de ideas principales y construcción colectiva del concepto de “rastros de memoria”.</p> <p>Actividad metacognitiva: Los estudiantes responden: ¿Qué estrategias utilicé para comprender el texto?</p>
Recursos	Texto <i>Space Invaders</i> , imágenes históricas, cuaderno.
Indicadores de evaluaciones	Identifican elementos de memoria en el texto Elaboran interpretaciones coherentes Relacionan texto y contexto

Sesión	2
Duración	90 minutos
Objetivo de aprendizaje	<p>OA 24: Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas.</p> <p>OA 7: Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan</p>
Objetivos actitudinales	OAA A OAA D
Objetivo de la clase	Investigar un rastro de memoria seleccionando y analizando información relevante sobre sitios de memoria en Chile, a partir de la exploración guiada de fuentes digitales de Villa Grimaldi y Londres 38, registrando hallazgos en una guía de investigación estructurada.
Inicio	<p>El docente activa conocimientos previos mediante la pregunta problematizadora: ¿Cómo se construye la memoria histórica en Chile?</p> <p>Se proyectan imágenes reales de Villa Grimaldi y Londres 38 sin explicación inicial. Luego, se guía una conversación breve: ¿Qué observan?, ¿Qué emociones generan estos espacios?, ¿Por qué creen que existen estos lugares?</p> <p>Se explicita el propósito de la clase y su relación con la construcción de memoria.</p>
Desarrollo	<p>Práctica guiada: El docente modela el proceso de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta una fuente real (sitio web o testimonio de Londres 38). 2. Piensa en voz alta: Cómo identificar información relevante, cómo distinguir entre dato y opinión, cómo registrar información. <p>Se entrega guía de investigación estructurada, que incluye: Nombre del sitio de memoria, tipo de información (testimonio, archivo,</p>

	<p>imagen), idea principal, reflexión personal. Se realiza análisis conjunto de un ejemplo de Villa Grimaldi.</p> <p>Práctica independiente: Los estudiantes trabajan individualmente o en parejas: exploran fuentes digitales de ambos sitios, seleccionan información relevante, completan la guía de investigación. El docente monitorea y retroalimenta en tiempo real.</p>
Cierre	<p>Cierre: Se realiza puesta en común donde estudiantes comparten: un hallazgo relevante, una reflexión sobre memoria. El docente sistematiza ideas en la pizarra: memoria individual vs memoria colectiva.</p> <p>Actividad metacognitiva: Los estudiantes responden por escrito: ¿Qué estrategia utilicé para seleccionar información?, ¿Qué me resultó difícil y por qué?, ¿Cómo cambió mi visión sobre la memoria?</p>
Recursos	<p>Proyector, guía de investigación, acceso a internet, sitios web de memoria y cuaderno.</p>
Indicadores de evaluaciones	<p>Selecciona información pertinente de fuentes sobre memoria. Analiza información identificando ideas principales. Registra información de manera organizada en la guía. Reflexiona sobre la relación entre memoria individual y colectiva.</p>

Sesión	3
Duración	90 minutos
Objetivo de aprendizaje	<p>OA 14: Escribir textos coherentes y cohesionados considerando propósito, destinatario y contexto.</p> <p>OA 8: Formular interpretaciones fundamentadas a partir del análisis de textos y contextos.</p>
Objetivos actitudinales	<p>OAA B: Valorar la comunicación como una herramienta para expresar ideas y construir conocimiento.</p>

	OAA D: Trabajar de manera rigurosa y perseverante en la producción de textos.
Objetivo de la clase	Crear un texto narrativo-reflexivo elaborando una escritura coherente que articule memoria individual y colectiva, a partir del objeto investigado y siguiendo una guía de escritura estructurada.
Inicio	<p>El docente activa el aprendizaje previo mediante preguntas de recuperación: ¿Qué investigamos en la clase anterior?, ¿Qué elementos sobre memoria destacaron de los sitios trabajados?</p> <p>Se retoman explícitamente los insumos construidos en torno a Villa Grimaldi y Londres 38, enfatizando su valor como fuentes de memoria histórica. Luego, el docente presenta un texto modelo narrativo-reflexivo breve (puede ser un testimonio adaptado o texto escolar), y guía su análisis mediante preguntas: ¿Dónde aparece la experiencia personal?, ¿Dónde se conecta con la memoria colectiva?, ¿Qué estructura tiene el texto?</p> <p>Se explicita la estructura esperada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicio (situación/recuerdo) - Desarrollo (profundización + vínculo con memoria colectiva) - Cierre (reflexión)
Desarrollo	<p>Práctica guiada:</p> <p>El docente realiza modelamiento explícito del proceso de escritura (pensamiento en voz alta):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación (10 min) <p>El docente proyecta una guía y completa un ejemplo: Tema: memoria en sitio histórico Idea central: recordar para no olvidar Relación personal: ¿qué me genera esto? Explicita cómo pasar de información a reflexión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Organización de ideas (10 min) <p>Se construye en conjunto un esquema: Inicio: descripción breve (ej: visita imaginada / imagen observada)</p> <p>Desarrollo: información investigada (ej: Villa Grimaldi) + interpretación Cierre: reflexión sobre memoria</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Construcción colectiva (10 min) <p>El curso redacta un párrafo en conjunto, guiado por el docente: selección léxica, conectores, coherencia. El docente corrige en tiempo real, explicando decisiones de escritura.</p> <p>Práctica independiente: Los estudiantes desarrollan su texto de manera individual utilizando la guía de escritura estructurada, que incluye: Inicio: evocación de una escena, imagen o recuerdo Desarrollo: integración de información investigada (Villa Grimaldi o Londres 38) Reflexión: vínculo entre memoria individual y colectiva</p>

	<p>El docente:monitorea el trabajo, realiza retroalimentación formativa inmediata, apoya a estudiantes con dificultades (andamiaje diferenciado)</p> <p>Se promueve el uso de conectores, lenguaje reflexivo y coherencia global.</p>
Cierre	<p>Cierre: Se invita a algunos estudiantes a leer voluntariamente sus textos.</p> <p>El docente guía una retroalimentación breve centrada en: coherencia, claridad de ideas, profundidad reflexiva.</p> <p>Se destacan ejemplos logrados.</p> <p>Actividad metacognitiva: Los estudiantes responden por escrito: ¿Cómo transformé la información en reflexión?, ¿Qué estrategia me ayudó a organizar el texto? , ¿Qué parte me resultó más difícil y por qué?</p> <p>Se promueve conciencia del proceso de escritura.</p>
Recursos	<p>Guía de escritura estructurada, cuaderno, texto modelo, proyector, apuntes de investigación previa.</p>
Indicadores de evaluaciones	<p>Elabora un texto coherente con estructura clara (inicio, desarrollo, cierre).</p> <p>Integra información investigada en la escritura de manera pertinente.</p> <p>Relaciona la memoria individual y colectiva mediante reflexión escrita.</p> <p>Organiza ideas de forma lógica y cohesionada.</p> <p>Utiliza lenguaje adecuado al propósito reflexivo.</p>

Sesión	4
Duración	90 minutos
Objetivo de aprendizaje	<p>OA 14: Escribir textos coherentes y cohesionados considerando propósito, destinatario y contexto.</p> <p>OA 24: Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas, utilizando fuentes pertinentes y confiables</p>
Objetivos actitudinales	<p>OAA A: Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.</p> <p>OAA D: Trabajar de manera rigurosa y perseverante en la elaboración de productos.</p>
Objetivo de la clase	<p>Diseñar un dispositivo museográfico organizando textos literarios e información investigada en un relato expositivo coherente sobre la memoria, integrando fragmentos de Space Invaders y referencias a</p>

	Villa Grimaldi y Londres 38, mediante la elaboración de una maqueta o esquema de museo
Inicio	<p>El docente activa conocimientos previos: ¿Cómo se relaciona la memoria en “Space Invaders” con la memoria histórica de Chile?, ¿Qué elementos del libro se pueden conectar con lo investigado? Se proyecta un fragmento clave de “Space Invaders” donde se evidencie: memoria fragmentada, infancia y dictadura, reconstrucción del recuerdo. Luego se vincula con imágenes o referencias de: Villa Grimaldi y Londres 38. El docente guía la reflexión: ¿Qué tienen en común estos relatos?, ¿Cómo se construye la memoria desde lo personal y lo colectivo? Se explicita el propósito: transformar literatura y la investigación en un relato museográfico.</p>
Desarrollo	<p>Práctica guiada: El docente realiza modelamiento explícito integrando literatura más historia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Selección de insumos (10 min) El docente presenta tres tipos de material: <ul style="list-style-type: none"> - Fragmento de Space Invaders - Información investigada (ej: Villa Grimaldi) - Reflexión escrita por estudiante Modela cómo seleccionar: “Este fragmento literario muestra memoria subjetiva...” “Este dato histórico permite contextualizar...” <p>Se explicita criterio: complementariedad, coherencia temática, sentido narrativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> Organización del relato museográfico (10 min) Se construye un esquema en conjunto: <ul style="list-style-type: none"> - Entrada: memoria personal (fragmento literario) - Zona 1: contexto histórico (Londres 38 / Villa Grimaldi) - Zona 2: experiencia/reflexión (texto del estudiante) - Zona 3: cierre reflexivo Se enfatiza progresión: literatura → historia → reflexión <ol style="list-style-type: none"> Modelamiento del dispositivo (10 min) El docente muestra un ejemplo de diseño: dónde ubicar el fragmento de Space Invaders, cómo introducir contexto histórico, cómo cerrar con reflexión. Explicita decisiones: “Inicio con el texto literario porque generan conexión emocional...” “Luego incorporó el dato histórico para ampliar el sentido...” <p>Práctica independiente: Los estudiantes diseñan su dispositivo museográfico, integrando obligatoriamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un fragmento de Space Invaders - Información de Villa Grimaldi o Londres 38

	<ul style="list-style-type: none"> - Su propio texto narrativo-reflexivo <p>Deben:seleccionar fragmentos pertinentes, organizarlos en un recorrido coherente, definir un propósito comunicativo. Formato:maqueta, panel, esquema visual</p> <p>El docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorea constantemente - Retroalimenta:coherencia narrativa, integración de fuentes, claridad del mensaje <p>Se promueve la autonomía con apoyo estratégico.</p>
Cierre	<p>Cierre: Se realiza una galería de avances, donde estudiantes presentan:qué incluyeron, por qué, qué mensaje buscan transmitir. El docente guía retroalimentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se entiende el recorrido? - ¿Hay coherencia entre literatura e historia? <p>Actividad metacognitiva: Los estudiantes responden: ¿Cómo integré el texto literario con la memoria histórica?, ¿Qué decisiones tomó al organizar el museo?, ¿Qué quiero que el espectador comprenda o sienta?</p>
Recursos	Fragmentos de “Space Invaders”, textos de estudiantes, materiales de construcción, guía de diseño museográfico, proyector.
Indicadores de evaluaciones	<p>Selecciona fragmentos pertinentes del texto literario</p> <p>Integra información histórica y literaria de manera coherente</p> <p>Organiza un recorrido museográfico con sentido narrativo</p> <p>Articula memoria individual y colectiva</p> <p>Diseña un dispositivo con propósito comunicativo claro</p>

Sesión	5
Duración	90 minutos
Objetivo de aprendizaje	<p>OA 7: Leer y comprender textos literarios contemporáneos, considerando sus características y el contexto en que se enmarcan.</p> <p>OA 8: Formular interpretaciones fundamentadas sobre textos literarios y no literarios.</p> <p>OA 14: Escribir y comunicar textos coherentes considerando propósito, destinatario y contexto</p>
Objetivos actitudinales	OAA A: Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.

	OAA B: Valorar la comunicación como herramienta para compartir ideas.
Objetivo de la clase	Comunicar el proceso de construcción de memoria exponiendo de manera oral y argumentada el dispositivo museográfico elaborado, interpretando el texto literario “Space Invaders” en relación con la memoria histórica y articulando dicha interpretación con la investigación y la reflexión personal en una presentación estructurada.
Inicio	<p>El docente enmarca la sesión como cierre: “Hoy comunicamos cómo interpretamos la memoria desde la literatura, la historia y nuestra propia reflexión.”</p> <p>Se activan aprendizajes clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo interpretamos la memoria en Space Invaders? - ¿Qué relación establecimos con los sitios de memoria como Villa Grimaldi y Londres 38? <p>El docente refuerza explícitamente el OA 7, señalando: la lectura no solo fue comprensión, sino interpretación contextualizada del texto literario.</p> <p>Explicitación de criterios de evaluación (10 min dentro del inicio). Se presenta rúbrica y se explican criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación del texto literario (Space Invaders). - Coherencia del relato museográfico. - Integración de fuentes. - Claridad expositiva <p>El docente modela brevemente una mini-exposición: cómo interpretar un fragmento, cómo vincularlo con memoria histórica.</p>
Desarrollo	<p>Práctica guiada:El docente realiza un último modelamiento integrador.</p> <p>1. Interpretación del texto literario (10 min) Se proyecta un fragmento de Space Invaders y se modela: identificación de significado, relación con contexto histórico, conexión con memoria Ejemplo verbal: “Este fragmento muestra una memoria fragmentada, lo que se puede vincular con...”</p> <p>2. Articulación en la exposición (10 min) El docente muestra cómo integrar en la presentación: texto literario como una interpretación, sitio de memoria con una contextualización y el texto propio correspondiente reflexión.</p> <p>Se entrega estructura clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación del texto literario - Relación con memoria histórica - Reflexión personal <p>Práctica independiente: Se desarrollan las presentaciones finales.</p>

	<p>Cada estudiante o grupo: expone su dispositivo museográfico, interpreta explícitamente un fragmento de <i>Space Invaders</i> y lo vinculan con Villa Grimaldi o Londres 38.</p> <p>Su propio texto debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentar decisiones. - Explicar el sentido del recorrido. - Comunicar una postura sobre la memoria <p>El docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evalúa con rúbrica. - Registra desempeño. - Entrega retroalimentación breve. <p>Los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchan activamente. - Registran ideas clave.
Cierre	<p>Cierre: El docente realiza síntesis del proceso completo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura literaria (<i>Space Invaders</i>). - Investigación (sitios de memoria). - Escritura (texto reflexivo). - Diseño (museo). - Comunicación (exposición) <p>Actividad metacognitiva: Los estudiantes responden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo interpreté el texto literario en relación con la memoria histórica? 2. ¿Cómo evolucionó mi comprensión desde la lectura hasta la exposición? 3. ¿Qué habilidades desarrollé en este proceso? 4. ¿Qué decisiones fueron clave en mi aprendizaje?
Recursos	Dispositivos museográficos, rúbrica, cuaderno, proyector.
Indicadores de evaluaciones	<p>Interpreta el texto literario <i>Space Invaders</i> considerando su contexto histórico y social. Formula interpretaciones fundamentadas articulando elementos literarios, históricos y personales. Organiza su exposición y discurso de acuerdo con un propósito comunicativo persuasivo, presentando una hipótesis o afirmación clara sobre la memoria.</p> <p>Desarrolla sus ideas de manera coherente a nivel local y global, manteniendo el tema y evitando contradicciones o digresiones.</p>

	<p>Selecciona e integra información relevante proveniente de la investigación sobre sitios de memoria como Villa Grimaldi y Londres 38, incorporándose de manera pertinente en la exposición. Argumenta las decisiones de selección y organización de contenidos, evidenciando el uso de fuentes investigadas. Articula memoria individual y colectiva mediante una reflexión crítica comunicada en su presentación.</p>
--	--

8.4.3. Alineación con el Marco para la Buena Enseñanza

La implementación de la presente propuesta didáctica se sustenta en una concepción del rol docente como agente clave en la construcción de aprendizajes significativos, situado en un contexto sociocultural específico y orientado al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, las orientaciones pedagógicas que se presentan a continuación se articulan en función del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), instrumento que establece los estándares para el ejercicio profesional docente en Chile.

El MBE organiza la práctica pedagógica en cuatro dominios interrelacionados: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. Estos dominios configuran un marco comprensivo que permite orientar la toma de decisiones pedagógicas en contextos reales de aula, promoviendo una enseñanza reflexiva, contextualizada y centrada en el aprendizaje.

En coherencia con este marco, la propuesta didáctica centrada en la pedagogía de la memoria, que articula lectura literaria, investigación situada y producción discursiva, exige del docente una actuación consciente, crítica y fundamentada, capaz de integrar saberes disciplinares, didácticos y éticos.

Desde la perspectiva del MBE, la preparación de la enseñanza implica el diseño de experiencias de aprendizaje coherentes, desafiantes y pertinentes, que consideren tanto los objetivos curriculares como las características de los estudiantes y su contexto. En esta propuesta, el proceso de planificación adquiere especial relevancia, ya que articula múltiples dimensiones del aprendizaje: la comprensión literaria, la investigación histórica y la producción discursiva. En este

sentido, el docente debe alinear los Objetivos de Aprendizaje (OA 7, OA 8, OA 14 y OA 24) con las actividades propuestas, asegurando coherencia entre objetivos, estrategias y evaluación. Diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la progresión cognitiva, transitando desde niveles de comprensión e interpretación hacia niveles de análisis, evaluación y creación, en concordancia con la taxonomía de Bloom. Incorporar contenidos significativos vinculados a la memoria histórica chilena, favoreciendo la conexión entre los aprendizajes escolares y la realidad sociocultural de los estudiantes. Anticipar posibles dificultades, especialmente en la comprensión de textos literarios complejos y en la elaboración de discursos argumentativos coherentes. Diseñar instrumentos de evaluación auténtica que permitan evidenciar el desarrollo de habilidades complejas, como la argumentación, la interpretación y la comunicación.

Asimismo, desde el enfoque de la alfabetización académica (Carlino, 2005), el docente debe comprender que leer y escribir no son habilidades neutras, sino prácticas sociales que requieren ser enseñadas explícitamente. Por tanto, la planificación debe incorporar instancias de modelamiento, práctica guiada y práctica independiente.

El MBE destaca que el aprendizaje se ve profundamente influido por el clima emocional y relacional del aula. En este sentido, el docente debe generar un ambiente que favorezca la participación, el respeto y la confianza. Dado que la propuesta aborda temáticas sensibles vinculadas a la memoria, los derechos humanos y el pasado reciente, este dominio adquiere una relevancia particular. El docente debe construir un espacio de aula basado en el respeto mutuo, donde todas las voces sean valoradas, fomentar la escucha activa y el diálogo argumentado, promoviendo la convivencia democrática, atender a la dimensión socioemocional del aprendizaje, reconociendo que los contenidos abordados pueden generar diversas reacciones en los estudiantes, establecer normas claras de interacción que resguarden el bienestar emocional y la participación equitativa.

La incorporación de la pedagogía de la memoria implica reconocer que el aula es también un espacio ético y político, donde se construyen significados en torno al pasado y se proyectan formas de ciudadanía (Jelin, 2002). El dominio de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

se centra en la implementación de estrategias pedagógicas que permitan a todos los estudiantes acceder a aprendizajes significativos, considerando la diversidad presente en el aula.

En el marco de esta propuesta, el docente debe implementar estrategias de andamiaje pedagógico, concepto desarrollado por Jerome Bruner, que implica proporcionar apoyos temporales para facilitar el aprendizaje. Utilizar el modelamiento como estrategia clave para la enseñanza de la lectura y la escritura, haciendo explícitos los procesos cognitivos involucrados. Diseñar actividades de práctica guiada que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades con apoyo docente. Promover instancias de práctica independiente que favorezcan la autonomía y la transferencia de los aprendizajes. Integrar diversos recursos didácticos (textos literarios, testimonios, imágenes, sitios de memoria) que enriquezcan la experiencia de aprendizaje.

En relación con la enseñanza de la escritura, se asume una perspectiva procesual (Flower & Hayes, 1981), en la cual escribir implica planificar, textualizar y revisar. Por tanto, el docente debe acompañar a los estudiantes en cada una de estas etapas. Asimismo, en coherencia con el OA 14, se debe promover la escritura de textos argumentativos que integren una hipótesis clara, evidencias pertinentes, uso de contraargumentos, recursos discursivos variados, coherencia global, uso adecuado de citas y referencias. En este sentido, la enseñanza se orienta al desarrollo del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, evaluar y producir discursos fundamentados. El MBE establece que el docente debe asumir una actitud reflexiva y ética frente a su práctica, orientada al mejoramiento continuo y al compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto de esta propuesta, implica reflexionar sistemáticamente sobre la implementación de la secuencia didáctica, identificando fortalezas y aspectos a mejorar. Ajustar las estrategias pedagógicas en función de la evidencia recogida durante el proceso de enseñanza. Actuar con responsabilidad ética en la enseñanza de la memoria, evitando simplificaciones o sesgos en el tratamiento de los contenidos. Promover una educación orientada a la formación ciudadana, el respeto por los derechos humanos y la construcción de una memoria colectiva crítica.

Las orientaciones presentadas permiten comprender que la implementación de la propuesta didáctica no depende únicamente de la planificación de actividades, sino del desarrollo de una práctica docente integral, que articule conocimientos disciplinares, didácticos y éticos.

De este modo, el Marco para la Buena Enseñanza se constituye como una herramienta fundamental para orientar la práctica docente, asegurando la calidad, pertinencia y sentido formativo de la propuesta didáctica.

8.4.4. Orientaciones para la evaluación y retroalimentación

En el contexto de la Pedagogía de la Memoria, la evaluación no puede operar bajo lógicas puramente sumativas, estandarizadas o punitivas, puesto que el objetivo principal del dispositivo no es la reproducción mecánica de datos históricos, sino la elaboración simbólica y la construcción ciudadana. Evaluar el trauma histórico y su representación literaria exige un posicionamiento ético del docente: no se califica el dolor ni la moralidad del estudiante, sino la rigurosidad de su investigación, la coherencia de su interpretación estética (OA 7 y OA 8) y la adecuación ética de su producción textual (OA 14 y OAA B).

Para responder a esta exigencia, la propuesta se enmarca en el paradigma de la evaluación auténtica y formativa, priorizando la transparencia de los criterios y la retroalimentación como un proceso dialógico. La evaluación formativa se entiende como todas aquellas actividades llevadas a cabo por docentes y estudiantes que proveen información para ser utilizada como retroalimentación, modificando así las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En lugar de esperar al montaje final del museo (Sesión 5), el docente evalúa formativamente los procesos intermedios. Por ejemplo, en la Sesión 2 (Investigación del archivo, OA 24), se revisan las Guías de Investigación no para asignar una nota, sino para verificar que las fuentes seleccionadas en Londres 38 y Villa Grimaldi posean validez histórica y pertinencia literaria.

Tickets de salida metacognitivos: Al cierre de cada sesión, se utilizan preguntas breves que obligan al estudiante a explicitar su propio proceso de razonamiento (ej. "¿Qué desafío ético enfrentaste al ficcionalizar el rastro del archivo hoy?"). Esto moviliza la metacognición, elemento central para el aprendizaje profundo (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La evaluación de desempeños complejos (como la escritura de postmemoria y el diseño museográfico) requiere instrumentos que reduzcan la subjetividad docente y clarifiquen las expectativas de logro.

Para su implementación crítica en el “Museo del Rastro”, se deben seguir estas orientaciones:

Apropiación temprana: La rúbrica debe ser entregada y socializada en la Sesión 3, antes de que comience la escritura definitiva.

Para implementar una retroalimentación dialógica efectiva durante el proceso museográfico, el docente debe:

Evitar la apropiación del texto: Frente a los borradores de las cédulas o relatos de postmemoria (Sesión 3), el docente no debe "corregir" reescribiendo el texto del estudiante. En su lugar, debe utilizar "comentarios heurísticos" (ej. "¿Cómo podrías conectar esta imagen literaria del capítulo 2 con el documento de Villa Grimaldi que investigaste?"). Esto transfiere la responsabilidad cognitiva al estudiante.

Fomentar la justificación oral: Durante la curatoría (Sesión 4), el docente se acerca a los grupos (ABP) e interroga sus decisiones estéticas: "¿Por qué decidieron utilizar letras rojas para este testimonio?" o "¿De qué manera esta disposición espacial respeta la memoria de las víctimas?". El estudiante debe justificar su decisión vinculándola con los OA y OAA. Este diálogo in situ es la retroalimentación más poderosa del dispositivo, pues valida al estudiante como un curador legítimo y un agente ético (OAA D).

Es coherente con las exigencias del Modelo de Araneda et al. (2020) en sus categorías de Evaluación (Cat. 15) y Retroalimentación (Cat. 16), estas orientaciones garantizan que el poder en el aula se redistribuya. El docente cede el monopolio de la "respuesta correcta" para convertirse en un facilitador que tensiona, guía y dialoga, asegurando que el producto final (el museo) sea el resultado de un proceso reflexivo, crítico y profundamente democrático.

**Tabla N° 6: Validación de la Propuesta Didáctica con el Modelo de Análisis Educativo:
Aplicación de la Matriz de Araneda et al. (2020)**

Categoría	Código	Evidencia curricular	Análisis crítico
1. Relación entre actividad y objetivos	- Coherencia entre actividad y objetivos	Actividades de archivo, curaduría y museo articuladas con OA 8 y OA 14.	Existe alineación explícita entre objetivos y actividades, superando la fragmentación curricular previa.
	- Incoherencia entre actividad y objetivos	No se observa	No se identifican rupturas entre objetivos y tareas.
2. Habilidades a desarrollar	- Diálogo como ejercicio habitual	Discusión colectiva sobre memoria, interpretación de la obra y construcción del museo	Se promueve el diálogo como práctica pedagógica central, favoreciendo la construcción colectiva de sentido.
	- Lectura crítica y análisis textual	Análisis de Space Invaders desde la postmemoria	Desarrollo de lectura profunda, interpretativa y situada.
	- Argumentación	Justificación de decisiones curatoriales del museo	Se fomenta la argumentación en contextos significativos.
	- Análisis de material	Uso de archivos, testimonios y	Amplía el campo de lectura

	<p>multimedia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de textos - Manejo de herramientas TIC - Investigación - Elaboración de texto - Creación de material multimedia 	<p>registros audiovisuales</p> <p>Elección de “rastros” y materiales para el museo</p> <p>Producción del museo (digital o multimodal)</p> <p>Búsqueda y recopilación de archivos y memorias</p> <p>Escritura de relatos, fichas o interpretaciones</p> <p>Construcción del museo como producto final.</p>	<p>hacia lenguajes multimodales</p> <p>Desarrolla criterio y juicio crítico en la selección de información.</p> <p>Integra habilidades digitales en función del aprendizaje.</p> <p>Fomenta autonomía investigativa y trabajo con fuentes.</p> <p>Consolida habilidades de producción escrita con sentido.</p> <p>Integra creatividad, síntesis y expresión multimodal.</p>
3. Desarrollo de actitud promovido por el MBE	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud MBE presente - Actitud MBE ausente 	<p>Trabajo colaborativo, reflexión ética, vínculo con DD.HH.</p> <p>No se observa.</p>	<p>Se promueve formación valórica y compromiso social.</p>
4. Relación entre actitud y actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre actitud y actividad - Incoherencia entre actitud y actividad 	<p>Actividades de memoria vinculadas a reflexión ética</p> <p>No se observa</p>	<p>Existe correspondencia entre actitud promovida y actividades propuestas.</p>
5. Consignas de actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas principales 	<p>Instrucciones para construir archivo/museo</p>	<p>Orientan producción compleja y significativa.</p>
6. Relación	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas 	<p>Las consignas se alinean con OA</p>	<p>Evitan ambigüedad</p>

entre consignas y objetivos	<p>claras y coherentes con los objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consignas ambiguas e incoherentes con los objetivos 	<p>relacionados con interpretación textual y escritura argumentativa.</p> <p>No se observa.</p>	<p>detectada en currículum.</p>
7. Estructura discursiva requerida	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de estructura discursiva - Ausencia de estructura discursiva 	<p>Formato museo: curaduría, archivo, exposición</p> <p>No se observa.</p>	<p>Favorece organización del discurso y polifonía</p>
8. Rigurosidad conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de rigurosidad conceptual 	<p>Introducción de memoria, postmemoria, justicia anamnética</p>	<p>Revierte la falta de rigurosidad conceptual detectada previamente</p>
9. Relación entre recursos y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos y objetivos coherentes - Recursos y objetivos incoherentes 	<p>Uso de novela, archivos, testimonios</p> <p>No se observa.</p>	<p>Recursos pertinentes y funcionales al aprendizaje.</p>
10. Pertinencia de recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos pertinentes - Recursos no pertinentes 	<p>Sitios de memoria, textos literarios, material audiovisual.</p> <p>No se observa.</p>	<p>Favorecen aprendizaje situado y significativo.</p>
11. Relación entre evaluación y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación coherente con objetivos - Evaluación incoherente con objetivos 	<p>Evaluación del museo como producto final.</p> <p>No se observa.</p>	<p>Alta coherencia evaluativa.</p>
12. Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación presente. 	<p>Se sugieren revisiones de los textos producidos por los estudiantes. Orientaciones docentes y acompañamiento.</p>	<p>Permite ajuste progresivo del aprendizaje.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación ausente. 	No se observa.	
13. Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación formativa presente - Evaluación formativa ausente 	<p>Evaluación de proceso (investigación, escritura, montaje)</p> <p>No se observa.</p>	Se desplaza de evaluación sumativa a formativa.
14. Evaluación coherente con disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación coherente con la disciplina - Evaluación incoherente con la disciplina 	<p>Se evalúan habilidades de lectura, análisis y escritura.</p> <p>No se observa.</p>	Coherente con el área de Lengua y Literatura.
15. Orientaciones para adecuar actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la adecuación de actividades presente - Orientaciones para la adecuación de actividades ausentes 	<p>Orientaciones docentes explícitas.</p> <p>No se observa.</p>	Permite adaptación a diversidad de estudiantes.
16. Orientaciones para la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la convivencia presentes - Orientaciones para la convivencia ausentes 	<p>Se promueve respeto en discusiones grupales.</p> <p>No se observa.</p>	Favorece clima democrático.
17. Relación entre contenidos y preferencias estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones sobre la relación de contenidos y preferencias, Explícitas - Orientaciones 	<p>Se sugiere vincular contenidos con experiencias de los estudiantes. Activación de memoria histórica y experiencia</p>	Favorece pertinencia cultural y aprendizaje significativo.

	<p>sobre la relación de contenidos y preferencias, Implícitas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones sobre la relación de contenidos y preferencias, No existen 		
18. Orientaciones para adecuar evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para adecuar las evaluaciones Presentes - Orientaciones para adecuar las evaluaciones Ausentes 	Se sugieren evaluaciones diversas.	Permite diversidad de evidencias de aprendizaje.
19. Optimización del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la optimización del tiempo, Presentes - Orientaciones para la optimización del tiempo, Ausentes 	Se propone una secuencia general de actividades con su tiempo de duración.	Facilita planificación docente.
20. Reflexión docente	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para la reflexión de la práctica docente, Presentes - Orientaciones para la reflexión de la práctica docente, Ausentes 	Algunas orientaciones sugieren reflexión pedagógica posterior a las actividades.	Favorece desarrollo profesional docente y proyecciones.

21. Recurso web	<ul style="list-style-type: none"> - Con acceso al recurso web. - Sin hipervínculo, link vigente - Sin acceso al recurso web - Actividad sin recurso/s web 	Producción multimodal.	<p>Facilita acceso digital.</p> <p>Reduce la alfabetización digital.</p>
22. Relación actividad-tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad con tiempo adecuado - Actividad con tiempo inadecuado 	Actividades breves de análisis textual	Permite el desarrollo adecuado. Se limita el riesgo de superficialidad.
23. Relación interdisciplinaria	<ul style="list-style-type: none"> - Relación Interdisciplinaria Presente. - Relación Interdisciplinaria Ausente 	La temática y evaluaciones permiten trabajo con Historia y Arte.	Potencial interdisciplinario relevante.
24. Actitudes según bases curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Maneras de pensar - Maneras de trabajar - Herramientas para trabajar - Maneras de vivir en el mundo 	<p>Reflexión crítica sobre memoria, identidad y cultura a partir del análisis literario</p> <p>Actividades colaborativas en la construcción del museo</p> <p>Uso de recursos digitales, textos literarios y archivos</p> <p>Trabajo en torno a memoria, DD.HH. y respeto</p>	<p>Favorece el pensamiento reflexivo y la problematización del pasado desde una perspectiva crítica.</p> <p>Promueve el aprendizaje social y la construcción del conocimiento.</p> <p>Desarrolla herramientas cognitivas y metodológicas para el aprendizaje autónomo.</p> <p>Favorece la vinculación con la sociedad y la formación ciudadana.</p>

25. Progresión de habilidades	- Progresión de Habilidades Coherente	La secuencia didáctica avanza desde la comprensión de la obra literaria hacia el análisis de la memoria y culmina en la creación del museo.	Se evidencia una progresión didáctica estructurada que transita desde habilidades interpretativas hacia niveles complejos de argumentación y producción multimodal.
	- Progresión de Habilidades Incoherente	No se observa.	
26. Adecuación temporal	- Tiempo de unidad adecuado	La propuesta organiza las actividades en una secuencia progresiva (lectura, análisis, investigación, creación) acorde a tiempos pedagógicos.	La distribución permite el desarrollo gradual de habilidades y contenidos, favoreciendo la profundidad del aprendizaje.
	- Tiempo de unidad inadecuado	No se observa.	
27. Relación de progresión entre las unidades del programa	- Coherencia entre unidades.	La propuesta articula de manera continua la lectura literaria, la reflexión sobre memoria y la producción final del museo.	Existe una progresión temática y disciplinar coherente que integra contenidos y habilidades en torno al eje de la memoria.
	- Incoherencia entre unidades.	No se observa.	

Fuente: Elaboración propia en base a (Araneda et al., 2020).

Tras la aplicación del sistema de categorías de Araneda et al. (2020) a la propuesta didáctica "Museo del Rastro", se desprende que esta no solo cumple con los estándares de integridad pedagógica exigidos por la UMCE, sino que constituye una subsanación crítica de las debilidades detectadas en el análisis previo del programa ministerial.

En síntesis, la propuesta didáctica logra una articulación epistémica superior. Siguiendo las ocho etapas de Aranda et al. (2024), se ha pasado de la mera recolección de información a una verdadera apropiación del conocimiento. El diseño no solo responde a lo que el currículum solicita, sino que

se hace cargo de lo que el currículum omite, situando la enseñanza de la Lengua y Literatura como el motor de una educación comprometida con la Verdad, la Justicia y la Memoria Histórica.

A modo de cierre de este capítulo, la propuesta didáctica, no debe entenderse como una unidad de aprendizaje aislada, sino como una respuesta técnica y ética a las ausencias detectadas en el análisis del currículum nacional. Mediante la aplicación de las ocho etapas de Aranda et al. (2024), esta investigación ha transitado desde la identificación de vacíos en el programa de 2do Medio hasta la construcción de un dispositivo pedagógico que satisface íntegramente las 27 categorías de Araneda et al. (2020). La articulación de esta propuesta demuestra que la enseñanza de la Lengua y la Literatura, cuando se sitúa desde una Pedagogía de la Memoria, es capaz de trascender la mera comprensión lectora para convertirse en un ejercicio de Justicia Anamnética. Al movilizar las categorías de Rigurosidad Conceptual (Cat. 8) y Relación Interdisciplinaria (Cat. 23), el "Museo del Rastro" permite que el estudiante deje de ser un espectador de la historia oficial y se transforme en un curador de su propia memoria histórica y local.

Finalmente, el valor propositivo de este diseño radica en su capacidad para gestionar el "Giro Afectivo" en el aula. A través del diálogo intergeneracional y la producción creativa de textos, se logra que el rastro de la dictadura, representado polifónicamente en la obra de Nona Fernández, se materialice en un espacio de Formación Ciudadana. Así, se cumple el objetivo central de esta memoria: fomentar una valoración irrestricta de los Derechos Humanos mediante una didáctica que no solo enseña a leer textos, sino que enseña a leer las huellas del pasado en el presente, garantizando que el aula sea, en sí misma, un sitio de memoria viva y un laboratorio de esperanza democrática.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

La presente investigación realiza una contribución sustantiva al campo educativo al situar la pedagogía de la memoria como un eje formativo central en la enseñanza escolar, particularmente en el contexto de sociedades postdictatoriales como la chilena. En este sentido, el estudio permite desplazar la comprensión de la memoria desde un contenido marginal del currículum hacia una dimensión estructurante de la formación ética, política y ciudadana, evidenciando su potencial para fortalecer la educación en derechos humanos y la consolidación democrática.

La investigación ha dado cumplimiento a los tres objetivos específicos formulados en su diseño. En primer lugar, el objetivo a) “Analizar las oportunidades y limitaciones que presenta el currículum nacional de Lengua y Literatura, en educación media, para la integración de la pedagogía de la memoria” fue abordado en el Capítulo 6 (pp. 67-113), mediante la aplicación de la matriz de 27 categorías de Araneda et al. (2020) al Programa de Estudio de II Medio. El análisis evidenció un vacío curricular sistemático en el tratamiento de la memoria histórica y una operación de “desterritorialización del trauma” (Rubio, 2022), cuyos resultados se sintetizan en la Tabla 5 (pp. 107-113).

En segundo lugar, el objetivo b) “Elaborar una secuencia didáctica para la asignatura de Lengua y Literatura, en educación media, utilizando textos testimoniales, narrativos y archivos orales” se materializa en el Capítulo 7 (pp. 118-155), donde se presenta la propuesta "Museo del Rastro". Esta secuencia de cinco sesiones articula la lectura de *Space Invaders* (Fernández, 2013) con la investigación en sitios de memoria (Londres 38 y Villa Grimaldi) y la producción de textos de postmemoria, respondiendo directamente a los Objetivos de Aprendizaje OA 7, OA 8, OA 14 y OA 24.

Finalmente, el objetivo c) “Validar la propuesta didáctica mediante la aplicación del modelo de análisis de programas educativos de Araneda et al. (2020)” se desarrolla en el apartado 7.6 (pp. 147-154). La aplicación de la matriz de 27 categorías a la propuesta “Museo del Rastro” (Tabla 6, pp. 147-154) demuestra su pertinencia curricular, rigurosidad conceptual y coherencia con los principios de la pedagogía de la memoria, alcanzando una calificación óptima en la totalidad de las categorías evaluadas. De este modo, se valida la propuesta no solo como una intervención didáctica pertinente, sino como un dispositivo que subsana críticamente las debilidades del currículum oficial.

Uno de los hallazgos centrales del estudio es la constatación de un déficit estructural en la didáctica de la especialidad de Lengua y Literatura para abordar la memoria histórica. Este vacío revela una fragmentación disciplinar que limita la construcción de una comprensión integral del pasado reciente. Este hallazgo dialoga directamente con las advertencias de Rubio (2022) sobre la “despolitización de la memoria” en el sistema educativo chileno. Si, como señala la autora, el currículum tiende a neutralizar el conflicto histórico, la literatura emerge como un contra-relato posible: a diferencia del discurso historiográfico escolar, que a menudo clausura el sentido, la narrativa literaria, en su polifonía (Bajtín, 1982) y su capacidad para albergar silencios y fragmentaciones (Ricoeur, 2004), permite una aproximación más compleja y ética al trauma. Así, la investigación confirma la tesis de que la memoria no debe ser un contenido marginal, sino una dimensión estructurante de la formación ciudadana (Jelin, 2021), y evidencia que la asignatura de lenguaje posee las herramientas discursivas para asumir ese desafío.

Asimismo, otro hallazgo relevante del estudio es la articulación entre pedagogía de la memoria, postmemoria y giro afectivo, lo que permite comprender que las nuevas generaciones se vinculan con el pasado a través de mediaciones narrativas, culturales y emocionales. En este marco, la literatura adquiere un rol fundamental como dispositivo de mediación. Siguiendo a Hirsch (2019), las “artes conectivas de la postmemoria” —entre las que se inscribe la narrativa de Nona Fernández— posibilitan que los jóvenes establezcan vínculos empáticos con experiencias traumáticas no vividas directamente, pero heredadas culturalmente. La propuesta didáctica “Museo del Rastro” opera precisamente bajo esta lógica: no busca transmitir información factual sobre la dictadura, sino crear las condiciones para una elaboración simbólica y colectiva del pasado, transformando la angustia potencial del encuentro con el trauma en agencia ciudadana, tal como propone Zembylas (2019) con su concepto de “ciudadanía afectiva crítica”.

En cuanto al campo de la didáctica de la lengua y la literatura, la investigación realiza tres contribuciones originales. En el plano teórico-conceptual, el estudio articula por primera vez, de manera sistemática, los conceptos de justicia anamnética (Mate), postmemoria (Hirsch) y desterritorialización del trauma (Rubio) para construir una categoría operativa propia: la didáctica reparatoria de la memoria. Esta categoría no solo diagnostica un vacío, sino que propone un marco ético-epistemológico para la enseñanza de la literatura en contextos postdictatoriales.

En el plano metodológico, el principal aporte radica en la operacionalización de la matriz de 27 categorías de Araneda et al. (2020) como herramienta de análisis curricular, de diseño y validación de propuestas didácticas. La investigación demuestra que este instrumento, originalmente concebido para evaluar programas educativos, puede ser resignificado como un dispositivo de producción de conocimiento didáctico y de aseguramiento de la calidad de innovaciones pedagógicas.

Finalmente, en el plano didáctico-práctico, la propuesta "Museo del Rastro" constituye un aporte original y transferible. A diferencia de otras secuencias sobre memoria histórica, esta propuesta integra de manera orgánica la lectura de una novela de postmemoria contemporánea (*Space Invaders*), la investigación en archivos digitales de sitios de memoria (Londres 38, Villa Grimaldi) y la escritura situada como acto de ciudadanía. Su validación mediante la matriz de Araneda et al. (2020) la convierte en un modelo profesionalizado que puede ser implementado por otros docentes y adaptado a otros contextos y corpus literarios, contribuyendo así a subsanar la brecha entre el mandato de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana y las prácticas efectivas de aula.

Reflexionando críticamente, la investigación evidencia que el currículum no constituye un dispositivo neutral, sino un espacio de producción de sentido que delimita lo enseñable y lo decible. Desde esta perspectiva, las omisiones y silencios identificados deben comprenderse como formas de posicionamiento político. Por lo tanto, el enfoque sociocrítico adoptado permite situar la pedagogía de la memoria como una práctica ética que interpela directamente al quehacer docente, promoviendo una enseñanza orientada a la construcción de sentido, la deliberación y la responsabilidad histórica. Asimismo, se reconoce el carácter situado de la investigación: la lectura del currículum como espacio de vacío y desterritorialización responde a un posicionamiento teórico explícito, anclado en la justicia anamnética y la pedagogía de la memoria. Esta reflexividad fortalece los resultados al inscribirlos en un marco interpretativo consciente y argumentado.

Con todo, es necesario reconocer las limitaciones de la investigación, que a su vez abren líneas de trabajo futuro. En primer lugar, el análisis curricular se circunscribió a los documentos oficiales (Bases Curriculares y Programa de Estudio) sin considerar las prácticas de aula ni las percepciones de docentes y estudiantes. Si bien el análisis documental es metodológicamente pertinente para el objetivo planteado, no permite dar cuenta de cómo el currículum es efectivamente interpretado, resistido o transformado en la práctica pedagógica cotidiana.

En segundo lugar, la delimitación del corpus a II Medio y a la Unidad 1 restringe el alcance de las conclusiones. Queda abierta la pregunta sobre cómo se aborda (o se omite) la memoria histórica en otros niveles de enseñanza media y en otras unidades del programa, así como en la asignatura de Lengua y Literatura en otros contextos regionales o en modalidades de educación de adultos.

En tercer lugar, la validación de la propuesta didáctica “Museo del Rastro” se realizó exclusivamente mediante la aplicación de la matriz de Araneda et al. (2020), es decir, una validación teórica y de coherencia interna. No se realizó una implementación piloto que permitiera evaluar su impacto real en el aprendizaje de los estudiantes, sus dificultades de aplicación en contextos escolares concretos, ni las adaptaciones necesarias para atender a la diversidad de realidades educativas.

En relación con las limitaciones señaladas, se proyectan líneas de desarrollo futuro. En primer lugar, se hace necesario complementar el análisis documental con estudios empíricos que indaguen en las prácticas docentes efectivas en torno a la memoria histórica en la asignatura de Lengua y Literatura, mediante observaciones de aula, entrevistas a profesores y grupos focales con estudiantes. En segundo lugar, la propuesta didáctica aquí diseñada requiere ser implementada en contextos educativos reales para evaluar su pertinencia, efectividad y posibilidades de adaptación. Una investigación-acción o un estudio de caso múltiple permitiría ajustar la secuencia a las condiciones concretas de las escuelas chilenas. En tercer lugar, el modelo desarrollado resulta pertinente para su aplicación en otros niveles del sistema educativo (educación básica, educación de adultos) y en contextos internacionales caracterizados por experiencias de violencia política, lo que abriría líneas de investigación comparada en pedagogía de la memoria en el Cono Sur y más allá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (2003). *Educación para la emancipación* (J. Muñoz, Trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 1966)

Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz: El archivo y el testigo* (A. Gimeno Cuspinera, Trad.). Pre-Textos.

Aguiar, S., & Bruno, M. (2020). Marcas de la memoria y enseñanza de la historia reciente: Una mirada desde la didáctica de los lugares de memoria en Uruguay. *Aletheia*, 10(20), 1–18.

Albornoz Vásquez, M. E. (2007). *El mandato de silencio perpetuo. Existencia, escritura y olvido de conflictos cotidianos. Chile, 1720–1840*. Universidad Diego Portales.

Almenara, J. C., & Llorente Cejudo, M. del C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Eduweb*, 7(2), 11–22.

Araneda, D., Ayala, S., Bastidas, S., Donoso, M. J., Figueroa, C., Godoy, V., & González, A. (2020). *Propuesta de modelo de análisis para programas educativos chilenos de secundaria: Análisis y evaluación del programa “Lectura y Escritura Especializada”* [Tesis de pregrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional UMCE.

Archivo Nacional de Chile. (s.f.). *Talleres de educación en archivos, memoria y ciudadanía: El archivo como espacio de articulación pedagógica*. <https://www.archivonacional.gob.cl/>

Arendt, H. (1996). Verdad y política. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 237–279). Península. (Trabajo original publicado en 1967)

Arriaga, A. (2011). Desarrollo del rol educativo del museo: Narrativas y tendencias educativas. *Revista Digital do LAV*, 4(7).

Assmann, A. (2016). *Shadows of trauma: Memory and the politics of postwar identity*. Fordham University Press. <https://doi.org/10.5422/fordham/9780823264359.001.0001>

Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds. y Trads.). University of Texas Press.

Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). Siglo XXI Editores.

Benjamin, W. (2008). Tesis sobre la filosofía de la historia. En *Iluminaciones* (pp. 247–255). Taurus. (Trabajo original publicado en 1940)

Blejmar, J. (2016). *Playful memories: The global imagination of the Argentinean dictatorship*. Palgrave Macmillan.

Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad de lenguaje, textos y discursos: Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. UTEHA.

Calveiro, P. (2006). *Poder y desaparición: Los campos de concentración en Argentina*. Colihue.

Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.

Caruth, C. (1996). *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Johns Hopkins University Press.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *Estrategias de pedagogía de la memoria: Estéticas de la reparación en el aula colombiana*. Imprenta Nacional de Colombia.

Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (A. Tamarit Amieva, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019). *Principios sobre políticas públicas de memoria en las Américas* (Resolución 3/2019). Organización de los Estados Americanos.

Comisión Provincial por la Memoria. (2019). *Jóvenes y Memoria: Recordamos para el futuro. Guía metodológica para la investigación escolar*. Ediciones CPM.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 18(33).

Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: Teorías, formación docente y enseñanza*. Miño y Dávila.

Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Americanae.

Dalmaroni, M. (2004). *La palabra justa: Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960–2002)*. Melusina.

Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Edicions Alfons el Magnànim.

Fernández, N. (2013). *Space Invaders*. Alquimia Ediciones.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

García Ruiz, C. R., Razquin Mangado, A., Felices de la Fuente, M. M., López Martínez, M. J., & Zorrilla Luque, J. L. (Eds.). (2023). *Educación en memoria histórica y democrática: Currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado*. Octaedro.

García Vera, N. O., & González Santos, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela: Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 49, 149–160.

Gil Cantero, F. (2004). La educación en derechos humanos en el sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 35, 43–56.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (L. A. Coser, Ed. y Trad.). University of Chicago Press. (Trabajo original publicado en 1950)

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (I. Sancho-Arroyo, Trad.). Prensas Universitarias de Zaragoza. (Trabajo original publicado en 1968)

Heit, I. (2012). *Estrategias de comprensión lectora*. Novedades Educativas.

Heit, I. A. (2011). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Repositorio Institucional UCA*, 8(15), 79–96.

Herrera Masó, J. R., Calero Ricardo, J. L., González Rangel, M. Á., Collazo Ramos, M. I., & Travieso González, Y. (2022). El método de consulta a expertos en tres niveles de validación. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(1).

Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103–128. <https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019>

Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.

Hirsch, M. (2019). Connective arts of postmemory. *Analecta Política*, 9(16), 171–176.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.

Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Taurus.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria* (ed. actualizada). Fondo de Cultura Económica.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- LaCapra, D. (2001). *Writing history, writing trauma*. Johns Hopkins University Press.
- LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Nueva Visión.
- Levi, P. (1989). *Los hundidos y los salvados*. Muchnik Editores.
- Magendzo, A. (2008). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes*. LOM Ediciones.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19.
- Magendzo-Kolstrein, A., & Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–16.
- Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. C., & Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2024.25.6.1>
- Margalit, A. (2002). *The ethics of memory*. Harvard University Press.
- Martínez, N. P. (2025). Memoria, verdad, justicia y reparación en el escenario escolar: ¿Cómo ha sido el abordaje de la memoria en las aulas? Algunas reflexiones. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 36(1).
- Mate, R. (2008). *La herencia del olvido: Ensayos en torno a la razón compasiva*. Errata Naturae.
- Mate, R. (2011). *Memoria de la sospecha*. Trotta.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. <https://www.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Decreto 83: Criterios y orientaciones de adecuación curricular*. <https://www.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley 20.911: Plan de formación ciudadana*. <https://www.bcn.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Programa de estudio de Lengua y Literatura: 1° medio*. <https://www.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Programa de estudio de Lengua y Literatura: 2° medio*. <https://www.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://www.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Educación en ciudadanía, derechos humanos, historia y memoria: A 50 años del golpe de Estado de 1973*. <https://www.mineduc.cl/>

Mujica, R. M. (2018). La metodología de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 341–364.

Mujica, R. M. (2018). *Pedagogía de la ternura*. Instituto de Pedagogía Popular.

Navarra, J. M. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación Educativa*, 30, 21–39.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.

Oteíza, T. (2017). Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: Análisis social-ideológico del discurso e interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(3), 144–174.

Palma Solís, J. L. (2022). *Recorridos de la pedagogía de la memoria en Chile* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/>

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.

Piper, I., & Hevia, E. (2012). *Espacio y recuerdo: Archipiélagos de memorias en Santiago de Chile*. Ocho Libros.

Raggio, S. (2020). La escuela como agente de patrimonialización. *Revista de Educación y Memoria*, 8(15), 22–40.

Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria (1990–2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Southern Illinois University Press.

Rothberg, M., & Yildiz, Y. (2011). Memory citizenship. *Parallax*, 17(4), 32–48. <https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605577>

Rubio, G. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza del pasado reciente*. Editorial Universitaria.

Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 375–396.

Rubio, G. (2022). Memoria, ciudadanía y lo público en la educación chilena. *Revista de Pedagogía Crítica*, (20), 45–62.

Rubio, G. (2022). Recorridos de la pedagogía de la memoria en Chile. *Saberes Educativos*, (8), 45–62. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67104>

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más”. *Folios*, 41, 69–85.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado*. Siglo XXI Editores.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Subsecretaría de Derechos Humanos. (s.f.). *Memoria histórica*. <https://www.ddhh.gob.cl/>

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

Traverso, E. (2012). *El pasado, instrucciones de uso*. Marcial Pons.

UNESCO. (2023). *Educación sobre memoria y derechos humanos: Recomendaciones para abordar el pasado reciente en Chile*. <https://www.unesco.org/>

Villamar, F. M. M., Párraga, A. P. B., Ayala, E. T. M., Veliz, E. T. S., Chicaiza, V. A. P., & Lamilla, L. M. Z. (2024). Innovaciones en la didáctica de la lengua y literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3852–3879.

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zembylas, M. (2014). The affective turn in education. *Educational Theory*, 64(3), 213–238. <https://doi.org/10.1111/edth.12046>

Zembylas, M. (2019). Affect and populism. *Cambridge Journal of Education*, 49(6). <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1626123>