

# Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia.

Perceptions of Teachers of History of Chile and Spain on the study of the transition from dictatorship to democracy.

David Aceituno Silva (\*)

Doctor © en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.  
Universidad de Valladolid, España.  
Becario del Proyecto TRADDEC<sup>1</sup>

## RESUMEN:

En este artículo presentamos los resultados iniciales del estudio sobre el profesorado del Proyecto (I+D+I) TRADDEC, una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, cuyo objetivo es constatar si los “Procesos de Transición” de España y Chile están puestos suficientemente en valor en los respectivos sistemas educativos.

Los resultados que se presentan corresponden a la fase experimental de la investigación, realizada a través de una entrevista semiestructurada para profesores chilenos y españoles de educación secundaria.

En estos se da cuenta de una profunda valoración por parte de los docentes de la enseñanza de la transición en el aula y sus posibilidades educativas para el desarrollo de competencias ciudadanas. Sin embargo, señalan los obstáculos que encuentran en el currículum para desarrollarlo, en especial desde el punto de vista del tiempo asignado a la temática.

**Palabras clave:** *Didáctica de la Historia, Percepciones de los Profesores, Transición a la Democracia, Educación Ciudadana, Memoria.*

## ABSTRACT:

In this article we present the initial results of the study of teachers of the project (I +D+ I) TRADDEC, a research funded by the Ministry of Education and Science of Spain, which objective is determine whether the “process of transition “ of Spain and Chile are set sufficiently in value in the educational system.

The results presented correspond to the experimental phase of the investigation conducted through an semistructured interview to Chilean and Spanish teachers in secondary education. In these, it reveals a profound assessment by teachers teaching in the classroom transition and educational opportunities to develop citizenship skills. However, they note the obstacles in the curriculum to develop, especially from the point of view of time allocated to the subject.

**Keywords:** *Didactic of History, Perceptions of Teachers, Transition to Democracy, Citizenship Education, Memory.*

(\*) Autor para correspondencia:  
David Aceituno Silva,  
Doctor © en Investigación  
en Didáctica de las Ciencias  
Sociales. Universidad de  
Valladolid, España.  
Becario del Proyecto TRADDEC  
Covadonga 3 4D, CP 47005,  
Valladolid, España  
davidaceituno@yahoo.com

1 Más Información del “Proyecto TRADDEC” I+D+I “Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno Ref. EDU2009-09775: [www.uva.es/traddec](http://www.uva.es/traddec) - <http://traddec.blogspot.com>. Participan de este proyecto los profesores de la Universidad de Valladolid: Isidoro González Gallego y María Sánchez Agustí; de la Universidad de Santiago de Compostela: Ramón López Facal; de la Universidad de Murcia: Jorge Ortuño; de la Universidad de Concepción: Carlos Muñoz L.; de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Nelson Vásquez L., Eduardo Araya L. y Ricardo Iglesias S. y de la Universidad de la Serena: Fabián Araya.

## 1. Introducción.

En la Escuela, el estudiante experimenta la alteridad y adquiere, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida en sociedad (Informe Comisión Ciudadana, 2004). Aquí, se constituyen los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos; permitiéndoles clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de la vida cotidiana, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando, las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos. (Andrade y Miranda, 2000).

A su vez, los especialistas reconocen que, de manera particular, la Enseñanza de la Historia colabora en el desarrollo de dichas “virtudes” y, además, favorece la inserción del estudiante en la vida ciudadana. La historia, en este sentido, ayudaría a desarrollar el interés por el pasado, a comprender los valores de nuestra sociedad actual, proporcionando al alumno un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir, lo que le permite situarse conscientemente en el mundo y conocer, de manera crítica, su herencia personal y colectiva. Por otra parte, promueve un repertorio de “actitudes, valores y normas” para la vida en sociedad, aporta a la comprensión de la memoria histórica reciente, el desarrollo de valores y competencias ciudadanas para la vida en democracia y ,finalmente, favorece la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable (Prats y Santacana, 1998; Domínguez, 1997; Orradre de López y Svarzman, 2001).

Pero la bibliografía especializada no sólo releva la importancia de la historia para una mejor comprensibilidad del presente, sino que también la trascendencia que ella posee en la formación de los ciudadanos que la sociedad requiere y en la promoción de una ciudadanía activa, aquella que no se remita solo a la posesión formal de derechos, sino que potencie la formación de un ciudadano con capacidades y habilidades para participar de un modelo de democracia donde su presencia es necesaria (Cerdeña, Egaña , Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004; Delval, 2006). De tal manera que la familiaridad con las instituciones democráticas; la disposición a participar de los procesos que la configuran; y las virtudes públicas que ella requiere, es uno de los objetivos que la Historia y las Ciencias Sociales deben asumir como

una responsabilidad ineludible (MINEDUC, 2004; Imbernón, 2005; Bolívar, 2007). Estas explicaciones y reflexiones, se hacen mucho más pertinentes cuando sabemos que es la historia reciente, la del siglo XX, la que más favorece el desarrollo de este tipo de competencias (Pagés, 2007). En este sentido, estudiar la Transición de la Dictadura a la Democracia, tanto en España como en Chile, se vuelve central. En ellas podemos encontrar temas muy propicios para abordar problemas tan delicados como el de la memoria, los derechos humanos, la violencia política, etc. Y otros tan desafiantes como el de la lucha social, el ejercicio de la ciudadanía, los derechos y deberes en democracia, etc. Pero, a su vez, es una oportunidad para conocer qué se hace con estos contenidos en clases: ¿Se han aprovechado suficientemente?, ¿Favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas? ¿Son útiles? Por otra parte: ¿Qué piensan los docentes sobre estos contenidos? ¿Los métodos y estrategias son los adecuados? ¿Cumple su rol la enseñanza de la historia?

Estas preguntas y otras más, forman parte del proyecto de investigación que hoy día se lleva a cabo entre docentes españoles y chilenos<sup>2</sup>. Sin embargo, en el presente artículo queremos dar cuenta de las primeras reflexiones obtenidas con la muestra exploratoria, en la cual participaron profesores de Chile y España. Con estos primeros resultados, pretendemos evidenciar los primeros pasos del largo camino que emprendemos en este proyecto, que involucra un esfuerzo conjunto por conocer la realidad compleja de dos países, que implica saber cómo se desarrollan las competencias ciudadanas a través de un tema histórico, tanto desde la perspectiva de los alumnos, los docentes y las familias.

A continuación, presentamos uno de estos ámbitos, los resultados de las entrevistas a profesores realizadas en Chile y en España, sobre el tema de la Transición a la Democracia. En ellas se discuten temas relacionados íntimamente con la función educativa de la Historia, tanto desde el punto de vista de las actitudes, como desde las competencias, ambas ligadas a la formación de ciudadanos que viven en democracia.

---

<sup>2</sup> El proyecto TRADDEC postula que los procesos de transición *no están* puestos suficientemente en valor desde el “concepto proceso”, por lo que respecta al conocimiento y desde el “concepto valores” por lo que respecta al ámbito educativo, dentro de estas dos disciplinas de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación para la Ciudadanía*. Por tanto, procede destacar que, si se cumple nuestra hipótesis, su estudio *específico* se convertiría en algo muy necesario para desarrollar competencias y valores ciudadanos de educación para la democracia, además de competencias propias del conocimiento crítico de la Historia. Para ello, en el Proyecto de Investigación, se analiza cuál es la situación de este problema en la enseñanza en España y en Chile. Y, de cumplirse efectivamente la hipótesis, procedería proponer reformas curriculares que den presencia a estos contenidos curriculares para una educación en competencias que implican valores fundamentales de una sociedad democrática.

## 2. Aspectos contextuales y metodológicos de la Investigación.

Las reflexiones que presentamos más adelante surgen del análisis de entrevistas en profundidad, realizadas a docentes de la especialidad de Historia y Ciencias Sociales por Valparaíso en Chile y, a docentes de Historia de Valladolid en España.

Pero ¿por qué estudiar estos dos países? Como es sabido, toda decisión sobre qué investigar emerge de múltiples factores. En nuestro caso hay razones históricas, contextuales (sistema educativo) y estratégicas. Desde el punto de vista histórico, la Transición de la Dictadura a la Democracia chilena y española comparten, tanto por el proceso en sí mismo, como por su ulterior desarrollo, aspectos comunes. Esto debido a que, varios de los políticos chilenos de la década de los ochenta vieran el “modelo” español de transición (Linz, 1986; O’Donnel, Schmitter y Whitehead, 1995) con admiración e intentaran seguir similar derrotero, en especial en lo que respecta a su cambio sin violencia.

Los historiadores destacan que, desde diversos ámbitos, las transiciones democráticas en España y América Latina, en especial Chile, compartieron algunas características básicas en cuanto a su desarrollo y proceso. En lo político consistieron en tres tareas fundamentales: Primero, el desmantelamiento del Antiguo Régimen y creación de la nueva institucionalidad a través del logro de acuerdos entre las fuerzas políticas. Segundo, la reconsideración del legado del pasado autoritario, lo que lleva aparejado el reconocimiento de las violaciones de los Derechos Humanos, por ejemplo, como un tema propio de la agenda de la Transición. Tercero, como todo nuevo sistema político, la necesaria legitimación de las nuevas institucionalidades, lo que se relaciona directamente con la defensa de los derechos civiles y la libertad. (Waisman ; Rein R. y Gurrutxaga, 2005)

En este sentido, el ex - ministro de Allende, Sergio Bitar, actor importante de la transición y los gobiernos democráticos, destaca dicha relación, al señalar que: “Ambos procesos de transición lograron modernizar a sus países, democratizándolos, creando nuevas instituciones, abriéndose al mundo (...) Y en ambas naciones las fuerzas democráticas dieron vida a una cultura de libertad, de derechos ciudadanos y espíritu cívico difícil de remover, que marca y marcará el rumbo de los sucesos por venir”. (Bitar, 2010)

Si consideramos tan sólo estos argumentos, tanto desde el punto de vista de la influencia ideológica, como del desarrollo histórico del proceso de transición en ambos países, hacen pertinente el analizar los actuales contextos democráticos y, lo que es más interesante aún, cómo las nuevas generaciones valoran, viven y aprenden sobre el logro alcanzado.

Sin embargo, existe otra variable por considerar, que vuelve aún más interesante la investigación entre estos dos países: el contexto educativo. Es de conocimiento general que el sistema educativo chileno está basado en buena medida en el sistema LOGSE español, superado ya por la actual LOE. Por lo cual, muchas de las reformas poseen un común denominador teórico e ideológico, en especial en los aspectos relacionados con la áreas transversales, que son las que más nos preocupan en nuestro estudio (San Martín, 1999).

Otro aspecto por considerar es que en ambos países, existen tres tipos de enseñanza una pública (municipal en el caso chileno) de acceso gratuito y en esencia laica; una subvencionada (concertada en el caso español) donde la educación puede ser confesional y, una privada. Si bien existen diferencias sustanciales entre ambos sistemas (por ejemplo, la marcada segregación de la educación chilena y el rol de estado), la existencia de estos tres tipos de establecimiento hace posible recabar información más completa y compleja en ambas sociedades para así conocer sus diferencias reales, potencialidades y deficiencias en relación con el problema en estudio.

De esta manera, podemos realizar miradas “contiguas”, ya no sólo de los acontecimientos históricos, como ya se ha hecho desde la historiografía, sino que también del “entramado” de la memoria, de cómo se perciben los procesos, cómo se forman y deforman con el paso del tiempo y, desde la educación y la didáctica, de cómo estos son enseñados, o no, en el mundo escolar y su influencia en la vida ciudadana de nuestros estudiantes.

Por último, existe también una decisión estratégica. La que está relacionada directamente con los pasos que sigue el proyecto de investigación español I+D “TRADDEC”. “Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno”. Al establecer como primer ámbito de investigación, el chileno, debido a las similitudes antes señaladas, pero

también gracias a que existen mejores condiciones para una investigación de esta envergadura (relación con las universidades chilenas, funcionamiento serio de la institucionalidad educativa que favorece la investigación, grupos de investigadores y becarios de ambos países, etc.). Sin embargo, en la segunda etapa, y considerando los resultados de este primer paso, se procederá a estudiar el caso portugués, brasileño y argentino.

En esta etapa de la investigación, que denominamos exploratoria, se cumple un doble objetivo, el de validar el instrumento de recogida de información, como el de verificar la calidad de la información rescatada. Esta, a su vez, tiene un carácter no experimental, ya que no se interviene directamente en aula, sino que más bien se persigue conocer la realidad desde el discurso explícito e implícito del docente (González, Muñoz y Sánchez, 2010; Muñoz Labraña y Aceituno, 2011).

La técnica de recogida de información es de tipo cualitativa (Del Rincón, Latorre, Arnal, Sanz, 1995; Valles, 2002; Sisto, 2008; Steiner, 1996.), y corresponde a una entrevista semiestructurada de 21 preguntas que gira en torno a tres grandes ejes o variables relacionadas con el tema de la transición de la dictadura-democracia en Chile y España, respectivamente: *las percepciones sobre el proceso histórico* (tanto desde la historia de vida, como desde la construcción disciplinar); *la transición y el proceso de enseñanza aprendizaje* (si acaso tienen claridad respecto a los valores, contenidos y procedimientos que conlleva su estudio y los aportes de la temática al desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes) y un tercer punto que tiene que ver con el *cómo se enseña* (la elección, selección y oportunidad de los recursos y materiales utilizados).

La entrevista semiestructurada fue elegida como método de recogida de información, porque si bien las investigaciones cualitativas han girado en torno a la observación de la realidad, para realizar un primer acercamiento a ella resulta muy relevante.

Este tipo de entrevistas cumplen con requisitos muy importantes para nuestra investigación: Primero, porque se pueden tematizar (semiestandarizada), cuestión relevante para esta muestra, ya que pretendíamos recabar información específica a partir de un tema del currículum oficial. Para esto se realizaron preguntas abiertas, o sea, aquellas que se pueden responder desde el conocimiento que el entrevistado tiene inmediatamente a mano, ya que “normalmente” las entrevistas se hicieron sin

entregar demasiada información al entrevistado, para evitar que preparasen con antelación los temas y respondieran con lo que efectivamente sabían. (Ejemplo 1).

Segundo, en este tipo de entrevistas es posible hacer preguntas guiadas por la teoría o dirigidas por hipótesis. Con esto podemos hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado, a su vez, que podíamos focalizar los problemas de la investigación de manera más específica (ejemplo 2).

Por último, es posible realizar preguntas de confrontación, con el fin de contrastar las teorías o relaciones que el entrevistado propone y reexaminarlas críticamente. normalmente se contemplan varias de este tipo dependiendo de las respuestas del entrevistado (ejemplo 3) (Flick, 2004).

#### **Ejemplo 1**

##### **Pregunta abierta.**

*¿Qué tipo de actividades ha realizado en sus clases cuando ha tenido que afrontar el tema de la transición de una dictadura a una democracia?*

#### **Ejemplo 2**

##### **Pregunta Guiada.**

*En Chile existen autores que se han referido al tema de la Transición vivida por nuestro país. Uno de ellos es Tomas Moulian, para quien en Chile, en sentido estricto, no habría habido transición, sino más bien continuidad. ¿Qué piensas de la tesis del autor?*

#### **Ejemplo 3**

##### **Pregunta de confrontación.**

*Si como ciudadano le interesa el tema de la transición de la dictadura a la democracia ¿Cómo profesor le asigna un tiempo importante para desarrollar el tema en clases?*

Para analizar las respuestas, la teoría que ilumina los análisis corresponde a lo que la bibliografía denomina estudio del *pensamiento del profesor o de los discursos implícitos* (Clark, y Peterson, 1990; Schön, 1998; Shavelson y Stern, 1983). Sus orientaciones analíticas parten de la base de que el profesor es un *intelectual crítico*, considerando que el modo en que piensa su enseñanza determina las acciones pedagógicas. Además, considera que el docente es un *sujeto reflexivo*, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (Serrano, 2010).

En general, se entiende la actividad profesional del profesor como una resolución de problemas instrumental (proceso-producto) que tiende a ignorar el papel de gestión de los profesores en el campo pedagógico. Sin embargo, seguir los lineamientos de la teorías implícitas nos ayuda a comprender de manera más compleja las acciones pedagógicas de los docentes, considerando el papel de las instituciones y otras influencias culturales, lo cual resulta muy importante para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un tema tan socializado como es el de la Transición a la democracia.

En relación con el diseño y la muestra, se siguieron los lineamientos propios de la investigación cualitativa, dentro de la cual el diseño del estudio evoluciona a lo largo del proyecto, por eso se dice que es emergente. En el caso del muestreo, sucede lo mismo. La decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo, puesto que se intenta reflejar la realidad, donde los puntos de vista de los participantes es central. (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

De esta manera, en este tipo de estudio casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que no importe la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. En este sentido, las estrategias para seleccionar las muestras pueden cambiar en la medida que se desarrolla la investigación. Por ejemplo, se puede partir por una muestra por conveniencia o de voluntarios, luego avanzar sobre una muestra en cadena o bola de nieve (siguiendo la red de contactos de los primeros entrevistados), y se puede finalizar en un muestreo teórico, guiado deliberadamente por las intenciones de los investigadores en respuesta a los resultados iniciales. Con esto se cubren dos aspectos muy importantes para una investigación cualitativa: la saturación (cantidad) y la calidad de la información (riqueza). (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Para el caso de nuestra investigación exploratoria, respondía de mejor manera realizar una muestra de tipo intencional o por conveniencia, ya que lo que se perseguía, por un lado era probar el instrumento de análisis (entrevista) y “por otra parte” evidenciar si los resultados nos entregaban información relevante para continuar con nuestro estudio. Sobre el primer aspecto, el relacionado con las modificaciones a la entrevista, no será analizado en este artículo por cuestión de espacio y pertinencia, pero sí el segundo aspecto, que consideramos más interesante para el debate, ya que si

bien el instrumento sufrió algunos cambios, lo más relevante es evidenciar cómo la problemática por investigar ofrece un campo abierto para la reflexión didáctica, como mostramos unas líneas más adelante en el análisis de los resultados.

En suma, la muestra intencionada, para el caso chileno, estuvo compuesta por tres profesores de la comuna de Valparaíso, cada uno perteneciente a un tipo de dependencia (municipal, subvencionado y particular). Con ellos queríamos obtener información de tres ámbitos específicos y decidir si se obtienen diferencias substanciales entre los discursos.

En el caso español, se siguió una lógica similar: un colegio público de alto nivel (o colegio de larga tradición), un colegio público de “bajo nivel” (colegio de una zona periférica) y un colegio concertado. En este caso, no se aplicó la entrevista a un colegio privado, ya que se consideró que la muestra se enriquecía mejor en estos tres ámbitos y reflejaba de mejor manera la realidad social (la educación privada en España representa un porción muy pequeña del sistema) ; sin embargo, en el siguiente paso del proyecto se tiene considerado su análisis.

Con esta muestra, en definitiva, se puede concretar la primera etapa de la investigación, desde un punto de vista cualitativo.

### **3. Percepciones sobre la transición.**

Para el caso *Chileno*, cuando a los profesores se les pregunta sobre qué piensan de la transición a la democracia se “revisten” inmediatamente de su rol docente, respondiendo normalmente desde los contenidos que enseñan en clases (incluso siguiendo la misma cronología). Por otra parte, aquellos que conocen un poco más del proceso responden desde la construcción disciplinar de ella (temas eje): Golpe de Estado- Constitución-Crisis Económica-Sistema Económico Neoliberal-Plebiscito 1988-Primer Gobierno democrático.

Sin embargo, cuando se les señala que nuestro interés apunta más bien a saber cómo *recuerda* la transición, se dan dos situaciones muy interesantes: La primera, es que no hay ningún entrevistado que recuerde de manera negativa el paso de la dictadura a la democracia, de hecho, recurren a emocionalidades positivas para

definirlo (“alegría” y “esperanza”) y segundo, el hecho que más se recuerda es el plebiscito de 1988, y “en especial” la campaña del sí y el no.

Ambas situaciones son recurrentes, inclusive para aquellos profesores que por su edad, hubiese sido muy difícil que fuesen espectadores de estos acontecimientos, lo que deja en evidencia, que en ocasiones los discursos individuales se confunden con los discursos sociales. En esto también juegan un papel muy relevante los recuerdos familiares, ya que al preguntárseles qué recuerdan de su vivencia familiar en relación con el proceso histórico, también es común que mencionen los aspectos señalados.

Según esto, pareciese ser que se corrobora la metáfora propuesta por Steve Stern (2009), cuando se refiere a la memoria de Chile como un verdadero cofre o baúl, una gigantesca y colectivamente construida caja de la memoria, pero que, continuando con la metáfora de Stern, “contiene muchos álbumes, cada uno con su guión de fotos y comentarios enfrentados entre sí” (p. 31).

De esta manera, el punto de inflexión o el acontecimiento eje del proceso, que más recuerdan los profesores entrevistados, coincide con uno de los momentos más emblemáticos de la transición, por lo menos desde el punto de vista comunicacional, pero también del cual se posee más información audiovisual (audios, imágenes, reportajes periodísticos, etc.). En este sentido y siguiendo las ideas de los profesores Nelson Vásquez y Ricardo Iglesias (2009), este acontecimiento podría clasificarse como un hito de la memoria emblemática, ya sea, porque representa un momento concreto de ruptura y fundación de algo nuevo, como, porque es un momento capaz de integrar varios recuerdos, incluso si estos son contradictorios.

En el caso *español*, cabe preguntarse si algunas de las respuestas de los profesores representan igualmente esta memoria emblemática, en especial, aquellos temas que han sido fuertemente mediatizados, como son, por ejemplo: el caso del golpe de Tejeros, o la figura de Adolfo Suárez, el héroe de la retirada como le llama Hans Magnus Enzensberger (2005), que, de tanto en tanto, son recordados por la televisión española, y que aparecen recurrentemente en los discursos docentes a la hora de referirse a la transición española y que también son lugares comunes en el discurso docente.

#### 4. La Transición a la Democracia en el aula.

Para el caso *chileno*, cuando se habla de la transición a la democracia y de cómo ésta es enseñada en la escuela, se debe partir de una importante premisa: la escasa referencia del tema en el currículum oficial obligatorio.

Al examinar con detención cómo se presenta la transición en el currículum escolar chileno, llama la atención que hay una inexistencia de un objetivo y de un contenido de conocimiento explícito que aborde el tema. Más bien se deja implícito en el “Contenido Mínimo Obligatorio” genérico denominado “Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2004, pp. 81-83).

Por otra parte, la única referencia al tema se encuentra en el *Programa de Estudio* para el nivel (segundo año medio), propuesto por la propia autoridad ministerial, pero que, a diferencia del “Marco Curricular” (Mineduc, 2005) es optativo y cada establecimiento educacional decide su utilización. Más aún, la inclusión efectuada en este Programa de Estudio tiene el carácter de una “actividad genérica sugerida por evaluar” que en ningún caso es obligatoria, lo que evidencia la poca relevancia que se le asigna a la temática en el currículum escolar chileno, a diferencia de lo que ocurre en el *currículum español* donde sí es un tema enseñado de manera explícita en el marco curricular.

Pese a esto, como veremos, la visión de los profesores, tanto en el caso español como el chileno, resultan ser bastante similares.

##### 4.1 Desde el punto de vista del uso del tiempo:

Para el *caso chileno* el profesorado valora la importancia de la temática y la posibilidad de incorporarla en el sistema escolar, aunque, a renglón seguido, esgrimen con mayor o menor fuerza la falta de espacio y tiempo que deja el currículum para enfrentar este desafío. Esto pone en evidencia que, pese a que valoran el tema como muy importante, en la práctica, es relegada a ser una más dentro de los contenidos que deben ser estudiados en clases, sin darle mayor relevancia ni trascendencia. No ayuda tampoco el hecho de que en el ordenamiento cronológico de los contenidos quede el tema para el final del año escolar:

(...) a la última mitad del siglo XX le dediqué poco tiempo...recuerdo que trabajé los conceptos de golpe militar, gobierno militar y en un mes hice todo el proceso desde el 73 a la democracia, ocho sesiones (...) el concepto de transición lo vi en media clase a la democracia le di 4 (Profesor Colegio Municipal de Valparaíso, Chile).

En el caso de los colegios subvencionados y particulares, la situación no es muy distinta y pareciese ser que su apego al programa oficial, al que estos establecimientos se someten, hace que el profesorado ni siquiera “alcance a llegar” al tema de la transición. Como ellos mismos reconocen:

(...) como departamento llegamos hasta el golpe de Estado y atisbos del retorno a la democracia...hasta el gobierno de Aylwin (...) la extensión de los contenidos que hay que ver durante el año dificulta en parte el proceso (...) uno tiene que priorizar, dejar muchas cosas de lado. (Profesor Colegio Subvencionado de Valparaíso, Chile).

(...) se alcanza poco a llegar a la transición y muchas veces se llega colateralmente (...) si se va muy rápido se obtienen malos resultados (...) hago unas 8 horas o si no, no alcanzas. Profesor Colegio Particular de Valparaíso, Chile).

El *caso español*, sin sufrir de las dificultades propias del currículum chileno, da cuenta de los mismos problemas:

El año pasado llegamos hasta la descolonización y la Guerra Fría, es decir, hasta los años cincuenta del siglo pasado. El volumen de contenidos es gigantesco y los conocimientos que hay que impartir te impiden tanto una metodología adecuada como el llegar a esa “creación de competencias” que exige la ley. Yo acortaría muchísimo la cantidad de contenidos del siglo XIX (...) me centraría en la segunda mitad del XX. (Profesor Colegio Público de alto nivel de Valladolid, España).

(...) sólo llegué al tema 14, la dictadura de Franco (...) bueno, aunque luego les expliqué algo del tema 16 que era el de la España de la Transición a la democracia (Entrevista Profesor Colegio Público de bajo nivel de Valladolid, España).

Sólo el profesor del colegio concertado de nivel alto, señaló que enseñaba el contenido, pero apelando a un esfuerzo máximo por hacerlo y a un supuesto deber moral de enseñarlo:

Desde la planificación se van dejando de lado estrategias lúdicas, que se hacían antes, centrándote en el contenido, porque no queda otro remedio, ya

que tienes una responsabilidad moral de terminar el temario. Porque en 4ª de la ESO es una asignatura obligatoria para todo el mundo, además si los alumnos no ven en ese curso ese contenido de la Historia de España, nunca verán ese periodo de la historia (Profesor Colegio Concertado de nivel alto de Valladolid, España).

Con todo, como se puede advertir en los relatos, el tema de la Transición resulta ser un proceso histórico más bien invisibilizado, que al dedicarle tan poco tiempo se transforma en un concepto sin mayor significado ni sentido, y por tanto, lejos de la complejidad, multiplicidad de significados y de las variadas y ricas interpretaciones que posee, con lo que se ve disminuido en su valor didáctico, valórico y formativo.

#### 4.2 El valor educativo del tema de la transición a la democracia.

Uno de los aspectos más mencionados por los docentes se refiere a una situación poco considerada de la realidad social en las escuelas: los estudiantes son hijos de la democracia.

Es por esto, que los *docentes chilenos* son enfáticos en señalar que es muy relevante que se les enseñe que la democracia es un logro de la ciudadanía, una suma de consensos y diálogos transversales entre los diferentes actores de la sociedad, donde el concepto de *tolerancia* es central:

Lo que debemos enseñarles es que vivir en democracia no es un regalo. La democracia se puede perder si no la utilizamos (...) es un sistema que se puede perder...debemos crearle conciencia que es un logro (...) lo que debemos implementar en ellos es el valor de la democracia para ello se requiere instalar en ellos valores, no solo el sentido de la responsabilidad, también está la tolerancia, debatir cosas (...) como valorar las oportunidades de la democracia. (Profesor Colegio Municipal de Valparaíso).  
(...) la clase de historia debe ser la clase tolerante (...) porque es el valor fundamental de la Democracia. (Profesor Colegio Privado de Valparaíso).  
(...) la tolerancia es lo más importante en el tema de la Transición. (Profesor Colegio Subvencionado de Valparaíso).

Para el *caso español*, los profesores también valoran positivamente que al enseñar el tema de la transición se les recuerde a los estudiantes la importancia de la democracia como logro; sin embargo, en este caso, otro valor aparece destacado: *la libertad*.

*Los seres humanos yo siempre lo digo, somos tontos, nos encanta el palo: un tío que no ha vivido en una dictadura no sabe lo que tiene en democracia, no sabe lo que es, no saben bien lo maravilloso que es poder salir a la calle con una democracia, lo que les digo yo sobre todo por los neofascistas e incluso a los conservadores: tú no necesitas otro Franco, tú necesitas tres Francos seguidos, para que sepas lo que es sufrir(...) El afianzamiento de los valores democráticos es fundamental para apreciar el grado de libertad en el que vives; mi única forma de hacerlo es compararlo con otra forma de vida donde no había libertad, como en el caso del Franquismo (Profesor Colegio Público de nivel alto de Valladolid, España).*

*(...) que tú tengas en una clase la libertad de decir... ,por ejemplo, yo soy muy crítica, yo llevo el periódico y critico a socialistas, gente de derechas... no me importa... y no hay nadie detrás que me vaya a destrozar, sabes... entonces eso me parece muy importante, yo creo que básicamente es eso, la libertad del pueblo. (Profesor Colegio Público de nivel bajo de Valladolid, España).*

Como se observa, tanto en el caso chileno como en el español, dos valores centrales de la democracia se destacan por sobre otros: *la tolerancia y la libertad*, lo que, probablemente esté relacionado a sus dinámicas históricas particulares; sin embargo, es difícil concluirlo en esta etapa de la investigación. De todas maneras, es un interesante punto de partida para la reflexión y debate sobre la relación entre la historia, los contextos sociales e históricos y la enseñanza de valores.

#### **4.3 Dificultades para enseñar historia reciente:**

Analizando los resultados de la entrevista, pareciese ser que los profesores hacen suya la frase: “la historia termina siempre hace cincuenta años. Lo demás es política” (Tejerina, Ríos, y Carrizo, 2007, p. 188), idea bastante extendida entre algunos profesores y que exige repensar, tanto desde la disciplina como desde la didáctica la manera en que se debe abordar la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente (Barton, 2010).

En este sentido, pareciese ser que esta idea surge de la concepción que se tiene de la historia más contemporánea. Por ejemplo, los *profesores chilenos* entrevistados asocian la historia reciente con la política o lo periodístico, lo que provoca que se pierda

la complejidad del proceso histórico, cayendo en la casuística o en lo meramente factual de la temática:

(...) ahora la juventud no le interesa la política e incluso les molesta, así que trato de ver la historia más holística, voy a la cultura, las artes, etc. Y por ese lado abordo, porque fue un fracaso enseñar historia de este periodo de otra forma (Profesor Colegio Municipal de Valparaíso).

(...) la Transición aún me parece complejo por lo reciente (sic), pero las vivencias actuales, nuestro sistema de salud, previsión, etc, ayudan a entenderla. (Profesor Colegio Privado de Valparaíso).

En el *caso español*, los profesores también desarrollan similares valoraciones de su historia más próxima. Sin embargo, también encontramos un caso que se ubica en el extremo opuesto, en el de la asepsia en la enseñanza de la historia reciente, tan nociva como la politización de ella, al considerar que la enseñanza de este periodo, no es más ni menos importante que la de cualquier otro:

[Los estudiantes] (...) Deben ser ciudadanos responsables y competentes y para ello vale todo lo que aprenden en Historia, porque franquismo, transición y democracia es parte de la Historia, sin mayor trascendencia que otro periodo histórico. Franco es parte de la Historia de España como lo son los Reyes Católicos o los romanos. Si cada circunstancia se ubica en su periodo histórico, tiene la trascendencia que tiene. No más y no menos... La Transición debe enseñarse de la misma manera que todo periodo de transición en la Historia... que ha habido muchos (...) Es un cambio de mentalidad y de estructuras que da origen a una nueva situación. Así fue el paso de la República al Imperio en Roma o de la Edad Media al Mundo Moderno (Profesor Colegio Concertado de nivel alto de Valladolid, España).

Los relatos citados plantean nuevos desafíos a la formación inicial y continua del docente de Historia y Ciencias Sociales, porque si bien, pareciese ser que los docentes pueden enseñar con relativa facilidad la historia política de hechos más alejados en el tiempo, tienen menos claridad cuando tienen que abordar los procesos históricos más recientes, tanto desde el punto historiográfico, como desde el punto de vista didáctico. En este sentido, hacemos nuestras las reflexiones de Aróstegui (1989) quien señala que:

(...) la lejanía temporal, desde luego, nunca podrá ser garantía de ese otro distanciamiento epistemológico y metodológico, como tampoco la cercanía podrá ser considerada causa de la ausencia de este último. La perspectiva temporal no es para el historiador condición necesaria ni suficiente para el

rigor de su método (...). Si la falta de perspectiva temporal impidiera realmente construir un discurso histórico por falta de definición de los procesos, entonces, por lo mismo, y por la cuestión del distanciamiento, no sería posible ninguna ciencia de la sociedad. (p. 43).

Hace falta, por lo tanto, fortalecer la formación inicial y capacitación del profesorado en esta temática.

## 5. Estrategias y recursos para la enseñanza de la transición a la democracia.

Otro interesante aspecto surge cuando a los *profesores chilenos* se les pregunta sobre cuál es la mejor manera de enseñar la Transición de la Dictadura a la Democracia. Por un lado, señalan que enseñan el proceso histórico que va desde el Golpe de Estado hasta los Gobiernos Democráticos como una serie de hitos al modo de la historia política tradicional (hechos políticos, sociales y económicos), utilizando una lógica temporal lineal. Y, por otro lado, cuando se les consulta sobre cómo enseñan la Transición, cambian radicalmente su discurso, al señalar que recurren a métodos menos convencionales y relatos diversos con el fin de acercarse a una enseñanza puesta en la reflexión.

Parece ser una particular coincidencia que la mayoría de los docentes, tanto de Chile, como de España, concuerden en que este periodo debe enseñarse fuera de los cánones de la enseñanza tradicional, mediante metodologías y técnicas distintas a la memorización. Tales como: la historia oral, las entrevistas, el estudio de la prensa, etc. En *Chile* señalan:

[Utilizo] todo lo que tenga que ver con la reflexión de los muchachos, aquello que haga pensar, aquello que haga reflexionar (Profesor Colegio Municipal de Valparaíso. Chile).

(...) la facilidad de enseñar siglo XX, es la cantidad de testimonios reales que hay. (Profesor Colegio Privado de Valparaíso. Chile).

(...) para enseñar la transición lo más rico son la prensa y los discursos públicos (Profesor Colegio Subvencionado de Valparaíso. Chile).

Y en el *caso español*:

Hay que tener muy en cuenta la Historia reciente si se quiere entender la raíz y la lógica de los hechos que se desarrollan hoy en día, en la actualidad,

es un ejercicio al que desafío muchas veces a mis alumnos. Simplemente que vean el telediario, y a ver los informativos y que lo relacionen con lo que vemos en clase de historia (Profesor Colegio Público de nivel alto de Valladolid, España).

Tienes que ir más despacio, procurando hacer las clases más entretenidas, utilizar muchos recursos. Aquí no resulta, el dar apuntes, no puedes llegar al chico y lanzarle unos apuntes como nos daban a nosotros en la universidad, que te los aprendías, no aprendías absolutamente nada y cuando salías no sabías ni dar clase. (Profesor Colegio Público de nivel alto de Valladolid, España).

Considerando estos comentarios, queda en evidencia que las estrategias y recursos más utilizados, refuerzan una enseñanza basada más bien en la opinión, y no necesariamente en la reflexión. Por otra parte, los recursos y métodos utilizados por el docente, pese a apelar a la innovación, no dejan de fundamentarse en investigaciones de tipo periodística del periodo en estudio y no necesariamente históricas.

Por otra parte, es recurrente que el docente construya su clase en torno a sus “recuerdos” y “experiencias”, dejando de lado los análisis y los debates historiográficos y la complejidad que ellos contienen. Frente a esto, resulta difícil, que el aprendizaje de este periodo, pueda generar competencias ciudadanas, desarrollar valores y habilidades superiores como la reflexión y el análisis.

Para finalizar, sólo podemos señalar que recién nos encontramos mirando la punta del iceberg, en relación con el tema, pero como ya se deja entrever, los desafíos no son menores y las expectativas de la investigación no dejan de ser grandes.

## 6. Reflexiones Finales.

Si bien las conclusiones y reflexiones propuestas en este estudio deben ser corroboradas, o no, cuando la muestra se amplíe tanto para el caso chileno como español, podremos enumerar algunos aspectos que nos parecen interesantes para el debate académico:

- La verificación de una *memoria emblemática* entre los profesores, que asocia la transición a un determinado acontecimiento, como es el caso del plebiscito de 1988 para Chile y que probablemente esté relacionado fuertemente a una experiencia emocional definida como de alegría y esperanza, que surge tanto de la experiencia emocional como de la influencia de los medios de comunicación. Se debe corroborar

a su vez, la existencia de un hecho o hechos que actúen de la misma manera para el caso español.

- La enseñanza de la transición, tanto para el caso español como chileno, se ve limitada por la forma en que el currículum es presentado, en especial por encontrarse al final del año escolar y de manera particular para el caso chileno, por su *invisibilidad* curricular.

- Desde el punto de vista de los valores que promueve la transición, hay un consenso en el caso español y chileno, en relación al importante rol asignado a la Enseñanza de la Transición y el valor que se le da a la Democracia actual como logro de la ciudadanía. Por otra parte, para el caso español, los profesores relevan como central el *valor de la libertad*, mientras que en el caso chileno el valor central es el de *la tolerancia*. Lo que a primera vista parece ser una simple diferencia, esconde concepciones producidas por los derroteros que ha seguido cada sociedad, que puede ser interesante de estudiar.

- Tanto en la visión que se tiene de cómo se debe enseñar historia reciente, como en sus métodos, se *observan carencias desde el punto de vista disciplinar y didáctico*, que hacen que la temática se vacíe de contenido y complejidad, quedándose en debates periodísticos o de mera opinión personal, que no ayudaría a que sea aprovechado el tema de la transición a la democracia de manera suficiente para educar en competencias ciudadanas.

Por último, debemos insistir en la necesidad de generar más investigaciones y proyectos que aborden el tema de la historia reciente y su enseñanza, no sólo por su relevancia y pertinencia para los estudiantes a la hora de enseñar y promover valores ciudadanos y el pensamiento crítico, sino que también, porque se requieren más estudios desde la didáctica de la historia en Chile, con el fin de elaborar y reelaborar herramientas para que los docentes no estén “a la deriva” en estos temas, que por su potencial, poseen un importante valor para la construcción de ciudadanos activos. Si no lo hacemos, estaríamos dando la razón, a aquellos que ponen en entredicho la utilidad que tiene la Historia en un mundo globalizado y democrático.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno Silva, D. (2010) Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía. En: Ávila, R; Rivero, P y Domínguez, P. (pp. 223-234) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, España: Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico.
- Andrade M. y Miranda C. (2000). El concepto de ciudadanía en educación. Análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general básica en Chile. PUC Santiago de Chile: 13ª Congreso Mundial de Educación (AMSE), U. De Sherbroke, Canadá.
- Barton K. (2010) Historia e Identidad. El reto de los investigadores pedagógicos. En: Ávila, R; Rivero, P y Domínguez, P (pp. 13-28) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, España: Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico.
- Bitar, S. (21 de diciembre del 2010). Un testimonio de la transición chilena . Diario digital El Mostrador. . Recuperado el 19 de enero de 2011 de, <http://www.elmostrador.cl/opinion/2010/12/21/un-testimonio-de-la-transicion-chilena/>
- Bolivar A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. España: Graó.
- Cerda A. M., Egaña L., Magendzo A., Santa Cruz E., Varas R. (2004) *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM.
- Clark, C y Peterson, P. (1990) Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock, M. *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.

- Crespo M<sup>a</sup>C. y Salamanca, A. (2007) El muestreo en la investigación cualitativa. España: Nure Investigación, 27, 1-4. Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. España: Ediciones Morata, Madrid.
- Domínguez J. (1997). El lugar de la Historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero M., Pozo J. I. Asencio M. (1997) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. 2º edición. Madrid: Ediciones Morata.
- González Gallego, I, Muñoz Labraña, C y Sánchez Agustí, M. (2010) Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno En R. Ávila, R. Rivero y P Domínguez, (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 207-222). Zaragoza, España: Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico.
- González Gallego, I. et al. (2010, Julio) *Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la Transición en España*. Ponencia presentada en el VI Congreso CEISAL. Independencias, Dependencias e Interdependencias. Francia: Universidad de Tolouse.
- Imbernón F. y otros (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. España: Graó.
- Linz, J.J. (1986) Del Autoritarismo a la Democracia. *Estudios Públicos*. [Versión electrónica] 23, 5-58.
- Magnus Enzensberger, H. (1989, 26 de Diciembre) Los héroes de la retirada. España: *Diario El País*.

- Martínez Rodríguez, R. (Julio 2010) *Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición democrática en los manuales de educación para la ciudadanía*. Congreso Internacional "Pensar históricamente en tiempos de globalización sobre enseñanza de la historia" Santiago de Compostela, España.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Formación Ciudadana en el Currículum de la reforma*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile (2004) *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). Decreto N° 220. Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2004) *Programa de Estudio Segundo Año Medio. Historia y Ciencias Sociales*. Chile: Mineduc.
- Muñoz Labraña, C. y Aceituno Silva, D. (2011) Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. Barcelona, España: *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 67, 40-46.
- O'Donnel, G; Schmitter, P y Whitehead, L. (1995) *Transiciones desde un gobierno autoritario*. España: Paidós Ibérica, S.A. 1. Ed.
- Orradre de López A.M., Svarzman J., (2001). ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia? En: Aisenberg B. Alderoqui S. (2001). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Argentina: Paidós Educador.
- Pagés J. (2007) ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado. En *Revista Escuela de Historia*, año/vol. 1, número 006. Salta, Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- Prats, J. y Santacana J. (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. En: *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Ed. Océano. Vol. 3.

- Ruiz Olabuénaga. J.L. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- San Martín, Víctor. (1999) La nueva educación chilena: ¿Qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático? España: *Revista de Educación*. N° 320. pp. 423-443.
- Schön, D. (1988) *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Serrano Sánchez, R. (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. España: *Revista de Educación*, 352. 267-287.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas, En Gimeno S, y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, España: Akal.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 71, 114- 136. Recuperado el 22 de mayo del 2011 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Steiner K. (1996) *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage publications.
- Stern, S. (2009) *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Tejerina; M, Ríos, M y Carrizo, K (2007) Historia actual y enseñanza: el decir de los contenidos, Cádiz, España: *HAOL*, Núm. 15. 187-196.
- Valles, M. (2002) *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: CIS Cuadernos de metodológicos 32.

Vásquez, N., Iglesias, R. (2009) La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar. En. Páges, J. González, P. (Coords) (pp. 105-109) *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Servei de publicacions.

Waisman, C, Rein R, Gurrutxaga, A. (2005) *Transiciones de la dictadura a la democracia: casos de España y América Latina*, Bilbao: Universidad del País Vasco.