



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
EXPERIMENTALES, SOCIALES Y DE LA MATEMÁTICA**

TESIS DOCTORAL

**CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES CHILENOS
DE EDUCACIÓN MEDIA SOBRE EL PROCESO DE
TRANSICIÓN DE LA DICTADURA A LA
DEMOCRACIA**

Presentada por

Gabriela Alejandra Vásquez Leyton

para optar al grado de
Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dra. María Sánchez Agustí

Dr. Nelson Vásquez Lara

Valladolid, 2014.

*A mis padres Juan y Olguita,
A mi hermano Juan Francisco,
Quienes siempre han apoyado y han esperado lo mejor de mí.
Y a mi querida Amandita
Quien me enseñó que siempre se puede volver a empezar.*

AGRADECIMIENTOS

“¿Me podrías indicar hacia donde tengo que ir desde aquí?”
“Eso depende de a dónde quieras llegar”
“A mí no me importa demasiado a dónde”
“En ese caso, da igual hacia dónde vayas”
“Siempre que llegue a alguna parte”
“¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte, si caminas lo bastante”

Lewis Carroll: *Alicia en el País de las maravillas*

Con el término de esta tesis quedan atrás los días vividos en Castilla, ya han pasado un poco más de cinco años desde que me embarqué en esta aventura intelectual que me llevo al país de Hispania, tal vez sin saber exactamente a dónde debía ir y tal vez sin tener la certeza de lo que debía hacer, pero después de mucho caminar ese sueño hoy comienza a convertirse en una realidad. Por ello, las palabras de estas páginas iniciales son para quienes hicieron posible ese sendero y colaboraron en llegar hasta acá, porque de no haber contado con distintas personas e instituciones que me brindaron su apoyo, este desafío no hubiese sido posible. Sin lugar a dudas, esta tesis también es parte de ellos.

La estancia académica en España fue gracias al financiamiento de la *Beca Presidente de la República* proporcionada por el Gobierno de Chile, institución que a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) respaldó esta investigación doctoral financiando mis estudios de postgrado tanto de Máster como Doctorado en la Universidad de Valladolid (España). Así mismo, parte de este trabajo también fue desarrollado gracias al Proyecto I+D+I TRADDEC: *“Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno”*, financiado entre los años 2009-2012 por el Ministerio de Economía y Competitividad Español, del cual he formado parte como becaria.

Mis agradecimientos principales son para mis tutores, por su preocupación y sus constantes consejos, ya que desde diferentes perspectivas, sin ellos, ésta tesis hoy no sería una realidad. Gracias a la Dra. María Sánchez Agustí por la dedicación entregada, el cariño y el esmero en cada una sus correcciones. Gracias al Dr. Nelson Vásquez Lara por querer siempre lo mejor para mí, por confiar en la realización de este trabajo y apoyarme de forma permanente. Junto a ellos, en estos agradecimientos debo hacer una mención especial al Dr. Isidoro González Gallego, cuya ayuda he recibido desde antes de conocerlo, quién además me hizo

pasar desde el mundo de Heródoto hasta el de Braudel y me enseñó que Valladolid era la mejor opción que podía tomar para comenzar mi caminar científico.

Además, mi reconocimiento a mi querido amigo Dr. Carlos Muñoz Labraña, por su compañía en este largo caminar. No tengo palabras para agradecer todo el cariño recibido, la confianza depositada, las palabras de aliento y las correcciones recibidas mientras compartíamos en la fría Pucela. Muchas veces nuestras conversaciones permitieron descubrir ese arcoíris con el que siempre soñé, sobre todo cuando las nubes de Castilla no dejaban verlo con toda claridad.

Mis sinceros agradecimientos por el apoyo a este trabajo de los Directores, Jefes de unidades Técnico-Pedagógicas, profesores y alumnos que participaron de la investigación. Hago una mención especial al Dr. Fabián Araya Palacios de la Universidad de La Serena (Chile) por su coordinación y colaboración para la recogida de información.

Se hacen extensivos estos agradecimientos a los profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, por su acogida y apoyo académico a la formación de esta investigadora. Especialmente a la Dra. Mercedes de la Calle y la Dra. Celia Parceró, por su respaldo y amistad sincera.

Gracias a los profesores del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Especialmente a su director, Sr. Mauricio Molina, quien me ha esperado y ha considerado un espacio para mí, su confianza incondicional muchas veces dio sentido a seguir adelante. Junto a él, agradezco a los profesores Ricardo Iglesias Segura y al Dr. Eduardo Araya Leüpin, quienes además me entregaron su valioso apoyo intelectual revisando algunos apartados de este trabajo. También mis reconocimientos a Don Armando Barría Slako, al Dr. Razvan Pantelimon y la Sra. Ximena Recio, quienes desde siempre me han animado en este caminar y me han entregado su amistad.

Estas páginas estarían incompletas sin considerar el cariño mi familia, que ha sido un pilar fundamental en muchos momentos de mi vida y, en especial, en los años fuera de Chile, ellos también ayudaron que esta ilusión hoy sea una realidad. Principalmente a mis padres y hermano por creer en mí, dejarme cruzar el charco respetando cada una de mis decisiones y darme el tiempo para poder terminar con tranquilidad. A mi abuelita, a mis tíos, a mis padrinos, a mis sobrinos, a mi ahijado y a mis amigos, por su apoyo y compartir a la distancia las aventuras hispánicas. A mis primos, por estar conmigo siempre y compartir cada una de mis penas y alegrías; especialmente a Patricio Cano, quien sin su ayuda jamás hubiese realizado la estancia en España, así como también a mi madrina y mi tía Alicia por estar conmigo a pesar de la distancia y del tiempo.

Mención especial merecen mis compañeros becarios en Valladolid por la fraternidad compartida en los días hispánicos, especialmente a mi compañero

David con quien junto a Dámaris y la linda Fernandita nos embarcamos en este viaje. A mi querida Patricia, cómplice de tantos secretos, y otros no tantos; ella y los pequeños Raúl y Joaquín alegraron muchos de mis días, como también lo hicieron Lilian y Camila. A Rocío y Pedro, por la preocupación constante, la amistad y la compañía. Mis compañeros en el Proyecto TRADDEC Rosendo Martínez y Francisco Conejo, tampoco pueden quedar fuera de estas páginas. A todos ellos y los que siempre se quedan en el tintero, sinceramente muchas gracias.

Por último, y por ello no menos importante, a mis estudiantes de la PUCV que han sufrido las consecuencias de término de esta tesis. Especialmente a mis ayudantes y aquellos alumnos que han creído en el proyecto Andamio y en la Didáctica de la Historia de las Ciencias Sociales como un área de conocimiento científico que ayuda a enfrentar los desafíos que implica la enseñanza de nuestra disciplina en el mundo escolar. Sin lugar a dudas, su apoyo en el trabajo realizado han sido un aliciente para terminar con éxito esta tarea y su confianza se convierte en una nueva inspiración.

RESUMEN

La Transición de la Dictadura a la Democracia pone término a uno de los procesos más controvertidos de la historia reciente de Chile y determina las relaciones sociales, políticas y económicas de la actualidad. En la presente investigación, de carácter cuali-cuantitativa, se estudia esta problemática a partir de los discursos de 616 estudiantes de Segundo Medio de centros privados, concertados y municipales, con la finalidad de conocer sus ideas y opiniones sobre el proceso transicional y cómo se desarrolla su aprendizaje en el mundo escolar de Chile. Para el cumplimiento de este objetivo, se procedió a aplicar un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a partir de cuatro variables que permitieron organizar nuestro estudio: conocimiento conceptual del alumnado, opiniones del alumnado sobre la Transición chilena, tratamiento didáctico del contenido y valoración democrática.

De los resultados se deduce que la mayoría de estos jóvenes manejan un nivel de conceptualización preestructural o uniestructural sobre la Transición según la taxonomía SOLO, es decir, no entregan definiciones con significado histórico o exponen en ellas aspectos que no presentan claridad sobre las particularidades del concepto. En relación con la Transición chilena, el estudiantado destaca el valor de los ciudadanos como agentes de cambio que, a través de sus movilizaciones y del derecho a sufragio, derriban a la Dictadura. En consecuencia, el proceso transitorio se caracterizó, según ellos, por su carácter violento debido a la brutal represión ejercida por el Régimen Militar ante las protestas de diverso tipo, poniendo de manifiesto que para ellos Dictadura y Transición forman parte de un mismo conjunto histórico, puesto que relacionan el proceso transitorio con hechos y situaciones vividas en el gobierno militar y no con la búsqueda de consenso y acuerdos.

En relación con el tratamiento de estos contenidos en clase, los resultados de nuestra investigación inciden en la idea de que los aprendizajes de los estudiantes se soportan no solo en la escuela, sino también en la familia y los medios de comunicación. Dentro del aula los temas más abordados por los docentes se relacionan con ámbitos relativos a la violación de los derechos humanos y al rol desempeñado por la Iglesia Católica en la Dictadura. En cuanto a los recursos utilizados, se desprende que el texto escolar es el principal protagonista, siendo utilizado para la lectura y estudio de las informaciones que contiene, la realización de actividades de profundización y el repaso de los contenidos.

La vinculación de los logros de la Transición con su vida cotidiana la establecen fundamentalmente a través de la libertad de expresión y el derecho de sufragio. La primera les permite expresar libremente cualquier opinión, la posibilidad de pensar distinto y de informarse a través de diferentes canales. La valoración del segundo, en clara contradicción con los bajos índices de participación electoral juvenil, les permite elegir a los representantes políticos y conseguir gobiernos de la mayoría que buscan el bien común de la nación.

De las conclusiones obtenidas se deduce la necesidad de prestar mayor atención en las clases de historia al proceso de Transición de la dictadura a la democracia en la educación general y obligatoria, con el objetivo de clarificar las ideas claves de este periodo histórico y favorecer a través de su conocimiento la adquisición de competencias ciudadanas como la capacidad de diálogo y la búsqueda de acuerdos.

Palabras Claves:

Didáctica de la Historia- Historia Reciente- Transición- Formación Ciudadana- Concepciones de alumnos- Educación Secundaria.

ABSTRACT

Transition from Dictatorship to Democracy puts an end to one of the most controversial processes of the current Chilean History and determines the present social, politic and economic relationships. The present research, with a quali-quantitative frame, studies this issues based on the discourse of 616 students of second year of Secondary School from private, subsidised and public schools, in order to find out how their ideas and opinions about the transitional process and, how their learning in the Chilean school system is developed. To achieve this goal, a questionnaire was applied, including open and close-ended questions based on four variables that organised this research: conceptual knowledge of the students, students' opinions about Chilean transition, didactic treatment of the content and democratic appreciation.

From the outcomes it could be deducted that the majority of this young students have a pre-structural or unstructural knowledge about the Transition based on the SOLO taxonomy which means they do not provide definitions with an historical meaning or, explain unclear aspects about the specificity of the concept. Related to the Chilean Transition, the students highlighted the importance of the citizens as change agents who, thorough their demonstrations and the right to vote, overthrew the dictatorship. In consequence, according to them, a violent character because of the brutal repression of the Military Regime marked the transition process. This shows that for them, Dictatorship and Transition are parts of the same historical body as they relate the transitional process with facts and situations that were lived in the military government instead of agreements and consensus.

Related to the didactic treatment of these contents in class, the outcomes support the fact that the knowledge of the students is not only acquired in the school but also in the family and the media. Inside of the classroom, the most common topic addressed by the teachers is related to the Human Rights and the role played by the Catholic Church during the dictatorship. About the resources, textbook is the main character, which is used for reading and for the study of its information, developing the proposed activities and revision of the content.

The links between Transition achievements and their daily life is mostly based on their liberty of expression and the right to vote. The first one allows them to freely express any opinion, the chance of think differently and the possibility of been informed by different channels. The second, that contradicts the current low rates of young participation in voting processes, allows them to elect politicians and to elect governments of majorities that pursuit the common good of the nation.

From the obtained conclusions, it is deducted the necessity of give more attention, in the history lessons, to the process of transition from dictatorship to democracy in general and mandatory education, in order to clarify the key concepts of this historical stage and, improve through their knowledge, the acquisition of citizen attitudes like dialogue and pursuit of agreements.

Key words:

Didactic of History- Recent History- Transition- Citizenship Education- Students' beliefs- Secondary Education

ÍNDICE

ÍNDICE	11
ÍNDICE: MAPAS, ESQUEMAS, CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS... 19	
INTRODUCCIÓN	31
PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	39
CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
1. Conveniencia de la Investigación	41
2. Relevancia social del estudio	42
3. Implicaciones prácticas	44
4. Valor teórico de la investigación	46
5. Utilidad metodológica	47
6. Viabilidad del Estudio	48
7. Preguntas Iniciales de la investigación.....	51
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
1. Aspectos Claves para la comprensión de la Transición a la Democracia en Chile.....	53
1.1 Sobre el Concepto de Transición	53

1.2	Sobre el tipo de Transición hacia la Democracia en Chile.....	57
1.3	Concepto de Régimen Militar chileno: ¿Autoritario o Totalitario?.....	59
1.4	El quiebre de la Institucionalidad democrática chilena	61
1.5	La firma del Acuerdo Nacional: ¿la imagen de la Transición Pactada?.....	65
1.6	El Plebiscito de 1988 y el retorno a la Democracia.....	69
1.7	El Fin de la Transición chilena: una Democracia Protegida	74
2.	El Proceso de Transición a la Democracia desde la Historiografía.....	77
2.1	La Transición desde el propio Régimen Militar	77
2.2	Chacarillas 1977 y la visión continuista de la Transición	79
2.3	El Plebiscito de 1988 como el inicio la Transición	80
2.4	La Transición democrática y los “Enclaves Autoritarios”	81
2.5	La Transición como producto de Pactos y Acuerdos	84
2.6	La perspectiva de la Transición desde los cronistas	86
3.	La Enseñanza de la Transición y la formación democrática de la Ciudadanía.....	88
3.1	Modelos de Ciudadanía	88
3.2	Algunas ideas previas sobre la Formación Democrática de la Ciudadanía	90
3.3	Ciudadanía Democrática y Enseñanza de la Historia	92
3.4	La Formación ciudadana en el currículum escolar chileno	94
3.4.1	<i>La Transición a la Democracia en el Marco Curricular</i>	98
3.4.2	Los Mapas de Progreso del Aprendizaje: Sociedad en Perspectiva Histórica y Democracia y Desarrollo.....	101
a.	“Sociedad en Perspectiva Histórica”.....	102
b.	“Democracia y Desarrollo”	103
3.5	La investigación acerca del estado actual de la formación ciudadana en Chile.	104
3.6	Algunas investigaciones sobre formación ciudadana a nivel Internacional.....	109

CAPÍTULO 3: PROPÓSITOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. 113

1. Finalidad de la Investigación: explorar las opiniones, visiones y conceptualizaciones de los alumnos sobre la transición a la democracia	113
1.1 Objetivos de la Investigación	115
1.2 Definición de las Hipótesis	117
1.3 Explicitación de las variables de Investigación.....	122
1.3.1. <i>Variables dependientes</i>	122
a) Marco conceptual sobre la Transición de la Dictadura la Democracia:.....	123
b) <i>Opinión de los alumnos sobre el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia:</i>	123
c) Tratamiento Didáctico en el aula del contenido:.....	123
d) El Valor de la Transición y la Educación Democrática:	124
1.3.2. <i>Variables Independientes</i>	124
a) Género: Hombres y Mujeres	124
b) Ciudades de Aplicación del Estudio.....	125
c) Contexto socio-económico de los estudiantes (Tipos de dependencia escolar).	127
2. Diseño de la Investigación	129
3. La Metodología: Un Modelo Mixto Cuanti-Cuantitativo.....	132
3.1 La Muestra.....	135
3.1.1 <i>Tipo de Muestra: Muestreo No Probabilístico por Cuotas</i>	136
3.1.2 <i>La selección de la muestra de estudio</i>	137
4. Técnicas e Instrumentos de la Investigación.....	141
4.1 Elaboración del Cuestionario	142
a) <i>Las Preguntas Abiertas:</i>	143
b) <i>Las Preguntas Cerradas</i>	143
c) <i>Preguntas Mixtas o Semicerradas</i>	144

4.2	Codificación de las Respuestas	145
4.3	Revisión de las Preguntas del Cuestionario	146
4.4	Aplicación del Cuestionario: fases de la investigación.	148
4.5	El Análisis de los datos: estrategias e Instrumentos	151
4.5.1	<i>El Análisis Cuantitativo: Estadística Descriptiva</i>	151
4.5.2	<i>Análisis Cualitativo: Análisis de Contenido</i>	152
a)	Metodología SOLO	154

SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS 159

CAPÍTULO 4: CONOCIMIENTO CONCEPTUAL DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA.....161

1.	La Dictadura: Una Forma de gobierno represiva y sin Libertades	161
1.1.	El entendimiento de la Dictadura desde la perspectiva cognitiva	162
1.2.	La Dictadura como una forma de gobierno político	168
1.2.1.	<i>La concentración del poder: El dictador</i>	169
1.2.2.	<i>Toma de poder por la fuerza: El Golpe de Estado</i>	171
1.2.3.	<i>La Dictadura como Régimen Militar</i>	173
1.2.4	<i>Autoritarismo versus Totalitarismo</i>	176
1.3	La Dictadura como antítesis del sistema democrático: la restricción de libertades y derechos.....	179
1.4	La Dictadura Chilena como imagen mental de Dictadura....	187
2.	La Transición más que un Proceso se presenta como el “Sol sucede a la tormenta”	192
2.1	El Concepto de Transición desde la perspectiva cognitiva	192
2.2	La Transición ¿proceso pactado o brusca ruptura?	198
2.2.1	<i>La Transición como frontera entre la Dictadura y la Democracia</i>	198
2.2.2.	<i>Una etapa necesaria para forjar la llegada de la Democracia</i>	200
2.3	La Transición como el logro de libertades y derechos ciudadanos	204

2.3.1	<i>La Transición como el regreso de las Libertades</i>	204
2.3.2	<i>La Transición como el retorno de los Derechos</i>	207
2.4	La Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile.....	211
2.4.1	<i>El Plebiscito del Sí y del No</i>	212
2.4.2	<i>La Evaluación del proceso de retorno a la Democracia</i>	215
3.	Democracia: ¿Una forma de vida más que una forma de gobierno?..	219
3.1	La Democracia como garantía de libertad de expresión.....	223
3.2	La Democracia definida como forma de gobierno	228
3.3	La Democracia como sistema de vida	232

CAPÍTULO 5: LAS “OPINIONES DE LOS ALUMNOS” SOBRE CÓMO SE PRODUJO LA TRANSICIÓN DE UNA DICTADURA A LA DEMOCRACIA EN CHILE **235**

1.	La Transición Democrática Chilena: ¿Hecho o Proceso?.....	235
1.1	El fin de la Dictadura como parte de un Proceso de Transición a la Democracia	236
1.2	La llegada de la Democracia como un hecho abrupto	243
1.3	¿La Transición pactada?: Acuerdos Políticos y Consensos Sociales	247
2.	El proceso de Transición democrática chilena: ¿Violento o Pacífico?255	
2.1	La idea del paso a la Democracia como un proceso “Pacífico” 258	
2.1.1.	<i>Las elecciones y el Plebiscito del 88: El Pueblo derrota al Dictador</i>	259
2.1.2.	<i>Evaluación de la Transición: ¿Un proceso modélico?</i>	263
2.2	La visión de los hechos “violentos” de la Transición	266
2.2.1	<i>La imagen de la Transición a través de la violencia de los primeros años de Dictadura</i> 267	
2.2.2	<i>La imagen de la Transición a través de las protestas de los años 80`.</i> 269	
3.	Actores Sociales en la Transición: El Rol de los Ciudadanos.....	275
3.1	Ciudadanos y Movimientos Sociales como actores relevantes de la Transición	281

3.2 El rol de la Oposición y de los Partidos Políticos dentro del proceso transitorio.....	288
3.3 Pinochet y las Fuerzas Armadas.....	293
4. Hechos o Acontecimientos más importante de la Transición.....	295
4.1 La Firma del Acuerdo Nacional y la Creación de la Concertación	299
4.2 Hechos relacionados con Pinochet: Promulgación de la Constitución y el Atentado.....	301
4.3 Hechos ocurridos durante los Gobiernos de la Concertación..	303
4.4 Hechos vinculados a los Derechos Humanos.....	306

CAPÍTULO 6: LA “ENSEÑANZA ESCOLAR” DEL TEMA DE LA TRANSICIÓN DE UNA DICTADURA A UNA DEMOCRACIA EN CHILE 309

1. Los Temas de Enseñanza de la Transición: Desde una Historia Política	310
1.1 Temas Sociales: Iglesia y Derechos Humanos	317
1.2 Temas Políticos: Golpe, Constitución y Plebiscito	321
2. Recursos Didácticos utilizados en el Aula para la enseñanza de la Transición	322
2.1 El Rol del Libro de texto dentro de la enseñanza de la Transición	328
2.1.1 Usos del texto escolar	332
2. Fuentes escritas, iconográficas y audiovisuales dentro de la enseñanza de la Transición	342
2.1 Fuentes escritas: documentos, periódicos, revistas y poemas.....	343
2.2 Fuentes iconográficas y audiovisuales.....	345
2.3 Las fuentes orales: los testimonios directos	349
3. Actividades Didácticas para el Estudio de la Transición.....	350
3.1 El trabajo colaborativo y el método del historiador en el aula..	357
3.2 Uso de TIC’s búsqueda de información en internet y uso de recursos digitales	359

3.3	Visitas a lugares y debates	361
4.	La influencia de las fuentes de información extraescolares	363
4.1	Escuela y familia, agentes de conocimientos.....	368
4.2	Los medios de comunicación y la enseñanza de la Transición	370
CAPÍTULO 7: EL SIGNIFICADO DE VIVIR EN DEMOCRACIA COMO CONSECUENCIA DE LA TRANSICIÓN DE UNA DICTADURA A UNA DEMOCRACIA		375
1.	La Vida en Democracia como consecuencia de la Transición	376
1.1.	Libertades Ciudadanas	378
1.2.	Derechos Ciudadanos	385
1.4	Aspectos políticos	399
1.5	Aspectos negativos de la Transición	403
1.6	La importancia de vivir en Democracia.....	405
2.	Diálogo, Tolerancia y Participación.....	411
2.1.	La importancia de participar en un Partido Político.....	412
2.1.1	<i>Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones.....</i>	416
2.1.2	<i>Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno.....</i>	421
1.2	La Importancia de participar en discusiones o debates.....	427
2.2.1	<i>Lograr que tus ideas sean aceptadas.....</i>	431
2.2.2	<i>Aceptar las ideas de los demás.....</i>	436
2.2.3	<i>Imponer tus ideas.....</i>	440
CONCLUSIONES.....		447
1.	En relación a los Objetivos de la Investigación.....	448
2.	En relación a las Hipótesis de la investigación.....	450
2.1	Sobre lo que saben los alumnos respecto a los conceptos de Dictadura, Transición y Democracia.	450
2.2	Sobre las opiniones de los alumnos sobre cómo se desarrolló el proceso de Transición en Chile	452

2.3 Sobre el tratamiento didáctico del contenido histórico	453
2.4 Sobre el valor asignado por los alumnos a vivir en democracia ..	455
2.5 Sobre el Contexto Socio-Económico Escolar.	456
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	459
BIBLIOGRAFÍA	461
ANEXOS	487
1. Encuesta 1 piloto para alumnos chileno	489
2. Encuesta 2 final para alumnos chilenos	495
3. Protocolo de Aplicación	503
4. Carta autorización de aplicación del cuestionario.....	505
5. Libro de Codificación para Encuesta del Alumno	507

ANEXO 2 (Véase CD adjunto)

1. Planilla General Excell: Respuestas abiertas y cerradas
2. Estadística Descriptiva
3. Tabulación Cruzada
4. Análisis de contenido de preguntas abiertas

ÍNDICE

MAPAS, ESQUEMAS, CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

Mapas

Mapa N° 1: Densidad de Población Chilena	126
--	-----

Esquemas

Esquema N° 1: Relación Objetivos, Hipótesis y Variables	131
Esquema N° 2: Metodología de la investigación.....	140
Esquema N° 3: Fases de la Investigación.....	149

Cuadros

Cuadro N° 1: Enfoques de la Formación Ciudadana.....	89
Cuadro N° 2: Plan de Estudio de Formación Ciudadana.....	97
Cuadro N° 3: Contenido de la Transición en el currículum escolar	99
Cuadro N° 4: Objetivos Curriculares de las Ciencias Sociales	100
Cuadro N° 5: Contenidos Prueba internacional de Cívica (1999) y Currículo escolar chileno.....	105
Cuadro N° 6: Presentación Variables de la Investigación	129
Cuadro N° 7: Comparación de Paradigmas investigativos	133
Cuadro N° 8: Ventajas e inconvenientes del muestreo por cuotas	137
Cuadro N° 9: Relación Preguntas de Cuestionario y Variables de Análisis	142
Cuadro N° 10: Preguntas Abiertas del Cuestionario	143
Cuadro N° 11: Preguntas Cerradas del Cuestionario	144
Cuadro N° 12: Preguntas Mixtas o Semicerradas del Cuestionario	145
Cuadro N° 13: Preguntas Revisadas del Cuestionario.....	147

Cuadro N° 14: Rúbrica de Metodología SOLO. Explicación Concepto de Dictadura	156
Cuadro N° 15: Rúbrica de Metodología SOLO: Explicación Concepto de Transición	157
Cuadro N° 16: Características de la Democracia según ámbitos.....	222

Gráficos

Gráfico N° 1: Metodología SOLO: <i>Concepto de Dictadura Respuestas y Porcentajes Totales según Metodología SOLO.....</i>	164
Gráfico N° 2: Concepto de Dictadura <i>Variable: “Género”</i>	167
Gráfico N° 3: Concepto de Dictadura <i>Variable: “Tipo de Dependencia Escolar”</i>	167
Gráfico N° 4: Concepto de Dictadura <i>Variable “Ciudades”</i>	168
Gráfico N° 5: Metodología SOLO: Concepto de Transición de la Dictadura a la Democracia <i>Recuento y Porcentajes Totales</i>	193
Gráfico N° 6: Concepto de Transición <i>Variable “Género”</i>	196
Gráfico N° 7: Concepto de Transición. <i>Variable “Ciudades”</i>	197
Gráfico N° 8: Concepto de Transición <i>Variable “Tipo de Dependencia Escolar”</i>	197
Gráfico N° 9: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia <i>Recuento y Porcentajes Totales</i>	224
Gráfico N° 10: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia? <i>Recuento de porcentajes según género.....</i>	225
Gráfico N° 11: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia? <i>Recuento de porcentajes según variable “Tipo de Dependencia Escolar</i>	226
Gráfico N° 12: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia? <i>Recuento de porcentajes según variable “Ciudades”</i>	227
Gráfico N° 13: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición? <i>Recuento y Porcentajes Totales</i>	237

Gráfico N° 14: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición? <i>Variable: "Género"</i>	238
Gráfico N° 15: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición? <i>Variable: "Dependencia Escolar"</i>	238
Gráfico N° 16: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición? <i>Variable: "Ciudad"</i>	239
Gráfico N° 17: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los "acuerdos políticos" y los "consensos sociales"?. <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	248
Gráfico N° 18: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los "acuerdos políticos" y los "consensos sociales"?. <i>Variable: "Género"</i>	249
Gráfico N° 19: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los "acuerdos políticos" y los "consensos sociales"? <i>Variable: "Dependencia Escolar"</i>	249
Gráfico N° 20: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los "acuerdos políticos" y los "consensos sociales"? <i>Variable: "Ciudad"</i>	249
Gráfico N° 21: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país? <i>Recuento y Porcentajes Totales</i>	256
Gráfico N° 22: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país? <i>Variable: "Género"</i>	257
Gráfico N° 23: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país? <i>Variable: "Dependencia"</i>	257
Gráfico N° 24: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país? <i>Variable: "Ciudad"</i>	258
Gráfico N° 25: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país? <i>Recuento y Porcentajes Totales y Válidos</i>	276
Gráfico N° 26: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país? <i>Bloque de respuestas más repetidas en esta pregunta</i>	280

Gráfico N° 27: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la democracia. <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	297
Gráfico N° 28: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia. <i>Variable: "Género"</i>	298
Gráfico N° 29: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia. Recuento de respuestas y porcentaje. <i>Variable: "Dependencia Escolar"</i>	299
Gráfico N° 30: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia. Recuento de respuestas y porcentaje. <i>Variable: "Ciudad"</i>	299
Gráfico N° 31: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales <i>Respuestas y Porcentaje Totales</i>	312
Gráfico N° 32: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales <i>Bloque de Respuestas y Porcentaje de Casos</i>	312
Gráfico N° 33: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia. <i>Respuestas y porcentajes Totales</i>	324
Gráfico N° 34: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia. <i>Bloques de respuestas más repetidas en esta pregunta</i>	324
Gráfico N° 35: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente <i>Frecuencia de respuestas totales</i>	334
Gráfico N° 36: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente <i>Bloque de Respuestas más frecuente</i>	336
Gráfico N° 37: Actividades para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Frecuencia de respuestas y porcentajes totales</i>	352
Gráfico N° 38: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Bloque de respuestas más repetidas por bloque</i>	353
Gráfico N° 39: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de Frecuencia de porcentajes</i>	364
Gráfico N° 40: Fuentes de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia <i>Bloques de Respuestas más repetidas</i>	365
Gráfico N° 41: Análisis de las opciones de Medios de Comunicación <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	372

Gráfico N° 42: Aspectos considerados como consecuencia de la Transición <i>Según número de argumentos (Respuestas válidas)</i>	378
Gráfico N° 43: Importancia asignada a vivir en Democracia <i>Resultados globales del cuestionario</i>	407
Gráfico N° 44: Participación en un Partido Político <i>Recuento y porcentajes totales</i>	414
Gráfico N° 45: Participación en un Partido Político <i>Recuento y porcentajes comparados por "Género"</i>	415
Gráfico N° 46: Participación en un Partido Político <i>Recuento y porcentajes comparados por "Tipo de Dependencia Escolar"</i>	415
Gráfico N° 47: Participación en un Partido Político <i>Recuento y porcentajes comparados por "Ciudad"</i>	415
Gráfico N° 48: Participación en discusiones o debates <i>Recuento y porcentajes totales</i>	428
Gráfico N° 49: Participación en discusiones o debates <i>Recuento y porcentajes por "Genero"</i>	430
Gráfico N° 50: Participación en discusiones o debates <i>Recuento y porcentajes por "Tipo de Dependencia Escolar"</i>	430
Gráfico N° 51: Participación en discusiones o debates <i>Recuento y porcentajes por "Ciudad"</i>	430

Tablas

Tabla N° 1: Segmentación educativa por quintiles de ingreso y dependencia administrativa.....	127
Tabla N° 2: Número de centros educativos y proporción según SIMCE	138
Tabla N° 3: Síntesis de la Muestra seleccionada.....	139
Tabla N° 4: Metodología SOLO. <i>Concepto de Dictadura Recuento y Porcentajes Totales</i>	163
Tabla N° 5: La Concentración del poder <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	169
Tabla N° 6: Toma de poder por la fuerza <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	171
Tabla N° 7: La Dictadura como Régimen Militar <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	174
Tabla N° 8: La Dictadura como forma de gobierno autoritaria o totalitaria <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	177

Tabla N° 9: La restricción de Libertades y Derechos <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	180
Tabla N° 10: Restricción a la Libertad de Expresión <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	181
Tabla N° 11: Derechos a Sufragio <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	182
Tabla N° 12: Derechos Humanos <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	184
Tabla N° 13: Abuso de Poder <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	186
Tabla N° 14: La imagen de la Dictadura Chilena <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	188
Tabla N° 15: Justificación/ Legitimación <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio</i>	191
Tabla N° 16: Metodología SOLO: Concepto de Transición.....	193
Tabla N° 17: La Transición como un hecho abrupto <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	199
Tabla N° 18: La Transición como un proceso histórico <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	201
Tabla N° 19: La Transición como el regreso de las Libertades <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	205
Tabla N° 20: La Transición como el regreso de los Derechos <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	208
Tabla N° 21: La Transición y el Plebiscito <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	213
Tabla N° 22: La Evaluación Transición: Pacífica / Violenta <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	215
Tabla N° 23: La Evaluación Transición: otros aspectos <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	217
Tabla N° 24: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia? <i>Recuento y porcentajes totales</i>	223
Tabla N° 25: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?. <i>Recuento de respuestas y porcentajes según variable "Género"</i>	225
Tabla N° 26: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia? <i>Recuento y porcentajes según variable "Tipo de Dependencia escolar"</i>	226
Tabla N° 27: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia? <i>Recuento de respuestas y porcentajes según variable "Ciudades"</i>	227

Tabla N° 28: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una democracia se habría producido sin un proceso de transición?	
<i>Recuento y Porcentajes Totales</i>	237
Tabla N° 29: La Transición como parte de un proceso	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	240
Tabla N° 30: La transición a la Democracia como un hecho abrupto	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	244
Tabla N° 31: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?	
<i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	247
Tabla N° 32: Acuerdos y Consensos para el retorno democrático	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	251
Tabla N° 33: Transición no es parte de acuerdos y consensos	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	254
Tabla N° 34: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?	
<i>Recuento y Porcentajes Totales</i>	255
Tabla N° 35: La Transición pacífica a través de un proceso eleccionario	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	259
Tabla N° 36: Valoración del proceso pacífico de Transición	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	263
Tabla N° 37: La Transición como un proceso pacífico no exento de violencia	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	265
Tabla N° 38: La imagen de Transición a través de la violencia de la Dictadura	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	267
Tabla N° 39: Las protestas de los años 80	
<i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	270
Tabla N° 40: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?	
<i>Recuento y Porcentajes Totales y Válidos</i>	275
Tabla N° 41: Actores o instituciones que permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país	
<i>Recuento de respuestas y porcentaje por Variable: “Género”</i>	277
Tabla N° 42: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?	
<i>Variable: “Dependencia Escolar”</i>	278
Tabla N° 43: Actores o instituciones que permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?	
<i>Variable: “Ciudades”</i>	279

Tabla N° 44: Relación entre Ciudadanos, Movimientos sociales y Democracia <i>Respuestas y Porcentajes totales y por variables</i>	281
Tabla N° 45: La oposición como un grupo afectado por la Dictadura <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	289
Tabla N° 46: Pinochet y las Fuerzas Armadas <i>Respuestas y porcentajes totales y por variables</i>	293
Tabla N° 47: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia. <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	296
Tabla N° 48: Temas abordados en las clases de Historia y Ciencias Sociales <i>Respuestas totales y porcentajes totales</i>	311
Tabla N° 49: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales <i>Respuestas y Porcentajes de Casos</i>	311
Tabla N° 50: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género</i>	313
Tabla N° 51: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia Escolar</i>	314
Tabla N° 52: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad</i>	316
Tabla N° 53: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas totales</i>	323
Tabla N° 54: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Respuestas y porcentajes Totales</i>	323
Tabla N° 55: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada género</i>	325
Tabla N° 56: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia escolar</i>	326
Tabla N° 57: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad</i>	327
Tabla N° 58: Editorial del Libro de texto de Historia y Geografía <i>Recuento y Porcentajes totales</i>	329
Tabla N° 59: Tabulación cruzada usos del libro de texto y editorial <i>Respuestas del cuestionario completo</i>	329

Tabla N° 60: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	333
Tabla N° 61: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente <i>Frecuencia de respuestas totales</i>	333
Tabla N° 62: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género</i>	337
Tabla N° 63: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia Escolar</i>	338
Tabla N° 64: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad</i>	339
Tabla N° 65: Actividades para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	351
Tabla N° 66: Actividades para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Frecuencia de respuestas y porcentajes totales</i>	351
Tabla N° 67: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género</i>	354
Tabla N° 68: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia Escolar</i>	355
Tabla N° 69: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad</i>	356
Tabla N° 70: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentajes totales</i>	363
Tabla N° 71: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de Frecuencia de respuestas y porcentajes</i>	363
Tabla N° 72: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje según Género</i>	365
Tabla N° 73: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje según Tipo de Dependencia Escolar</i>	366
Tabla N° 74: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia <i>Recuento de respuestas y porcentaje según variable Ciudad</i>	368

Tabla N° 75: Medios de comunicación <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	371
Tabla N° 76: Análisis de las opciones de Medios de Comunicación <i>Recuento de respuestas y porcentaje totales</i>	371
Tabla N° 77: Aspectos considerados como consecuencia de la Transición <i>Respuestas y porcentajes totales según número de argumentos</i>	378
Tabla N° 78: Argumentos relacionados con la definición de Libertades Ciudadanas <i>Respuestas y porcentajes Totales</i>	379
Tabla N° 79: Argumentos relacionados con los Derechos Ciudadanos. <i>Respuestas y porcentajes totales</i>	386
Tabla N° 80: Argumentos relacionados con Economía y Bienestar Social <i>Respuestas y porcentajes totales</i>	393
Tabla N° 81: Argumentos relacionados con los Aspectos Políticos <i>Respuestas y porcentajes totales</i>	399
Tabla N° 82: Argumentos relacionados con los aspectos negativos de la Transición <i>Respuestas y porcentajes totales</i>	403
Tabla N° 83: Importancia asignada a vivir en Democracia <i>Resultados globales del cuestionario</i>	406
Tabla N° 84: Importancia asignada a vivir en Democracia <i>Resultados globales del cuestionario</i>	406
Tabla N° 85: Importancia asignada a vivir en Democracia <i>Resultados comparados por "Género"</i>	408
Tabla N° 86: Importancia asignada a vivir en Democracia <i>Resultados comparados por tipo de dependencia escolar</i>	408
Tabla N° 87: Importancia asignada a vivir en Democracia <i>Resultados comparados por ciudad</i>	409
Tabla N° 88: Característica esencial y valor concedido a la Democracia <i>Resultados comparados</i>	410
Tabla N° 89: Participación en un Partido Político <i>Recuento y porcentajes totales</i>	413
Tabla N° 90: Aplicar el Programa con el que ganaste las elecciones <i>Recuento y porcentajes totales</i>	416
Tabla N° 91: Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno <i>Recuento y porcentajes totales</i>	422
Tabla N° 92: Participación en discusiones o debates <i>Recuento y porcentajes totales</i>	427

Tabla N° 93: Lograr que tus ideas sean aceptadas	
<i>Respuestas y porcentajes totales</i>	432
Tabla N° 94: Aceptar las ideas de los demás	
<i>Respuestas y porcentajes totales</i>	436
Tabla N° 95: Imponer tus Ideas	
<i>Respuestas y porcentajes totales</i>	441

INTRODUCCIÓN

*Porque digan lo que digan yo soy libre de pensar. Porque pienso que es la hora de ganar la libertad.
Hasta cuándo ya de abusos, es el tiempo de cambiar. Porque basta de miserias voy a decir que No.
Porque nace el arcoíris después de la tempestad. Porque quiero que florezca mi manera de pensar.
Porque sin la Dictadura la alegría va a llegar. Porque pienso en el futuro voy a decir que No.
Vamos a decir que No... con la fuerza de mi voz. Vamos a decir que No... yo lo canto sin temor...¹*

Fueron tres millones 967 mil 569 chilenos los que, mediante su voto, le dijeron que NO al régimen de Augusto Pinochet Ugarte aquel 5 de octubre de 1988. Una jornada histórica para la sociedad chilena, donde el 54,71% de electores se inclinó por poner fin a 17 años de Dictadura. Pero lo histórico de este proceso eleccionario no sólo se evidencia en el resultado, y la forma pacífica en que se obtuvo, sino que además se logró siguiendo al pie de la letra lo estipulado en la Constitución de 1980, carta fundamental redactada por el propio gobierno militar.

A estas elecciones, la oposición llegó organizada en torno al grupo denominado como la “Concertación de Partidos por el No”; un pacto que agrupaba a 17 colectividades políticas, que tenía como objetivo común buscar la restauración de la democracia en el país. Además de esta unidad necesaria para enfrentarse en las urnas a Pinochet, el bloque logró su victoria apoyado en una propaganda política que enfatizaba la esperanza y la alegría que pronto llegaría al país, más que recordar los signos de violencia u opresión propios de los años en que gobernaron los militares. En palabras de Camilo Escalona, uno de los líderes del conglomerado, “más allá de cualquier duda, imperó la voluntad popular y nacional forzando a que se abrieran las anchas alamedas democráticas y se cerrara el proceso dictatorial. Venció el afán de convivir sin violencia, bajo reglas confiables para todos, frente a la promulgación del terrorismo de Estado. La aspiración libertaria prevalecía frente al miedo y al temor”².

Con esta victoria ciudadana, se abrió la puerta al retorno de la democracia y siguiendo lo mandado por la Constitución chilena, se procedió a la

¹ COMANDO POR EL NO. *Chile, la alegría ya viene*. (Himno Campaña Política del No Plebiscito de 1988).

² ESCALONA, Camilo. *Una Transición de dos caras. Crónica crítica y auto-crítica*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1999. p. 25.

organización de las primeras elecciones presidenciales de la nueva era. Aquellos sufragios se llevaron a cabo el 14 de diciembre de 1989 y en ellos se impuso, con un 55,17%³ de los votos, Patricio Aylwin Azocar, abanderado de la Concertación, quien recibió la banda presidencial un 11 de marzo de 1990, en un histórico cambio de mando, donde el propio Augusto Pinochet, con uniforme militar, le entregó la piocha de O'Higgins, símbolo del poder presidencial en Chile.

Con estos antecedentes el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia se constituye como un asunto complejo, generador de encontradas opiniones y diversos análisis. Esto debido a que a partir de este hito se ha desarrollado un amplio debate que ha abarcado los ámbitos políticos, históricos y públicos, ya que se ha transformado en un tema ineludible a la hora de abordar la historia nacional reciente. Discusión de la que el mundo escolar ha estado excluido, pues también forma parte de esta complejidad que significa abordar la temática, pero desde su propia perspectiva, la sala de clases.

Por esta razón, entender qué opinan, cómo conceptualizan y de qué manera valoran los alumnos este cambio de mando de los militares a los civiles, es de vital importancia para la Didáctica de la Historia y la Formación de la Ciudadanía democrática. Sobre todo si tomamos en consideración que el proceso de enseñar historia exige fundamentaciones teóricas basadas en la indagación de los problemas conceptuales surgidos en el aprendizaje, y estructuradores de otros nuevos, donde la valoración crítica de las evidencias históricas, así como la apreciación de los distintos puntos de vista de los estudiantes, contribuyen significativamente a una comprensión más profunda de los estudiantes.

A lo largo de las últimas décadas, el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia ha dado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia no se vertebra ya en torno sólo a la Historia evenemencial basada en los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado. Más bien se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio/continuidad en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente; es decir, que aprendan a *pensar históricamente*. Se trata de enfatizar los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia⁴.

Esta situación presenta gran interés didáctico porque tradicionalmente la Historia ha llegado a las aulas escolares como listados de cosas que los alumnos deben aprender de memoria y que, por ende, los maestros deben enseñar de manera sistemática. Esta forma de enseñar a la vez excluye del texto los problemas y las preguntas que le dan coherencia, sentido y hasta fascinación por

³ http://www.sitiohistorico.elecciones.gob.cl/SitioHistorico/index1989_pres.htm

⁴ CARRETERO, Mario; VOSS, James. (comps.) *Aprender y pensar la historia*. 1a. ed. Madrid: Editorial Amorrortu. 2004. pp. 134 y 135.

el contenido histórico y que permiten una participación activa del estudiante en el proceso⁵.

En tanto, desde el ámbito de las investigaciones educativas, se considera que todo estudio sobre la realidad escolar proporciona una fuente de conocimiento objetivo que ayuda a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar la práctica docente y enfocar el quehacer pedagógico. En relación a esto, se han planteado diversos caminos metodológicos que se pueden seguir para conocer lo que sucede en la enseñanza y el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos.

Dentro de la variedad de alternativas metodológicas, este trabajo se inserta dentro de las investigaciones que abordan las concepciones estudiantiles. Por ello valora enormemente el rol que posee el alumno al interior de las dinámicas que se desarrollan en el aula, ya este rol es definido como un elemento significativo para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para cumplir con sus objetivos la presente investigación se ha organizado en dos apartados: Una primera parte referida a la fundamentación y diseño metodológico; el cual se realizó considerando los referentes bibliográficos propios de la Didáctica de la Historia y de la Metodología de la Investigación Educativa (relacionados con los modelos de investigación cuali/cuantitativa). Así, dentro de esta sección, el capítulo número uno considera el planteamiento y la justificación del problema a investigar, en relación a la presencia en el mundo escolar de los contenidos referidos a la Transición de la Dictadura a la Democracia, en la enseñanza de la Historia, como contenido histórico y como contenido de la formación ciudadana democrática.

Por su parte, la justificación de este trabajo hace referencia al para qué y al porqué del estudio en cuestión, por ello en dicha sección se pretende explicar e indicar las razones que han permitido demostrar por qué el trabajo que se pretende desarrollar es necesario e importante para el área en la cual está inserto, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. De esta manera, justificar la indagación permite identificar el problema del estudio, explicar el propósito de la misma y delinear su diseño. Al respecto Hernández Sampieri, considerando lo establecido por Ackooff, Miller y Salkind, propone unas categorías para evaluar la importancia potencial de una investigación; éstas hacen referencia a: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica.

⁵ BAIN, Robert. "Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. "¿Ellos pensaban que la tierra era plana?" Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*". En: DONOVAN, Suzanne y BRANSFORD, John. How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. [En línea] Washington D.C.: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. 2000. p. 3.

Cualquier planteamiento metodológico estipula que antes de formular los objetivos, los supuestos de partida y variables de análisis que han de dar respuesta a las preguntas que cruzan una investigación, es necesario fijar los conceptos claves que le dan el fundamento y revisar las aportaciones de estudios precedentes.

Tomando en consideración lo anterior, en el capítulo dos se sintetizan los aspectos de la Transición a la Democracia en Chile, desde la historiografía y desde la enseñanza. El denominado estado del arte destaca los ejes históricos de este proceso y la revisión de las principales líneas del debate historiográfico que se han establecido para explicar este proceso. Este apartado se construye también con la presentación de la enseñanza de la Transición en la educación chilena, enfatizando en su papel formativo, lo que se acompaña con el análisis de la presencia de esta temática histórica en el currículo escolar nacional y su relación con la formación de la ciudadanía democrática. Por último, a partir de los desafíos actuales de la Didáctica de la Historia y sus líneas de investigación más difundidas, nos situamos en uno de los ejes centrales referido a las investigaciones sobre concepciones de estudiantes.

A partir de esta revisión bibliográfica, y teniendo en cuenta el problema enunciado anteriormente, sobre la concepción que poseen los alumnos secundarios chilenos sobre el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile y a la valoración que hacen de este contenido escolar en referencia a la contribución para su formación democrática y ciudadana; en el tercer capítulo se establecen cuáles son los propósitos de la investigación, a partir de los objetivos, hipótesis y variables que guían este estudio. En este sentido se plantea que: *El tema de la Transición de la Dictadura a la Democracia chilena, está desaprovechado para el adecuado conocimiento histórico y para el desarrollo de formación ciudadana en las aulas escolares*. Planteamiento genérico que articula el proyecto de investigación TRADDEC⁶, del cual esta tesis doctoral forma parte.

El diseño de investigación describe los procedimientos que nos permiten guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. Además, indica cómo se prepara una investigación, qué les pasa a los sujetos y qué métodos de recogida de datos se utilizan. Todo esto de acuerdo a nuestra metodología seleccionada y a los objetivos propuestos. De esta manera, el diseño investigativo se refiere a una colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad, donde las decisiones dependen de las opciones metodológicas que se consideren apropiadas, las que pueden incluir elementos cuantitativos y cualitativos, tal como es nuestro caso.

⁶ TRADDEC: “*Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno*”. Proyecto de investigación I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación. España. 2010-2012.

Junto con lo anterior, el diseño metodológico de nuestra investigación forma parte de este capítulo, donde se considera como base la metodología cuali/cuantitativa, que define este estudio como uno no experimental de tipo descriptivo del instrumento (cuestionario) y de los métodos de recogida de información, así como explicación de métodos de análisis e interpretación de los datos.

La segunda parte de este trabajo está destinada, precisamente, a este propósito interpretativo y analítico. Los datos son obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, que fue aplicado a alumnos de la secundaria chilena. De esta forma, los apartados se organizan en función de las cuatro variables de nuestro estudio: *Conocimiento conceptual*, *Opiniones de los alumnos*, *Tratamiento didáctico en el aula* y *Valoración democrática*, tal como lo enunciamos en las líneas siguientes.

El capítulo cuarto se enfoca en la revisión de contenido histórico de carácter declarativo de los alumnos y se analizan las explicaciones conceptuales del proceso histórico en cuestión. Así la sección centra su análisis en el *conocimiento* que poseen los estudiantes en relación a los conceptos asociados al proceso histórico “*Transición a la Democracia*”; tales como: Dictadura, Democracia y Transición, elementos que consideramos relevantes para entender las respuestas de los alumnos sobre el objeto de estudio.

El aprendizaje de conceptos y el nivel de apropiación cognitiva alcanzado por los estudiantes en su manejo, constituye una preocupación de la investigación en Didáctica de la Historia fundamental para la comprensión de la construcción del conocimiento histórico de los alumnos. Por tanto, enfocar la enseñanza de la Historia en el desarrollo de conceptos que estructuran los procesos históricos, es determinante para dejar de ver la enseñanza de la Historia como un ámbito lineal y fragmentado. Al contrario, es importante repensar los contenidos de una manera más compleja y “*organizar el currículo en torno a conceptos claves de la Historia, grandes ideas e interrogantes centrales*” con los cuales los maestros pueden proporcionar sustancia a la instrucción aterrizando las abstracciones que se encuentran en los documentos curriculares y de estándares, convirtiéndolos en problemas históricos significativos⁷.

De esta manera, el capítulo quinto está centrado en las *opiniones* que tienen los alumnos sobre la forma cómo se produjo el traspaso de poder entre los militares y civiles en Chile. Para ello, se analizan los autores, instituciones y acontecimientos principales que los estudiantes establecen dentro de sus discursos para explicar este contenido histórico. En estas páginas se someterán a análisis las opiniones que brindan los escolares sobre cómo ellos estiman que se produjo este hito de la historia reciente. La finalidad es comprender cuál es la visión del alumnado sobre el proceso democratizador chileno tras la Dictadura encabezada por Augusto Pinochet. Junto con esto se indagará cuáles son sus

⁷ BAIN, Robert. *Op. Cit.*, p. 4.

autores, instituciones y acontecimientos que seleccionan para establecer sus fundamentaciones sobre lo ocurrido, explicarlo e identificar el rol que conceden a los acuerdos y consensos que los grupos políticos de la época llevaron adelante para concretar este cambio de gobierno.

Para esto, el apartado se ha organizado en cuatro epígrafes. En el primero nos detendremos en el análisis de la percepción que tienen de este proceso, si lo ven como una sucesión de hechos y datos, o si lo estiman como una coyuntura en que se integran cambios y continuidades, fruto de los acuerdos y el consenso político. A continuación identificamos el tipo de caracterización, violenta o pacífica, que atribuyen al periodo de la Transición y finalizaremos con la revisión de los actores a instituciones, en primer lugar, y luego de los hechos o acontecimientos, que el estudiantado considera más importantes dentro de este periodo.

El estudio de los ámbitos didácticos se expone en el capítulo sexto, referido al *Tratamiento didáctico del contenido histórico*, lo cual se conecta con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta división se presenta con la finalidad de averiguar cómo aprendieron estos contenidos los alumnos; definiendo cuáles son sus referentes didácticos y conceptuales, así como las distintas fuentes de información que influyen en su conocimiento y en sus percepciones, y a partir de los cuales han construido su aprendizaje sobre la Transición democrática.

En esta sección revisaremos las preguntas de nuestro cuestionario, aquellas que están relacionadas al desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia en el mundo escolar. Dicha revisión tiene la finalidad de enfatizar en el tratamiento didáctico desarrollado en las aulas de historia para comprender cómo les fue enseñado y cómo aprendieron los alumnos los contenidos referidos al paso de una Dictadura a una democracia en nuestro país. Por ello, se consideran los temas abordados, los recursos didácticos y las actividades realizadas para llevar a cabo estos procesos. Además se analiza la influencia de las fuentes de información extraescolares, tales como la familia y/o los medios de comunicación; elementos que se establecen centrales para comprender el aprendizaje de los temas históricos recientes, donde muchas veces a partir de éstos los estudiantes sustentan sus discursos y construyen sus opiniones.

El valor de la Transición y la Educación Democrática es el contenido del capítulo séptimo, el cual se relaciona con las inter-influencias en la educación democrática de los estudiantes y con el valor que ellos asignan al estudio de este tema. Se trata de medir el significado del proceso de implantación de la Democracia como sistema político, social, económico y cultural dentro del desarrollo histórico chileno. Exploraciones que nos acercarán al descubrimiento de la vinculación que los estudiantes desarrollan de este proceso en su propia vida cotidiana.

Luego de estas interpretaciones, las conclusiones se plantearán en función de los ejes que se desprenden de la hipótesis de trabajo y las variables enunciadas en las líneas anteriores. Estas ideas finales se relacionan con lo que saben, la opinión, la enseñanza del tema y el valor asignado al estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. Además de la existencia de diferencias o similitudes en los conocimientos sobre este objeto de estudio, que poseen los alumnos secundarios de colegios de distinto contexto socio-económico.

A todos estos capítulos se añade la bibliografía utilizada para construir esta investigación, que se relaciona principalmente con los siguientes ámbitos: Investigación educativa y Metodología de la Investigación, Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, Pensamiento Histórico, Transición de la Dictadura a la Democracia, Formación Ciudadana, así como los referentes curriculares utilizados. Finalmente se adjuntan los anexos del estudio, referidos a los instrumentos de recolección de información (véase Anexo N°1 y N°2), protocolos de aplicación (cartas de presentación, seguimientos) (Anexo N°3), así como las planillas con la sistematización de datos recogidos (Anexo Digital N°4).

En las páginas siguientes se dará cuenta de un largo recorrido teórico y metodológico que ha permitido levantar esta investigación, la que se basa en un hecho histórico ocurrido hace 25 años, pero que sin duda ha marcado a fuego hasta el día de hoy a la sociedad chilena. Por ello es necesario dar una mirada a cómo se aborda esta temática en el aula escolar, y conocer de los propios alumnos las concepciones que tienen de este hito, del que no fueron testigos, pero si herederos.

PRIMERA PARTE



JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. CONVENIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un mundo complejo donde interactúan distintos elementos cognitivos, didácticos y conceptuales, entre otros, que dan forma a la construcción de conocimientos y representaciones culturales de los educandos. Es por ello, que desde las teorías constructivistas señalan un rol activo del estudiante en la elaboración de su conocimiento y, por ello, proponen significativamente conocer, comprender y valorar su pensamiento para así descubrir cómo construye su aprendizaje. El constructivismo supone una alternativa epistemológica a la psicología objetivista americana del aprendizaje (psicología conductista y teoría cognitiva fundamentalmente). Desde esta perspectiva, el conocimiento de la realidad por parte de quien aprende se obtiene a través de un proceso mental intransferible que va construyendo una manera de interpretar la realidad apoyándose en sus propias experiencias, estructuras de conocimiento y opiniones (constructivismo del conocimiento)⁸. Por lo anterior, es sumamente importante saber cuáles son las concepciones que los escolares tienen sobre los procesos históricos y su enseñanza con la finalidad de saber cómo combinan o utilizan estas informaciones en la interpretación de la realidad presente o pasada.

En consecuencia, desde la Psicología y la Didáctica se coincide en señalar al alumno como el principal protagonista de las actividades de aprendizaje que se producen en el aula. Por ello, resulta especialmente útil y necesario aumentar las investigaciones que nos ayuden a conocer la visión que el alumno tiene de la materia como disciplina de conocimiento y como asignatura escolar. El conocimiento de estas concepciones será de utilidad tanto, para los encargados de diseñar las líneas curriculares como para aquellos profesores del área, que se

⁸ COLL, César y otros. *El Constructivismo en el aula*. 6a. ed. Barcelona: Editorial Grao. 1998. pp.14-19.

deben enfrentar a trabajar los conceptos de Historia⁹, y que pretenden generar formas de aprendizajes en los estudiantes que les permita visualizar, valorar y dar significado a lo que aprenden.

En relación con esto, conocer que piensan los alumnos sobre la enseñanza histórica es importante, ya que entendemos que para poder analizar y reflexionar sobre los procesos que forman parte de la Historia los estudiantes necesitan desarrollar estrategias cognitivas de nivel superior que le permitan su comprensión. En éste sentido, sabemos que las habilidades propias de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales¹⁰, corresponden a desarrollos intelectuales que catapultan a los estudiantes a niveles mayores de cognición y complejidad del pensamiento. Estas permiten el análisis complejo de los hechos históricos, posibilitando la comprensión de la realidad actual por parte de los estudiantes. Intelectualmente, ayudan y aclaran las concepciones sobre el mundo y los individuos, sobre la convivencia y la realidad cívica de un país y por qué se actúa de esta u otra forma¹¹.

Así, la enseñanza de la Historia y la Ciencias Sociales resulta siempre una ciencia compleja, y lo es más aún la enseñanza de la Historia reciente por albergar visiones históricas implícitas, muchas veces contrapuestas, sensibles y emotivas para los diferentes sectores que afectan. En éste sentido, conocer la visión del alumno sobre los hechos y procesos históricos desde el ámbito de la construcción del conocimiento histórico, desde su didáctica y formación ciudadana, resulta tremendamente valioso para cualquier tipo de investigación que pretenda introducir mejoras en la educación.

2. RELEVANCIA SOCIAL DEL ESTUDIO

La Historia de Chile de las cuatro últimas décadas ha estado atravesada por transformaciones estructurales, conflictos sociales, planteamientos ideológicos contrapuestos y discusiones divergentes entre los intelectuales sobre la Historia reciente. Para la mayor parte de los chilenos, este período ha significado un quiebre histórico y un trauma en relación con los valores ciudadanos republicanos, constituidos desde las primeras décadas del siglo XX a través de un

⁹ FUENTES, Concha. "La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en estados unidos y el reino unido". En: *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (1). Diciembre. 2002. p. 55.

¹⁰ El Ministerio de Educación de Chile ha definido siete habilidades cognitivas que desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de la historia: La comprensión de la temporalidad y de la historicidad, La comprensión de la dimensión espacial, Búsqueda y organización de la información, Uso de conceptos en Historia y Ciencias Sociales, Comprensión y empatía histórica, Aceptación de la pluralidad, Actitud de Reflexión Crítica y Propositiva y Habilidades Comunicativas.

¹¹ VÁSQUEZ LARA, Nelson. "Las Implicancias del Cambio curricular?". Columna de Opinión, Diario La Tercera, Grupo Editorial Copesa, [en línea] Edición del Día Lunes 22 de noviembre del 2010. Disponible en Internet: <http://www.papeldigital.info/lt/2010/11/22/01/jpg/01/009.jpg> [Fecha de consulta: 13 de Diciembre del 2012].

creciente movimiento social y una ampliación de la participación política en los procesos electorales.¹² Al respecto, es importante establecer, que las relaciones presente-pasado facilitan el análisis de la pluralidad y complejidad de los tiempos históricos, aquellos en los que se desarrolla la Historia de una sociedad. La incorporación al aula de la contemporaneidad del vivir de nuestros alumnos supone la ampliación del concepto de Historia, dado que facilita la presencia, cada vez más creciente, de una Historia-problema.¹³

Para nuestra investigación se ha elegido analizar la concepción que poseen los estudiantes de secundaria chilena sobre la Transición de la Dictadura a una Democracia en Chile. Al respecto, una Transición Dictadura/Democracia está definida como un proceso de cambio de régimen caracterizado por un desarrollo incierto, cuyas reglas están en constante redefinición y en donde la “Democracia” es sólo una de las alternativas posibles dentro de su desenlace. Es un proceso que se inicia cuando comienza a advertirse la disolución del régimen autoritario y concluye cuando emerge un tipo de régimen distinto¹⁴. En nuestro caso, corresponde al proceso político central y global chileno a partir del plebiscito de octubre de 1988, que permitió el retorno a la Democracia. Ese hecho se convierte en la característica principal de ese proceso y su correlato es la extinción del régimen autoritario¹⁵.

Por tanto, la relevancia social de la selección de Esta temática histórica radica en que «la Transición nos sirve para educar en Democracia a nuestros jóvenes. Ella permite enseñar que la Democracia no llega como algo natural después de la Dictadura, “como sale el sol tras la tormenta”, sino que es una conquista que sólo se produce cuando una sociedad lucha por conseguirla, superando todas las dificultades, y permanece vigilante en su práctica cotidiana y en su defensa permanentes»¹⁶.

En referencia a esto, nuestro problema de investigación dice relación con tres aspectos que estructuran este trabajo: estudiantes (lo que piensan y opinan), contenido histórico (Transición a la Democracia) y proceso de enseñanza-aprendizaje (formación de la ciudadanía democrática).

¹² VÁSQUEZ LARA, Nelson; IGLESIAS SEGURA, Ricardo. “La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar”. En: PÀGES, Joan; GONZÁLEZ, Paula. *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i latinoamericanes*. 1a. ed. Bellaterra: Editorial UAB. 2009. pp. 83-101.

¹³ SOBEJANO, M^a José; TORRES BRAVO, Pablo Antonio. *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. 1a. ed. Madrid: Editorial Tecnos. 2009.p. 72-73.

¹⁴ ARAYA, Eduardo. “Transición y transiciones a la democracia”. En: *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (67). Enero-Febrero-Marzo. 2011.

¹⁵ GODOY, Oscar. “Algunas Claves de la Transición política en Chile”. En *Revista de Centro de Estudios Públicos*. (38). Santiago. 1990. p. 143.

¹⁶ GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro. “La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente”. En: *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (67). Enero-Febrero-Marzo. año 2011. p.9.

3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

De acuerdo con lo anterior, conocer cómo se desarrolla este tema en el mundo escolar es de gran interés didáctico y pedagógico, ya que no sólo se relaciona con aspectos propios de la disciplina histórica, sino también con un tema transversal a la educación como es la Formación de la Ciudadanía. La elección del contenido de Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile se justifica debido a que se considera que no sólo hay un desaprovechamiento didáctico y curricular de esta temática como conocimiento histórico, sino también, y desde el ámbito de la enseñanza, de los valores ciudadanos democráticos. Situación que además se relaciona con la enseñanza y evaluación de actitudes, así como el valor formativo de la enseñanza de la Historia para el desarrollo de las competencias democráticas y ciudadanas que permiten el desarrollo de un pensamiento y un actuar crítico de un ciudadano histórico, con derechos y deberes en la sociedad actual democrática, cosmopolita y globalizada.

Lo anterior se conecta con el valor formativo de nuestra disciplina y los fines educativos de la enseñanza de la Historia en el mundo escolar. La denominada “*función social de la enseñanza*” establece que el estudio de esta materia puede servir, entre otras ideas, para facilitar la comprensión del presente, preparar a los alumnos para la vida adulta, despertar el interés por el pasado, potenciar un sentido de identidad y ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común¹⁷. En éste sentido, debemos entender que a lo largo de las últimas décadas la enseñanza de la Historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos.

Tal como ha analizado Carretero, entre otros autores, en el trasfondo subyace la tensión entre dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la Historia desde el origen de los estados liberales: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. Actualmente se observa que, a pesar de las transformaciones curriculares, la enseñanza formal de la Historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva.¹⁸

Al respecto, el planteamiento curricular ministerial para el sector de Historia y Ciencias Sociales de la educación secundaria chilena, establece *desarrollar en los estudiantes conocimientos habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente,*

¹⁷ Véase PRATS, Joaquim; SANTACANA, Joan: “*Enseñar Historia y Geografía, Principios básicos*”. En: PRATS, Joaquim y SANTACANA, Joan: *Ciencias Sociales*. Enciclopedia General de la Educación. Vol. 3. Barcelona: Grupo Editorial Océano. 1998.

¹⁸ CARRETERO, Mario; MONTANERO, Manuel. “*Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales?*”. En: *Revista Cultura y Educación*. (20). Junio. 2008. p. 134

*pluralismo y valoración de la Democracia y de la identidad nacional*¹⁹. Situación que se relaciona con el planteamiento curricular español donde se considera que *la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad*²⁰.

De esta manera, dentro del proceso educativo los alumnos deben comprender que la visión del mundo es deudora de diversas experiencias anteriores que se integran al sistema de valores compartido que conforman nuestra sociedad. Por lo anterior, se espera que los estudiantes comprendan las experiencias sociales y culturales distintas como una forma de enriquecimiento personal y colectivo, sintiéndose y construyéndose como sujetos históricos. Y es precisamente en este aspecto, donde tiene relevancia el estudio escolar de la Historia reciente, porque nos permite comprender los problemas del presente, entregándonos una forma de entender la sociedad actual. Así, el saber de la Historia y las Ciencias Sociales, se presenta como un saber vinculado de su mundo, situación que les ayuda al entendimiento de distintos aspectos de sus propias vidas cotidianas. Este acercamiento debe implicar la introducción en el currículum diversos aspectos prácticos del mundo que los circunda, de modo que el docente haga de sus prácticas actividades que permitan fortalecer ésta conexión.

Al respecto, si pensamos en la vinculación de la formación democrática de la ciudadanía con la enseñanza de la Historia, debemos situarnos en la idea de que muchos de sus principios son parte de los procesos históricos que se aprenden en las aulas. De ahí que la *Ciudadanía* esté presente en los debates educativos, curriculares y ministeriales, así como la consecuente decisión de inserción curricular sea particular para el caso de Chile. Es importante recordar, que en el Marco curricular chileno la Formación Ciudadana se presenta de manera transversal a la enseñanza, principalmente ligada a los contenidos históricos a las asignaturas de Estudio y Comprensión de la Sociedad (enseñanza básica/primaria) Historia y Geografía (Enseñanza media/secundaria). No obstante, ello no significa que la Historia quede relevada de su tradicional tarea de formar ciudadanía.

¹⁹ MINEDUC. “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general”. 1 a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 1998. p. 97.

²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA. Real Decreto: *Ley Orgánica de Educación. 12 de Abril 2007*.

4. VALOR TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El aprendizaje histórico consiste en la adquisición de un conjunto de habilidades denominadas de “pensamiento histórico” que permiten a las personas comprender el pasado y con ello, dar sentido al presente.²¹ Otro importante conjunto de habilidades íntimamente relacionadas con el aprendizaje significativo de la Historia se relacionan con lo que suele denominarse como *pensamiento crítico*. Se trata de una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen. Dado que la Historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay “hechos puros”), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Pensar históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos²².

Esta investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la Historia se relaciona con las concepciones de alumnos, debido a que este estudio pretende ahondar en las opiniones, visiones y formas de adquisición de saberes de los alumnos de educación secundaria chilena. El estudio, por tanto, se enmarca dentro de una de las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales más fructífera y que ha generado una buena parte de la literatura didáctica del área, centrada en el análisis de las *representaciones sociales* del alumnado, su presente y su pasado, como punto de partida de la enseñanza de las Ciencias sociales²³. Así pues, se incluye en este campo *el estudio sobre los aprendizajes de conceptos históricos y los niveles de significación, complejidad, operatividad, contextualización e interiorización de éstos en el alumnado*²⁴. Más concretamente, nuestra investigación se relaciona con dos de las tres categorías establecidas por Barton²⁵ para los estudios sobre *las ideas de los estudiantes acerca de la Historia*, ya que pretendemos conocer lo que el alumnado chileno sabe sobre el pasado (la Transición), cómo estructuran este conocimiento y averiguar los orígenes del mismo, así como su relación con el currículo escolar y otras fuentes de información.

Consideramos, pues, que con esta investigación podremos contribuir en alguna medida al engrosamiento del conjunto de conocimientos que la ciencia

²¹ HENRÍQUEZ, Rodrigo. “Aprender la Historia Ajena. El Aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (8). Diciembre 2009. p. 45.

²² CARRETERO, Mario. *Op. Cit.*, p. 136.

²³ PAGÈS, Joan. “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. En BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. 1a. ed. Barcelona: Editorial ICE/Universidad de Barcelona. 1997. p. 220.

²⁴ PRATS, Joaquín. “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales” [en línea] En: *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História*. (9). 2003. Universidad de Estadual de Londrina. Brasil. Disponible en: www.ub.es/histodidactica. p.21.

²⁵ BARTON, Keith. “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia”. En: *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*. (9). Diciembre. 2010. p. 21.

didáctica ha acumulado en los últimos años en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, con el objetivo de ponerlos a disposición del profesorado y participar en la mejora educativa.

5. UTILIDAD METODOLÓGICA

Esta investigación toma elementos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, ya que utilizó un cuestionario como instrumento de recogida de información que contiene preguntas abiertas y cerradas. Las primeras se analizarán a través de la técnica del análisis de contenido y las segundas por medio de procedimientos estadísticos. Estos elementos nos permiten objetivizar la recogida y análisis de información procesada en el primer caso mediante la taxonomía SOLO (*Structure Observed Learning Outcomes*) y otros sistemas de categorización cualitativa, y en el segundo a través de un programa informático *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) que nos permitirán validar los resultados, lo que dará valor científico a nuestro estudio, ya que como bien señala Prats la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales debiese ser entendida como campo de investigación, que debe manejarse dentro de los tópicos y reglas científicas.

Por tanto, nuestro trabajo pretende ser un aporte más a la consolidación metodológica de este ámbito mediante estrategias mixtas cuali-cuantitativas, superadoras de anquilosados debates metodológicos del pasado, contribuyendo en alguna medida al afianzamiento de cada uno de los principios señalados por Prats como fundamentos de la Didáctica de la Historia como campo de investigación convencional²⁶:

a) *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales como un campo de investigación educativa*: Nuestro estudio se inserta dentro de una disciplina que ha centrado sus investigaciones en los problemas prácticos del aprendizaje y de la enseñanza de la Historia, debido a que, saber cómo aprenden los estudiantes y cuáles son sus concepciones sobre los procesos históricos, corresponde a dilemas esenciales dentro de las problemáticas educativas. Efectivamente, saber cuáles son las formas con las que los estudiantes se enfrentan al aprendizaje debiese constituir la base de los conocimientos que se pretenden enseñar, que nos permite encarar de manera positiva los desafíos de la construcción del conocimiento histórico.

b) *Diseños de rigor metodológico*: La investigación en didáctica comparte los principios metodológicos del resto de las Ciencias Sociales y de la investigación educativa. Al respecto nuestro estudio, es considerado como una investigación básica que tiene por finalidad conocer en profundidad la visión que tienen los estudiantes de secundaria chilena sobre el paso de una Dictadura a una Democracia. Se

²⁶ PRATS, Joaquín. "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". En *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*. (1). Diciembre 2002. p. 88.

considera de tipo no experimental, como explicaremos en el apartado referido a diseño metodológico, porque hemos definido un modelo de investigación que toma una radiografía de la realidad del contexto educativo chileno sin intervenir en la práctica.

c) *Finalidad y líneas de investigación*: Esta investigación relacionada con las concepciones de alumnos, se sitúa dentro de las investigaciones referidas a las representaciones sociales de los estudiantes. Esta base teórica nos permitirá acercarnos a explicaciones que sirvan para conocer los diversos agentes que intervienen en el proceso didáctico cuando se enseña y se aprende el contenido referido a la Transición democrática chilena y las relaciones e interacciones entre los diversos elementos (conceptos, fuentes de información, valoración, entre otros).

d) *Definición de los instrumentos*: Los instrumentos hacen referencia a las metodologías y representaciones pedagógicas que determinan la investigación. En este sentido, para recoger objetiva y sistemáticamente la información en los centros escolares se utilizó, como instrumento de recolección de datos, un cuestionario para alumnos elaborado para éste fin, que nos permitió conocer de manera rápida y eficiente los objetivos propuestos.

e) *Diseño, la experimentación y la evaluación de estrategias Didácticas*: Este criterio se refiere a la creación de materiales y elementos que sirvan para intervenir de manera controlada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cómo la finalidad de este estudio es conocer a profundidad cómo se desarrolla una temática, y no tiene por objetivo en éste primer momento entrar directamente al aula, la aplicación de instrumentos didácticos será un elemento que se considerará para propósitos futuros.

6. VIABILIDAD DEL ESTUDIO

En este apartado nos referiremos a la factibilidad de la realización en cuanto a la disponibilidad de los recursos para llevar a cabo el estudio, situación que se relaciona con la posibilidad del estudio y los alcances de la investigación. En este sentido, nos proponemos que estas líneas deben responder a las siguientes preguntas ¿Es posible llevar a cabo ésta investigación? y ¿Cuánto tiempo tomará?²⁷.

En primer lugar, esta investigación se hace posible gracias a un financiamiento concedido por el Gobierno chileno para la estancia de cuatro años en España de la tesista, con el objetivo de estudios doctorales en la Universidad de Valladolid, a través de la Beca Presidente de la República,

²⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. *Metodología de la investigación*. 4º Edición. México D.F.: Editorial McGraw-Hill. 1998. p.52.

concedida para los años 2008-2012. Según la propia definición de la beca, la adjudicación de este beneficio para cursar estudios de postgrado en el extranjero, se otorga en base a la excelencia académica de los postulantes, como así también por su proyección profesional en Chile una vez que finalicen los estudios de postgrado. De esta forma, la beca tiene por objetivo incrementar el nivel de perfeccionamiento y las capacidades de los profesionales que se desempeñan en las instituciones del Estado, para así avanzar en los procesos de modernización de la gestión pública y de descentralización del país²⁸.

En segundo lugar, debemos considerar que ésta exploración forma parte de un proyecto de mayor envergadura que es una investigación I+D+I financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Estado Español, actualmente Ministerio de Economía y Competitividad. Se trata del Proyecto TRADDEC: “Estudio de las Transiciones Dictadura-Democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno”. Este es un estudio a tres años que tiene por objetivo poner en relevancia el tema de la Transición de la Dictadura a la Democracia en el mundo escolar, enfatizando en cuatro ámbitos del sistema educativo: profesores, alumnos, libros de textos y familias.²⁹

La investigación indaga sobre el conocimiento de los actores educativos no sólo desde el punto de vista declarativo, sino también desde el desarrollo de las habilidades y valores asociados a la temática. Esta tridimensionalidad contribuye al desarrollo de ciertas competencias ciudadanas que resultan importantes, si aceptamos la pretensión de que la escuela sea efectivamente un espacio de formación ciudadana. El proyecto TRADDEC implica una investigación amplia que ha iniciado su primera etapa en Chile y España, con el objetivo de esclarecer lo que se está haciendo en torno al tema de las transiciones a la Democracia, detectar los problemas para así poder aportar propuestas curriculares que pongan en valor este periodo de nuestra historia reciente en el desarrollo de valores democráticos y competencias ciudadanas.

El proyecto enunciado tiene como objetivo general investigar cómo se produce la presencia, en el mundo escolar secundario español y chileno, del proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia. Dentro de los objetivos específicos de esta investigación podemos señalar³⁰:

²⁸ Véase www.conicyt.cl. Portal Web de Conicyt: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Gobierno de Chile. <http://www.conicyt.cl/573/article-29168.html>

²⁹ Véase GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro; MUÑOZ LABRAÑA, Carlos; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María. “Estudio de las Transiciones Dictadura-Democracia: Formación Ciudadana y Competencias de Historia en el Mundo Escolar Español y Chileno”. En ÁVILA, Rosa., RIVERO, Pilar; Gracia; DOMÍNGUEZ, Pedro (comp.) Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 1a. ed. Zaragoza. Editorial Fernando el Católico. 2010. pp. 207-221.

³⁰ *Ibidem*, p. 214.

- Conocer las principales perspectivas historiográficas relacionadas con los procesos de Transición desde su presencia en el currículo, en los textos escolares y en la legislación curricular.
- Indagar la visión que tiene el profesorado respecto a la Transición y cómo la transmite en el aula en el contexto de la Memoria Histórica.
- Estudiar los valores y las competencias ciudadanas promovidas por el profesorado en sus prácticas educativas al enseñar esta temática.
- Analizar la visión y las competencias adquiridas por los estudiantes acerca de la temática de estudio propuesta.
- Distinguir las presencias e inter-influencias entre el contexto social de la escuela y la comunidad educativa para la formación ciudadana de los estudiantes, en torno a estas cuestiones.
- Proponer inclusiones curriculares concretas en los programas de estudios de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación para la Ciudadanía, para desarrollar en los alumnos valores ciudadanos en relación con el acceso a la Democracia.

Ahora bien, nuestro trabajo tiene como propósito delimitar las características y dimensiones que adquiere la presencia en el mundo escolar chileno el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia bajo la opinión de los estudiantes secundarios. Como hemos indicado, para llevar a cabo este propósito se utilizará un cuestionario relacionado con los ámbitos de conocimiento de los contenidos, temáticas o hechos asociados a los procesos de Transición, habilidades interpretativas respecto a ciertos tópicos de estos hechos o procesos y, finalmente algunas valoraciones respecto a personas, instituciones, hechos o procesos del período. Cada uno de ellos será seleccionado en función de aquellos contenidos, temáticas, hechos, procesos, personas o instituciones que a juicio de la bibliografía especializada de cada uno de los países en estudio, tienen directa relación con los procesos de Transición.

Por último, como miembro de TRADDEC este trabajo se ha visto tremendamente fortalecido por las distintas miradas disciplinarias presentes en el equipo de investigación, lo que unido a la positiva experiencia investigativa de sus colaboradores ha significado un valioso apoyo al diseño y a la ejecución de este estudio. Además por medio del financiamiento de este proyecto, se ha permitido la participación en distintos encuentros de carácter científico como: congresos, encuentros y simposios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, dónde se han expuesto parte de los resultados y avances de la investigación que ahora se presenta, situación que ha permitido, a partir de las críticas y aportes recibidos ir enfrentando y delineando de mejor manera los análisis, la interpretación y las conclusiones de este trabajo.

7. PREGUNTAS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez realizadas las reflexiones anteriormente expuestas, estamos en disposición de identificar las principales incógnitas o preguntas sobre la temática en estudio, que focalizarán nuestra atención. Y es que, efectivamente, las preguntas de investigación corresponden a lo que se pretende estudiar, una especie de ideas-resumen, que debiesen orientar hacia las respuestas propuestas con la indagación. En este sentido, las preguntas deben delimitarse para esbozar el área-problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación, por ello las preguntas deben ser precisas³¹. Para este estudio las cuestiones iniciales de la investigación se enfocan con aquellos aspectos ya enunciados en la problemática de estudio: lo que opinan los alumnos, el proceso de Transición a la Democracia y la formación de la ciudadanía democrática.

De esta manera, las preguntas iniciales se refieren a:

- ¿Qué entienden por Transición a la Democracia los estudiantes chilenos?
- ¿La Transición es percibida como un proceso histórico o más bien como un hecho puntual y automático?
- ¿Qué saben los alumnos de la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile?
- ¿Cuál es la opinión de los alumnos sobre cómo se produjo la Transición de una Dictadura a una Democracia en Chile?
- ¿Cómo piensan que se organizó la Transición política hacia la Democracia?
- ¿Cuáles son los actores e instituciones que consideran relevantes dentro del proceso de Transición?
- ¿Cuál es el valor que los estudiantes secundarios asignan al estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile?
- ¿Cuáles son los temas que más se trabajan en el aula para tratar los contenidos de la Transición a la Democracia?
- ¿Qué recursos didácticos se utilizan para enfrentar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la Transición?
- ¿Cuál es la valoración que hacen de la Democracia los estudiantes secundarios de Chile?
- ¿Qué vínculos establecen los estudiantes secundarios entre el proceso de Transición y su vida cotidiana?
- ¿Existen diferencias significativas en las opiniones y valoraciones sobre la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile, que poseen los estudiantes secundarios de colegios de distinto contexto socio-económico?

³¹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. *Op. Cit.*, p. 49.

- ¿Hombres y mujeres valoran de forma distinta el paso de la Dictadura la Democracia en nuestro país?
- ¿El significado asignado al proceso de Transición es distinto según los estudiantes de distintas ciudades del país?

De ésta forma, la problemática de la investigación, considerada en su globalidad, puede quedar planteada de la siguiente manera:

¿Cuál es la concepción que poseen los estudiantes de secundaria chilena sobre el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile, y la valoración que hacen de este contenido escolar para su formación democrática y ciudadana?

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. ASPECTOS CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN CHILE

1.1 Sobre el Concepto de Transición

Como consecuencia de las transiciones a la democracia en el sur de Europa, y en particular en España, a mediados de los años setenta el tema de las transiciones se transformó en un objeto preferente en la investigación de los científicos políticos o de la sociología política. Esta preocupación se mantuvo en el tiempo como consecuencia de los procesos de democratización en América Latina, Europa del Este e incluso en algunos casos asiáticos. A pesar de esta tendencia, el tema estuvo por muchos años fuera de la atención de los historiadores. Actualmente, esta situación ha sido paliada con la aparición de diversas investigaciones históricas que han mostrado la complejidad de este tipo de procesos que, en general, sólo de manera limitada, pueden ser descritos con patrones comunes ya que un exceso de modelización oculta la dificultad del análisis de las particularidades que tiene todo proceso histórico. Estos trabajos tienen por objetivo clarificar el conocimiento de aquellos hechos, contradictorios en ocasiones y confusos en su desarrollo.³²

Desde un ámbito político, debemos entender que el concepto de Transición hace referencia al intervalo que se extiende entre un régimen político y otro tipo de régimen, así las transiciones pueden ser delimitadas, por el inicio del proceso de disolución del régimen autoritario y por el establecimiento de otro régimen que puede ser alguna forma de Democracia, o eventualmente el surgimiento de alguna alternativa revolucionaria. La característica principal de estos procesos de Transición se relaciona con que en su transcurso las reglas del juego político no están claramente definidas y por ello son objeto de contienda

³² Véase TUSELL, Javier y SOTO, Álvaro (eds.). *Historia de la transición*. 1975-1986. 1a. ed. Madrid: Editorial Alianza. 1996.

entre diferentes actores políticos, debido a que los éstos no sólo luchan por satisfacer sus intereses de corto plazo, y eventualmente la de aquellos sectores sociales que representan, sino que también combaten por definir las normas y procedimientos que configurarán el futuro sistema político. Estas normas suelen ser un campo de disputa en donde los gobernantes autoritarios, que conservan el control del Estado, aspiran a conservar un poder discrecional sobre el nuevo ordenamiento jurídico.³³

La forma en que se desarrolla el paso desde la dominación autoritaria hacia el sistema democrático está determinada por circunstancias históricas de cada proceso, que aunque en cada país son únicas, pueden configurar algunas pautas o criterios comunes de análisis tales como; la manera en que se produce la crisis y el colapso del régimen democrático anterior; la naturaleza, el desarrollo y la duración del período autoritario; los medios a que apeló el régimen de facto a fin de ganar legitimidad y maniobrar frente a las amenazas que pusieron en peligro su férreo poder; la iniciativa política y la oportunidad con que se emprendieron los movimientos tentativos hacia la apertura; el grado de seguridad y de autoconfianza que revelan las *élites* del régimen, así como la confianza y aptitudes de quienes pretenden abrir el proceso político; la naturaleza de la coyuntura económica, el marco internacional en que se desarrolla; y, finalmente, las “modas” intelectuales en el campo internacional, que otorgan legitimidad a ciertas formas de Transición y no a otras³⁴.

Debemos considerar el hecho que no existe posibilidad de Transición cuyo inicio no sea, en primer lugar, una crisis del régimen político autoritario que puede ser de naturaleza multicausal (crisis económicas, problemas sucesorios, conflictos externos, etc.) y, en segundo lugar, de las divisiones dentro de la coalición gobernante entre conservadores y reformistas, es decir, entre las personas que presentan visiones de continuidad y cambio respecto a la forma de organizar el país. Por último, en la mayoría de los casos (también hay transiciones por colapso del régimen como fue en el caso de la Dictadura Argentina) la Democracia sólo es una alternativa posible a través de un compromiso o alianza entre elites políticas y sociales, quienes generan los acuerdos y los consensos sobre el futuro. Este “pacto” se ha convertido en el elemento crucial tanto del éxito de las transiciones como de sus análisis intelectuales posteriores.³⁵

A nivel internacional, existieron algunos factores que propiciaron la denominada “*Tercera Ola*”³⁶, situación referida a la crisis de los regímenes autoritarios y a la valoración de la Democracia como sistema político, social y económico, y que se caracterizó por aspectos tales como los problemas de

³³ O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Tomo 4. *Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1988. pp.19-20.

³⁴ *Ibidem*, p.11.

³⁵ *Ibidem*. pp. 37-38

³⁶ HUNTINGTON, Samuel. “*La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*”. 1ª. ed. Barcelona: Editorial Paidós. 1992. p. 53.

legitimación de algunos regímenes autoritarios después de sufrir derrotas militares, como lo sucedido en las dictaduras de Argentina, Portugal, URSS y Grecia, aunque en los casos latinoamericanos, es más relevante la crisis de la deuda de los años 80s.

Por otra parte, el crecimiento económico mundial en los años sesenta con la consiguiente emergencia de clases medias urbanas en muchos países, contribuyó al desarrollo de una ciudadanía activa y participativa. También influirían, aunque de manera indirecta, los cambios producidos en la doctrina de la Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II (1962-1965), y más indirectamente en los casos latinoamericanos, la influencia del CELAM y la Teología de la liberación que se planteó la defensa de los derechos fundamentales de todo ser humano y se opuso a los regímenes autoritarios de Brasil, Chile, Filipinas o Polonia, principalmente, por su contribución a la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos. Junto a lo anterior, destacarían la atracción ejercida por la Comunidad Económica Europea sobre muchos países, el giro de las políticas exteriores de los Estados Unidos con Carter (posterior a 1976) que buscaban la promoción de los Derechos Humanos y la Democracia, así como el desarrollo de la Perestroika de Gorbachov en la URSS (1986). Por último, lo que podemos definir como “*Efecto bola de nieve*” o “*Efecto demostración*”, que estimuló y proporcionó a otros países modelos o ejemplos de Transición.

Por otra parte, diversos estudios historiográficos han establecido que las transiciones democráticas en España y América Latina pueden haber compartido algunas características básicas en cuanto a su desarrollo y proceso, debido a que en el plano político consistieron en tres tareas fundamentales. Primero, el desmantelamiento del antiguo Régimen autoritario a través del logro de acuerdos entre nuevas fuerzas políticas y la nueva institucionalidad. Segundo, la reconsideración del legado del pasado autoritario, referido al reconocimiento de las violaciones de los Derechos Humanos, por ejemplo, como un tema propio de la agenda de la Transición, como el caso Chile. Tercero, como todo nuevo sistema político, las nuevas instituciones democráticas requieren de legitimación, ámbito relacionado con la defensa, respeto y promoción de los derechos civiles y la libertad de todos los ciudadanos.³⁷

En este aspecto, podemos entender que la construcción de una situación intermedia, es decir el tránsito a la Democracia, supone un equilibrio en la correlación de fuerzas entre los sostenedores del viejo régimen que se retiran o se adaptan y los partidarios de la recuperación de la Democracia que logran acceder a la dirección del Estado, luego de una negociación explícita o implícita y de acreditar electoralmente su respaldo en la sociedad³⁸, como sucedió en el caso

³⁷ WAISMAN, Carlos., REIN, Raanan y GURRUTXAGA, Ander (comp.). *Transiciones de la dictadura a la democracia: casos de España y América latina*. 1a. ed. Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco, 2005. p.10.

³⁸ MAIRA, Luis. *La Transición interminable*. 1a. ed. México D.F.: Editorial Grijalbo Hojas nuevas. 1999. p.116.

chileno, a diferencia de otros procesos de Transición de América Latina, como las Dictaduras de Nicaragua y Argentina que caen principalmente por el desgaste del sistema autoritario (vía colapso), o el caso de Brasil que tiene que ver con la propia voluntad del régimen de avanzar en un proceso de Liberalización.

Uno de los elementos que se deben tener en cuenta al clasificar una Transición corresponden a las características del régimen político anterior; la justificación de la crisis que conduce al quiebre de los regímenes no democráticos; la estrategia seguida en el proceso de cambio, y el nuevo régimen establecido (la literatura ha usado tradicionalmente los conceptos alternativos pacto/colapso). Por ejemplo, en el caso español la tesis común responde a la descripción de un régimen peculiar, personalista, salido de una guerra civil; así la Transición no surge del colapso, sino de la necesidad de remplazar al jefe del estado, lo que se une a aspectos sociales y económicos, y a la “política de consenso” establecida entre Suárez y la oposición. De esta forma, se mantienen las leyes políticas, pero con un calendario de reforma; la Constitución se alcanzó por consenso sin presiones y el consenso se caracterizó por los pactos con empresarios y sindicatos; así la Democracia se consolidaría sin mayores problemas desde 1982.³⁹

Desde algunos ámbitos de los estudios históricos, se ha criticado la insuficiencia de los modelos transitorios como referentes universales, debido a que la clasificación y evaluación de las transiciones quedaría subordinada al grado de cumplimiento. Esto ha tenido como consecuencia la elaboración de rígidos modelos de explicación teórica que muchas veces parecen haber estirado la evidencia empírica, para adaptarla al paradigma en cuestión. Por tanto, ignorar las diferencias cualitativas para reducir todo a un proceso idéntico es tanto como examinar la realidad subordinándola a un esquema teórico previo. La sociología histórica, en este caso, no está siendo esclava de la Historia, sino que la Historia está sirviendo de muralla contra los excesos abstractos de aquella.⁴⁰

En este sentido, no podría haber un modelo español exportable debido a que la Transición española representa una configuración singular, constituida por un conjunto único de circunstancias condicionantes internas y externas propias, por las consecuencias intencionadas y no intencionadas de las opciones particulares y preceptivas tomadas por actores individuales y colectivos. Por ende, el modelo español no puede servir como “anteproyecto” susceptible de ser copiado o reproducido en otra parte. Se podría decir lo mismo de cualquier Transición, ya que cada una de ellas es única, históricamente hablando⁴¹. No

³⁹ ALCÁTARA, Manuel. “Las transiciones a la democracia en España, América Latina y Europa Oriental. Elementos de aproximación a un estudio comparativo”. En: Revista del Centro de Estudios Constitucionales, (11). Enero-abril, año, 1992. Enero-abril 1992. pp. 10-14.

⁴⁰ DÍAZ, J. R. “Estrategias de análisis y modelos de Transición a la democracia”. En TUSELL, Javier y SOTO, Álvaro (eds.). Historia de la transición. 1975-1986. 2a. ed. Madrid: Editorial Alianza. Madrid. 1996. p. 101.

⁴¹ CASANOVA, José. “La enseñanza de la Transición democrática en España”. [En línea] En: Revista Ayer. (15). 1994. p. 16 Disponible en:

obstante a ello, debemos aclarar que un tema es el referido al modelo análisis comparativo y otro sería la comparación de agendas políticas, el cual muchas veces no es semejante. De hecho, buena parte del análisis de los años 80s se hizo teniendo como referente el caso español, porque, a diferencia de la Historia, la Ciencia Política se construye desde lo comparativo.

Sobre la cuestión del fin de la Transición, podemos especificar que este proceso llega a su fin cuando la “anormalidad” ya no constituye la característica central de la vida política, o sea, cuando los actores se han asentado y obedecen una serie de reglas más o menos explícitas, que definen los canales a los que pueden recurrir para acceder a los roles de gobierno, los medios que legítimamente pueden emplear en sus conflictos recíprocos, los procedimientos que deben aplicar en la toma de decisiones y los criterios que pueden usar para excluir a otros de la contienda. No obstante a ello, la Transición hacia una democracia política marca la posibilidad de otra Transición, ya que el principio de tratamiento equitativo de los ciudadanos en cuestiones que afectan las opciones colectivas no conoce límites intrínsecos. Esto aplicado a los procedimientos del gobierno, podría luego también extenderse en dos direcciones para abarcar otras instituciones sociales y para demandar el logro no sólo de una igualdad meramente formal de oportunidades, sino también de una igualdad sustantiva en los beneficios⁴², que en el caso chileno hacían referencia a la búsqueda de la equidad social.

1.2 Sobre el tipo de Transición hacia la Democracia en Chile

Respecto al tipo de transición política desarrollada en Chile, existen diversas interpretaciones que corresponden tanto a diferencias ideológicas como coyunturas históricas. Desde el régimen militar la Transición es entendida como parte de su itinerario político. Para autores como Moullian, la Transición chilena a la Democracia comparte las condiciones globales de las transiciones sistémicas, institucionales o desde arriba, cuyo desarrollo está determinado por las reglas y procedimientos establecidos por los precedentes gobiernos autoritarios. Su tesis sobre el proceso va contra la visión triunfalista y en contra del mito de la Transición excepcional, debido a que considera que la Transición chilena presenta una Democracia bloqueada⁴³.

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41320057?uid=3737784&uid=2&uid=4&sid=21101458255953>.

⁴² O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op. Cit.*, pp. 27 y 105.

⁴³ MOULIAN, Tomás. *Chile actual. Anatomía de un mito*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2002. p. 118.

Vista en retrospectiva, la transición chilena se nos presenta como un proceso de tipo transaccional, es decir una secuencia de pactos, que se caracteriza por los siguientes rasgos⁴⁴:

- 1) Su desarrollo se encuadra dentro de un marco institucional regulado por la **Constitución de 1980**, con algunos cambios marginales.
- 2) Un **ciclo económico expansivo** derivado de la segunda fase de aplicación de un **modelo neoliberal** (post crisis de 1982), que en este nuevo contexto social y político tiene reorientaciones significativas de gasto y políticas públicas (expresada en la frase *crecimiento con equidad, de los años noventa*)
- 3) **La continuidad del General Pinochet como actor político** y un alto grado de autonomía de las Fuerzas Armadas.
- 4) Una **distribución relativamente estable del equilibrio de las fuerzas políticas**, situación que estaría condicionada por las reglas de competencia electoral.
- 5) Un **proceso lento de recuperación de la memoria colectiva y de resolución de los dilemas éticos del pasado autoritario**, relacionado con temas de violación a los derechos fundamentales de las personas, que para algunos más que “recuperación” se trata del posicionamiento del debate en el espacio público.

Así se considera que la Transición política chilena hacia la Democracia ha sido pactada, mediante un pacto expreso entre las fuerzas democráticas con los defensores del legado del Régimen Militar⁴⁵. Esto se aplica en casos específicos, tales como las reformas a la Constitución de 1980 realizadas a fines del gobierno militar. En este sentido, debemos considerar que *un pacto consiste esencialmente en un compromiso negociado por el cual los actores concuerdan en renunciar (o recurrir en menor medida) a su capacidad de perjudicarse mutuamente, garantizando que no pondrán en peligro las respectivas autonomías corporativas o intereses vitales de cada cual*⁴⁶.

Al respecto, en el caso chileno, la sociedad se manifestó en contra de la permanencia de Pinochet en el poder por medio del Plebiscito de 1988, dentro del proceso eleccionario fijado en la Carta de 1980, es decir, como parte de la ruta propuesta por el propio Régimen Militar. Por tanto, la retirada pacífica de los militares, sus acciones amparadas por la Constitución de 1980, la lealtad de las Fuerzas Armadas a Pinochet quien además contaba con el apoyo de algunos grupos de derecha, hicieron que la Transición, se definiría como un proceso que

⁴⁴ ARAYA, Eduardo. “Las Transiciones Chilenas. Una retrospectiva sobre “estado del arte” y construcciones discursivas”. En XII Seminario de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias sociales. Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 1 y 2 de Diciembre 2010.

⁴⁵ GODOY, Oscar. “La transición chilena a la democracia: pactada”. En Revista Estudios Públicos. (74). 1999. p. 79.

⁴⁶ O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op. Cit.*, p. 64.

se realizaba “*en medida de lo posible*”, parafraseando a Aylwin, que aunque hacía referencia al problema de la justicia sobre las violaciones a los Derechos Humanos y genéricamente a los problemas de la transición, es perfectamente aplicable para explicar las circunstancias en que se desarrolla este proceso histórico. Así la frase se hizo famosa en Chile cuando el presidente Aylwin la mencionó a raíz de los lentos avances en la vía hacia la democracia. Una de las limitantes más significativas era la permanencia del general Pinochet como comandante en jefe del Ejército, lo que por supuesto irritaba sobremanera a los numerosos contrarios al pasado régimen militar y su figura más emblemática⁴⁷.

1.3 Concepto de Régimen Militar chileno: ¿Autoritario o Totalitario?

Antes de definir este periodo, debemos considerar que el concepto se presenta de manera amplia y polémica, debido a la deformación de la palabra “autoridad”, cuyo significado positivo en cuanto sinónimo de poder legítimo es sustituido por uno negativo, en donde “autoritarismo” sería parecido a poder coactivo, abuso de la autoridad e intolerancia frente a las contradicciones⁴⁸. A pesar de ello, a raíz del quiebre de los regímenes democráticos en América Latina durante las décadas de 1960 a 1970, el término habría tomado una connotación negativa, pasando a significar todas las acciones de intolerancia y abusos de poder cometidas por los gobiernos militares, asimilándose con concepto de Dictadura. No obstante, el debate académico ha considerado el concepto Autoritarismo para referirse al tipo regímenes militares desarrollados en esta parte del mundo.

Al respecto, Linz indica que *los regímenes autoritarios son sistemas políticos con un pluralismo político limitado, no responsable, son una ideología elaborada y directora, pero con mentalidades peculiares, carentes de una movilización social intensa y extensiva, excepto en algunos puntos de su evolución, y en los que un líder o a veces un grupo reducido ejerce el poder dentro de límites formalmente mal definidos, pero en realidad bastante predecibles*⁴⁹, palabras que vienen a reflejar de lo acontecido en Chile durante el gobierno de Pinochet, según la visión de personas cercanas al Régimen, cuando señalan que el plebiscito de 1988 demostró al mundo que el gobierno de Pinochet no era en ningún caso una Dictadura, sino que se trataba, más bien, de un gobierno fuerte, autoritario si se quiere, pero que en plena posesión de su poder se limitaba

⁴⁷ Para revisar el significado del discurso proponemos revisar el siguiente link:

http://www.ercilla.cl/web/index.php?option=com_content&task=view&id=2703&Itemid=17

⁴⁸ CANAS KIRBY, Enrique. "Proceso Político en Chile: 1973-1990". 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 1997. p. 51.

⁴⁹ LINZ, Juan. *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. En GREENSTEIN, Fred; POLSBY, Nelson (Eds.) "Handbook of Political Science". 1a. ed. Vol. 3. "Macropolitic Theory". Rockville: Editorial Reading Mass, Addison-Wesley Publ. Co. 1975. p. 264.

mediante el respeto al derecho vigente y aceptaba la decisión del pueblo soberano aunque le fuese adversa⁵⁰.

Esta conceptualización es válida, a pesar de que puede presentar algunos problemas, si se toma en cuenta que la mayoría de los gobiernos militares de América Latina quisieron reemplazar el sistema de valores sociales, erradicando la política tradicional transformando las prácticas democráticas en prácticas de participación restringidas, en su afán de crear un nuevo orden político y social donde gobernasen sin contrapeso.

Huntington define a un gobierno autoritario como un gobierno “no democrático”, alejándose de las diferencias entre los autoritarismos y los totalitarismos. Es por ello que autores como Hannah Arendt y Juan Linz, han llegado al consenso de que en los totalitarismos las líneas fronterizas entre el Estado y la sociedad son totalmente destruidas, situación que no tiene lugar en los autoritarismos. Los dictadores totalitarios fomentan y, en general, tienen éxito cuando provocan una politización extensiva e intensiva de toda la sociedad. Por el contrario, en los autoritarismos se intenta evitar que se produzca esa posibilidad, poniendo en marcha una estrategia orientada a provocar la despolitización del cuerpo social en su conjunto. Además, los totalitarismos, a diferencia de los autoritarismos, poseen cuatro características que se expresan simultáneamente en el proceso político: una ideología, un dictador, un partido único y la aplicación del terror⁵¹.

Sin el afán de exagerar en los argumentos, tampoco podemos desconocer que en Chile la aplicación del terror y la fuerza sirvieron para ejercer el control social, propiciando la violación sistemática de los Derechos Humanos, plausibles a través de detenciones arbitrarias, exilio a los opositores, la tortura física y psicológica, así como los fusilamientos en los campos de concentración, acciones realizadas por organismos estatales, como la Dirección Nacional de Inteligencia (DINA) y la Central Nacional de Inteligencia (CNI), organismos que interpretan la ideologización de la sociedad castrense de la Doctrina de Seguridad Nacional, que justificaban su accionar en virtud del estado de “guerra interna que vivía el país.

A pesar de esto, debemos señalar que régimen de Pinochet podría ser definido perfectamente como un gobierno autoritario, ya que si bien eliminó las organizaciones intermedias y autónomas, no intentó homologar todas las esferas de la sociedad civil, ya que había poderosos grupos, sobre todo económicos, que respaldaban su gestión. Además, nunca existió un partido que expresara la ideología del Régimen, sino más bien un grupo heterogéneo que se consolidan como partidos políticos de manera muy tardía, prácticamente en la misma

⁵⁰ CANESSA, Julio; BALART, Francisco. *Pinochet y la restauración del consenso nacional*. 1a. ed. Santiago: Editorial Geniar. 1998. p.15.

⁵¹ CANAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, p. 52.

transición⁵². El autoritarismo, que para algunos es homologable a una Dictadura, se ejerció como una forma de gobierno que concentró el poder en manos de una sola persona, las violaciones permanentes a los derechos humanos, la represión hacia la oposición y sus manifestaciones, así como un control total sobre los medios de comunicación.⁵³

1.4 El quiebre de la Institucionalidad democrática chilena

El 11 de septiembre de 1973 se desarrolla un golpe de Estado en Chile, organizado por las Fuerzas Armadas y de Orden, y liderado por el comandante en Jefe del Ejército, Augusto Pinochet Ugarte, con el cual se pone fin a la “institucionalidad democrática nacional” y a una crisis social, política y económica en que se había visto envuelto el gobierno del socialista Salvador Allende. El empleo de la violencia en la toma del poder se debe comprender en el contexto del grave conflicto político que dividió al país en dos bloques antagónicos y que generó un vacío de poder empujando a los militares a dar el golpe de Estado, que a diferencia de Argentina, los militares en Chile no buscaron el poder, sino que éste les cayó en sus brazos a consecuencia de la crisis política y económica⁵⁴.

A partir de algunos de los primeros documentos y actuaciones de los protagonistas de la intervención militar, se podría haber pensado que los militares se mantendrían en el poder por un tiempo prudente para reordenar el país y devolver el ejercicio de la soberanía a los ciudadanos; pues ésta no contaban con un programa de gobierno preciso y sólo daba énfasis a la desarticulación de las acciones de la Unidad Popular⁵⁵. No obstante, desde esa fecha y por los 17 años siguientes, la crudeza de la Dictadura del gobierno militar estabilizó la política y reorganizó el país económicamente, dejando un altísimo costo moral que se relaciona con las transgresiones a los Derechos Humanos (torturas, violaciones, desapariciones).

Antes del autoritarismo instaurado por los militares, existía un sistema democrático en el país, el cual sucumbió debido a la debilidad de las propias prácticas e instituciones democráticas, como producto de las graves tensiones políticas que provenían de una polarización ideológica que debilitó las instituciones políticas configuradas hasta ese momento. Esta crisis se agrava aún

⁵² Hacemos referencias a los partidos de derecha: Unión Demócrata Independiente y Renovación Nacional.

⁵³ Por este tipo de características algunos señalan al régimen de Pinochet como una Dictadura, no obstante, la literatura académica siempre ha usado solo el término autoritario respecto del caso chileno. En los únicos casos en que ha habido ese tipo de debate (autoritarismo versus Dictadura) es respecto de algunos de los casos de Europa del Este tales como la URSS o Rumania, entre otros.

⁵⁴ HUNNEUS, Carlos. *El Régimen de Pinochet*. 1a. ed. Santiago: Editorial Sudamérica. 2000. p. 79.

⁵⁵ MAIRA, Luis. *Op. Cit.*, p. 60.

más por las dificultades sociales y económicas que hacia el año 1973 atravesaba el gobierno del Presidente Allende, quien había asumido el poder en 1970, en un clima de extrema politización y graves tensiones entre los diferentes sectores de la sociedad. Atrás quedaba el combate por la instauración de las libertades sociales, la ampliación del área social, y el pleno ejercicio de las libertades políticas, orientaciones estrategias plasmadas en el concepto de “*la vía chilena al socialismo*”⁵⁶.

Dentro de este contexto, las Fuerzas Armadas y de Orden, alentadas por algunos grupos civiles y el apoyo económico de los Estados Unidos diseñan, planifican y ejecutan un golpe de estado, el cual pone fin a la vía democrática al socialismo propuesta por Allende, instaurándose un Régimen autoritario sustentado en una Junta de Gobierno Militar, que amparándose en la falta de constitucionalidad que estaba desarrollando el gobierno socialista y denunciada por el Senado y la Corte Suprema, se instala con el propósito de ejercer una política orientada a resolver los grandes problemas públicos, transformando instituciones, creando nuevas leyes, modificando la burocracia y fomentando nuevos valores⁵⁷. Según las declaraciones estipuladas en el “Acta de Constitución de la Junta de Gobierno” del día 11 de septiembre 1973, se establece que a esa fecha *la Junta asume el mando Supremo de la Nación con el patriótico compromiso de restaurar la chilenidad, la justicia y la institucionalidad quebrantada, conscientes de que esta es la única forma de ser fieles a nuestras tradiciones, al legado que los Padres de la Patria nos dejaron y que la Historia de Chile nos impone y de permitir que la evolución y el progreso del país se encaucen vigorosamente por los caminos que la dinámica de los tiempos actuales exigen a Chile en el concierto de la Comunidad Internacional de que forma parte. Y se acuerda: Designar al General de Ejército don Augusto Pinochet Ugarte, como Presidente de la Junta, quien asume con esta fecha dicho cargo.*⁵⁸

Esta situación dio un gran giro a la historia política, social, cultural y económica del país. No obstante, desde la historiografía adherente al proyecto militar, se refieren a la elección de Eduardo Frei Montalva en 1964 como el punto de no retorno de la travesía que condujo al desastre y a su gobierno como un período de gran polarización política donde se desarrollaría la dislocación del consenso⁵⁹. De esta forma, la Democracia Cristiana sería la responsable de la llegada de Salvador Allende a la presidencia y de la pérdida del consenso, debido a que su elección dio paso a una etapa de decadencia de instituciones políticas, económicas y sociales del país.

Es por ello, que las Fuerzas Armadas intervienen en función de su visión mesiánica a través del denominado “*Pronunciamiento militar*”, acontecimiento que se convertiría en el punto de ruptura del proceso de descomposición, y también

⁵⁶ ESCALONA, Camilo. *Op. Cit.*, p.139.

⁵⁷ CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, p. 9.

⁵⁸ “Acta de Constitución de la Junta de Gobierno” del día 11 de septiembre 1973.

⁵⁹ CANESSA, Julio; BALART, Francisco. *Pinochet y la restauración del consenso nacional*. 1a. ed. Santiago: Editorial Geniar. 1998. pp.135-138

con este hecho se realizaría el inicio de su recuperación. Y a partir de ese momento, se comenzaría una nueva etapa de orden y progreso en la vida nacional, según las ideas de los autores afines al Régimen. Este punto de quiebre en la trayectoria institucional del país se presenta como el único remedio para sofocar una inminente guerra civil, que podría provocarse por la gran agitación y polarización que vivía la sociedad⁶⁰. En consecuencia a esto, los militares intervienen en el proceso político nacional, otorgando una imagen salvadora a las Fuerzas Armadas, una institución que interpreta y asegura los más altos intereses de la patria. Esta concepción ligada a las ideologías de la “seguridad nacional”, implica que las instituciones militares tienen la obligación de intervenir en los asuntos internos cuando sientan que los intereses de la nación resultan amenazados⁶¹.

Ante esta situación, el cambio del orden legal existente es una tarea central de la junta de gobierno y empieza a gestarse inmediatamente después de la llegada de los militares, con el fin de legitimar la nueva realidad política ante el país, por lo cual elaborar una nueva Constitución parece el camino más apropiado para este fin. Así, con la designación en abril de 1978 del Gabinete encabezado por Sergio Fernández se iniciaba una segunda fase del régimen autoritario, la de institucionalidad política que entre sus tareas tenía la preparación y ratificación de esa nueva institucionalidad⁶². Esta carta que suscitó gran rechazo en la oposición al Régimen, se aprobó mediante un plebiscito en 1980, a pesar de no cumplir con las mínimas seguridades y elementos básicos del proceso democrático. Triunfo que significó el respaldo popular a la denominada “Santa Alianza” una sociedad de políticos y economistas que había respaldado al gobierno militar y que habían llevado en esos años al país a un periodo de gloria⁶³, que como veremos a continuación, poco tiempo habría de durar porque en el segundo semestre del 81 se inició la crisis económica.

Respecto a la Constitución de 1980, contenía en su articulado transitorio la regulación del periodo que va desde marzo de 1981 hasta marzo de 1989, el cual tenía plena vigencia. Además, consideraba la idea implícita que el Presidente de la República no tuviese contrapesos de poderes democráticos, sino que ellos estuvieran en las Fuerzas Armadas y el Poder Judicial que ejercitaban su enorme influencia a través de Tribunal Constitucional y el Consejo de Seguridad Nacional. Para Arriagada el armazón constitucional consagrado por el articulado transitorio se convierte en una nueva negación del Estado de Derecho, pues entregaba a Pinochet la facultad de decretar la restricción de libertades y garantías individuales así como aplicar medidas restrictivas. Tal habría de ser el marco legal

⁶⁰ CANESSA, Julio; BALART, Francisco. *Op. Cit.*, p. 187.

⁶¹ O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op. Cit.*, p.54.

⁶² HUNNEUS, Carlos. *Op. Cit.*, p. 292.

⁶³ ARRIAGADA HERRERA, Genaro. *Por la razón y la fuerza: Chile bajo Pinochet*. 1a. ed. Santiago: Editorial Sudamericana. 1998. p. 103.

e institucional de la dictadura en sus ocho años finales, aquellos que la propaganda del Régimen presentaba como “*la Constitución de la Libertad*”⁶⁴.

Para los sectores a favor de los militares, la Constitución de 1980 es el punto de inicio de la Transición, porque marca un itinerario hacia la Democracia propuesto por el régimen, que ya se había vislumbrado en el discurso pronunciado en Chacarillas por Pinochet en 1977, que constituyó una profundización de las ideas contenidas en la *Declaración de Principios*, pues se pretendía alcanzar un orden institucional que rompiera con el desarrollo democrático que había tenido el país⁶⁵, tal como se refleja en las siguientes líneas:

*El proceso concebido en forma gradual contempla tres etapas: la de recuperación, la de transición y la de normalidad o consolidación. Dichas etapas se diferencian por el diverso papel que en ellas corresponde a las Fuerzas Armadas y de Orden, por un lado, y a la civilidad, por el otro. Asimismo, se distinguen por los instrumentos jurídico-institucionales que en cada una de ellas deben crearse o emplearse. En la etapa de recuperación el Poder Político ha debido ser integralmente asumido por las Fuerzas Armadas y de Orden, con colaboración de la civilidad, pero en cambio, más adelante, sus aspectos más contingentes serán compartidos con la civilidad, la cual habrá de pasar así de la colaboración a la participación. Finalmente, entraremos en la etapa de normalidad o consolidación, el Poder será ejercido directa y básicamente por la civilidad, reservándose constitucionalmente a las Fuerzas Armadas y de Orden el papel de contribuir a cautelar las bases esenciales de la institucionalidad, y la seguridad nacional en sus amplias y decisivas proyecciones modernas. Hoy nos encontramos en plena etapa de recuperación, pero estimo que los progresos que en todo orden estamos alcanzando, nos llevan hacia la de transición*⁶⁶.

En la idea de reorganizar el país, uno de los primeros y mayores desafíos a los que se enfrentaron los militares fue la organización económica, cambios que en una primera etapa se sustentaron en la asesoría de un grupo de jóvenes economistas titulados en la Universidad de Chicago, denominados popularmente como los “*Chicago Boys*”. Para Gazmuri la alianza entre los gremialistas y los economistas en el equipo político de gobierno, permitía sostener la idea que un acentuado liberalismo económico requería como correlato al menos un cierto grado de liberalismo político⁶⁷. Estos tecnócratas implementan en Chile un sistema económico neoliberal, caracterizado por una fuerte presencia del capital y

⁶⁴ ARRIAGADA HERRERA, Genaro. *Op. Cit.*, p. 121.

⁶⁵ HUNNEUS, Carlos. *Op. Cit.*, p. 290.

⁶⁶ PINOCHET, Augusto. *Discurso en cerro Chacarillas*. Este discurso se relaciona con ocasión del día de la juventud, 1977, donde expone el itinerario del régimen y la idea de una democracia protegida. El proceso es concebido en forma gradual donde se contemplan tres etapas: la de recuperación, la de Transición y la de normalidad o consolidación. Dichas etapas se diferencian por el diverso papel que en ellas corresponde a las Fuerzas Armadas y de Orden, por un lado, y a la civilidad, por el otro. Asimismo, se distinguen por los instrumentos jurídico-institucionales que en cada una de ellas deben crearse o emplearse. Véase CEME Centro de Estudios Miguel Enríquez – Archivo Chile Disponible en:

http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_im_gob_pino8/DMdocjm0003.pdf

⁶⁷ GAZMURI, Cristián. “*La Persistencia de la Memoria. Reflexiones de un civil sobre la Dictadura*”. 1a. ed. Santiago: Editorial Ril. 2000. p. 82

participación de los privados en la economía nacional, con lo cual el Estado sólo administra los recursos del Cobre.

A principios de la década de los 80', el periodo de pequeño auge parecía que había quedado atrás, los efectos de la crisis de la deuda de 1982 que no sólo afectó al país, sino a toda Latinoamérica, provocaron una gran agitación social, generando el nacimiento de un movimiento poderoso, que no se había visto en Chile desde tiempos de Allende. La crisis económica facilitó el despertar de la multitud de la "masa" y la ampliación del espacio político producto de la pérdida de la confianza en el proyecto⁶⁸. Los años 1983-1984 se caracterizaron por una ola de protestas civiles, situación que fue suficientemente poderosa para hacer que la gente saliera de sus casas a manifestar su descontento, a pesar del temor que generaba la represión militar. Este proceso de movilización fortaleció la idea que la presión social podía hacer ceder a Pinochet. La estrategia se conoce como "modelo de Transición vía ruptura" y partía de la base de derrocar al Régimen Militar por la vía de la presión social⁶⁹. No obstante, la tesis del uso de la fuerza se volvió en contra de la oposición, cuando el autoritarismo de Pinochet, para justificar que no estaba dispuesta al diálogo, comenzó a reprimir duramente estas protestas, bajo el argumento que eran organizadas por opositores que intentaban aprovecharse políticamente de la coyuntura económica que vivía el país. Esta justificación sirvió para exiliar o hacer desaparecer a algunos dirigentes sociales y sindicales con la finalidad de descabezar estos movimientos.

1.5 La firma del Acuerdo Nacional: ¿la imagen de la Transición Pactada?

En el contexto de la debacle económica de 1982, sindicatos y organizaciones políticas civiles convocaron a diversas manifestaciones que acogieron los reclamos ciudadanos, que a través de distintas "protestas" iniciadas en 1983, las que surgen como reacciones espontáneas reactivando a la sociedad civil y al mundo político. En este escenario se inicia un periodo de acercamientos y búsqueda de consensos entre parte de la oposición y el gobierno militar. Estos encuentros generaron primero el "*Proyecto de Desarrollo para un Consenso Nacional*" (PRODEN), luego el "*Manifiesto Democrático*" en 1983 y terminan con la denominada "*Alianza Democrática*".

El PRODEN, creado en 1982 por militantes demócratas cristianos, se convirtió en una instancia donde distintas fuerzas de la oposición definen ciertas características para terminar con el sistema militar y poder retornar a la

⁶⁸ MOULIAN, Tomás. *Chile actual. Anatomía de un mito*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2002. p.286.

⁶⁹ Véase CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, pp.135-212. Capítulo referido a la Crisis del Régimen autoritario e instalación de las dinámicas transicionales. El modelo rupturista (1983-1986).

Democracia, se abría así un espacio político en un momento en que los partidos todavía no se atrevían hacerlo⁷⁰.

A su vez el “*Manifiesto Democrático*” en 1983, se convirtió en un primer acuerdo político entre la oposición y algunas fracciones de la derecha. Una llamado que serviría de germen de los posteriores acuerdos que se lograrían en los años siguientes entre los distintos sectores políticos democráticos chilenos⁷¹. Este manifiesto permite el pronunciamiento de la Iglesia en la materia y de las fuerzas de derecha democrática, las cuales señalaban de que ya era hora de que Augusto Pinochet diera paso a una autoridad civil. Este buscaba *poner término inmediato a los regímenes de emergencia, que han enterado más de nueve años sin interrupción y acaban de renovarse; restablecer la libertad y seguridad individuales y su efectivo resguardo por un Poder Judicial que asuma la tutela del respeto a las personas como corresponde en un Estado de Derecho; poner fin a las expulsiones y dar urgente solución al dramático problema de los exiliados; ejercer en plenitud las libertades de expresión y de opinión y los derechos de reunión y asociación, eliminándose las medidas que los restringen; recuperar la autonomía de las Universidades y regular la vida de los partidos políticos. Estas medidas crearían las condiciones necesarias para el más pronto funcionamiento de las instituciones democráticas, particularmente mediante la convocatoria a una Asamblea Constituyente integrada por las distintas corrientes de opinión y, la adopción de un sistema electoral que garantice la libre, informada y auténtica expresión de la voluntad ciudadana*⁷².

El Manifiesto Democrático representaba una línea de continuidad en el espíritu aperturista y proclive a los acuerdos que se había impuesto en la Democracia Cristiana y en algunos sectores de la izquierda durante los años anteriores, a partir del PRODEN. Con estos antecedentes se crea la “*Alianza Democrática*”, una instancia contraria al Régimen mucho más amplia políticamente que la anterior, ya que contaba con la presencia de una parte importante de los sectores adheridos a la derecha democrática, un primer indicio de que no todas las fuerzas de la derecha política estaban alineadas con las ideas y prácticas del autoritarismo militar. La “*Alianza Democrática*” a través del documento titulado “*Bases del diálogo para un gran acuerdo nacional*” enunció unos criterios que buscaban convenir un pacto nacional para la redacción de una nueva constitución política que regulara el fin del régimen de Pinochet. Este proceso que se realizaría a través de la convocatoria de una asamblea constituyente, que solicitaría la renuncia del gobernante de facto y propiciaría un pacto social amplio que apoyara al gobierno provisional, que tenía como gran objetivo vigilar el retorno a la Democracia en un plazo definido legalmente⁷³.

Esta alianza se convirtió en la instancia oficial de la oposición, que estableció un proceso de diálogo real con el gobierno y que se desarrolló por

⁷⁰ GAZMURI, Cristian., *Op. Cit.*, (2000). pp. 109-114.

⁷¹ CAVALLO, Ascanio. “La Historia Oculta de la Transición. Memoria de una Época: 1990-1998”. 1a. ed. Santiago: Editorial Uqbar. 2012. p. 305.

⁷² Extracto del “*Manifiesto Democrático*” de la “Alianza Democrática” y otros grupos de oposición, 14 de Marzo De 1983, Santiago, Chile, punto N° 11.

⁷³ GAZMURI, Cristian. *Op. Cit.*, (2000). Pp. 116- 117.

medio del Ministro del Interior, Sergio Onofre Jarpa. Este proceso de acercamiento demuestra cómo cada una de estas fuerzas estaba dispuesta a ceder y a hacer cosas para conseguir su cometido, para algunos críticos esta fase de apertura del Régimen Militar se debe entender como una fórmula para que la oposición terminara con las protestas sociales.

Sin embargo, estos movimientos sociales que durante estos años fortalecieron el poder político de la oposición, no lograron hacer caer al régimen ni menos puso en jaque la permanencia de Pinochet en el poder. Para Moullian, la hipótesis central durante este período de acoso considera que régimen no enfrentó el peligro de la caída o del derrumbe de su gobierno, debido a que una Dictadura como la que existió en Chile solamente cae si se neutraliza su capacidad de uso de la fuerza. Esto significa que ella hubiera enfrentado el peligro de caer sólo en caso de enfrentarse a un poder militar superior. La situación de acoso no alcanzó nunca ese nivel. Más que rompimiento o ruptura democrática lo que en verdad estuvo en juego fue el proceso de negociación⁷⁴.

No obstante a ello, bajo este contexto nace, en 1985, el “*Acuerdo Nacional Para la Transición a la Plena Democracia*”, que más que una alianza política de partidos, se establece como un marco general de convivencia, por medio del cual se reclamaba el retorno a la Democracia. La importancia de este documento radicaba en el amplio espectro de fuerzas políticas que reunía, incluyendo a una facción de la derecha democrática y de la izquierda renuente a pactar y establecer consensos (aunque se excluye a las posiciones extremistas tanto de izquierda como de derecha, es decir, al Partido Comunista y a la Unión Demócrata Independiente, respectivamente). Dentro de sus puntos más importantes destacaba el denominado Acuerdo Constitucional referido a que el *restablecimiento de la Democracia se hacía indispensable con la finalidad de que todos los chilenos tengan el derecho de expresar su pensamiento y asegurar sus libertades dentro de un régimen constitucional que contemple, los siguientes aspectos:*

1. *Elección por votación popular de la totalidad del Congreso Nacional, con claras facultades legislativas, fiscalizadoras y constituyentes.*
2. *Un procedimiento de Reforma Constitucional que, reconociendo la necesaria estabilidad que debe tener la Carta Fundamental, haga posible sus modificaciones y en caso de desacuerdo entre el Ejecutivo y el Congreso, someta la reforma a plebiscito.*
3. *La elección directa del Presidente de la República por votación popular, mayoría absoluta y segunda vuelta si fuese necesario.*
4. *Existencia de un Tribunal Constitucional en cuya integración estén representados adecuadamente los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial.*
5. *La Constitución Política garantizará la libre expresión de las ideas y la organización de partidos políticos. Los partidos, movimientos o agrupaciones cuyos objetivos, actos o conductas no respeten la renovación periódica de los gobernantes por voluntad popular, la alternancia en el*

⁷⁴ MOULLIAN, Tomás. *Op. Cit.*, p.301.

poder, los Derechos Humanos, la vigencia del principio de legalidad, el rechazo a la violencia, los derechos de las minorías y los demás principios del régimen democrático definido en la Constitución, serán declarados inconstitucionales. Esta calificación corresponderá al Tribunal Constitucional.

6. *Regulación de los Estados de Excepción Constitucional que permitan restringir las libertades individuales de reunión, locomoción, traslado, información y opinión, precisando que en ningún caso, durante su vigencia, pueden vulnerarse los Derechos Humanos y que siempre podrá recurrirse de amparo y protección ante los Tribunales de Justicia.*⁷⁵

Este fue un acuerdo logrado a través de un gran consenso social y en donde la Iglesia Católica jugó un rol fundamental acercando posiciones entre los distintos sectores de la oposición y respaldando el documento y el consenso social con sus declaraciones. La clave de su concreción fueron las seguridades que los democratacristianos y algunos socialistas dieron a los empresarios y políticos de derecha, de que el tránsito hacia la democracia que se proponía no pretendía una revolución socialista, ni siquiera se eliminaría el sistema neoliberal⁷⁶. A pesar de ello, el 24 de diciembre de 1985 el gobierno de Augusto Pinochet, descartó la Alianza y sus posturas, señalándole al Cardenal Juan Francisco Fresno que no aceptaría presiones de la oposición para que dejase el gobierno. Ser termina así el plan apertura, estrategia denominada por Moullian como la “*Forja de ilusiones*”, ya que el Ministro creyó sinceramente que era posible cumplir las promesas de la apertura, tanto como los negociadores opositores creyeron que podían sobrepasar esas promesas y crear el aluvión a partir de una bola de nieve⁷⁷.

De esta manera, se ponía fin a una etapa en donde se habían empezado a construir los consensos y los acuerdos sociales y políticos, que delinearon una forma de entender el retorno a la Democracia, pero que el gobierno se encargó de rechazar de plano, así la evolución política siguió una ruta muy diferente de la que cabía esperar en 1983, ya que pese a la creciente unidad, organización y fuerza política de la oposición, el gobierno militar permaneció en el poder hasta 1990⁷⁸.

En el contexto de gran agitación ciudadana, los sectores más radicales de la izquierda pensaban que el año 1986 sería el “año decisivo”, porque la presión social se haría más grande y estos grupos compondrían cada vez más una oposición más extensa. Incluso algunos de ellos tomaron la disputa por la vía armada bajo la idea de “Todas las formas de lucha”, en este escenario se entiende la creación del Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR) que propició varios intentos armados por derribar al régimen, tales como la internación de armas por Carrizal Bajo y el atentado contra el gobernante de facto. A pesar de esto, lo

⁷⁵ “*Acuerdo Nacional Para la Transición a la Plena Democracia*”, Santiago, Chile, 25 de Agosto de 1985 (parte constitucional).

⁷⁶ GAZMURI, Cristián. *Op. Cit.* (2000). p. 137.

⁷⁷ MOULIAN, Tomás. *Op. Cit.* p.304

⁷⁸ FONTAINE, Juan. Transición Económica y Política en Chile. En Revista Estudios Públicos. (50). Otoño 1993. p. 270.

cierto es que luego del fallido atentado contra Pinochet (7 de septiembre de 1986) y de una mejoría en la situación macroeconómica del país, tanto la presión social como la estrategia opositora se desplomaron. Esto debido a que, después de este suceso, el Régimen Militar estableció una política igual de represiva que durante los primeros años que siguieron al golpe de Estado.

1.6 El Plebiscito de 1988 y el retorno a la Democracia

Al verse agotada la visión de la Transición vía ruptura, la población opositora se centraría en el plano civil, ya que los partidos políticos se replegaron mientras trataban de definir nuevas estrategias de acción, tales como la “Asamblea de la Civilidad”, organización creada bajo los mismos principios que la Alianza Democrática, encabezada por distintos dirigentes sociales, profesionales y estudiantiles, que proponían la movilización pacífica para derrocar al Régimen, intento que tuvo baja convocatoria y fue rápidamente sofocado.

Por su parte, una fracción de las fuerzas opositoras aún mantenían una discusión sobre sacar a Pinochet del poder vía ruptura, mientras que otras apostaban a usar la propia institucionalidad del régimen y esperar hasta el plebiscito del año 1988. Luego de una amplia discusión entre las fuerzas de la oposición moderadas, partidarias de participar, y las extremistas, que señalaban ya que esto sería legitimar al Régimen Militar, se impuso la tesis de participar en el plebiscito de 1988 y con ello derrocar a Pinochet en su propia institucionalidad, por lo cual no podría desconocer el triunfo de la oposición en caso de resultar vencedores. Este tipo de estrategias han sido explicadas por la literatura especializada indicando que las líneas de acción de la oposición se relacionan con la *chance* de obtener representación, en cuyo caso se ven muy estimulados a cooperar con los “blandos”. Con frecuencia esto implica desmovilizar a aquellos grupos radicalizados o combativos⁷⁹

La oposición al gobierno se centró en la apertura prevista en la Constitución de 1980 que le permitía participar en el Plebiscito de 1988, aunque tuviese que aceptar la validez de esta carta y, por ende, la legitimidad del Régimen. Esta nueva estrategia era parte de lo que se denominó el “Plan Aylwin”, planteado por el dirigente demócrata cristiano en una reunión desarrollada en el Hotel Tupahue⁸⁰, donde el político destacó la importancia de vencer a Pinochet en su propia ley, es decir, vía electoralmente⁸¹. El seminario se

⁷⁹ O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op. Cit.* p. 95.

⁸⁰ El seminario “Un sistema jurídico-político Constitucional para Chile”, organizado por el Instituto chileno de Estudios Humanísticos, tenía por objetivo responder a la pregunta ¿era posible salir de la Dictadura apoyándose en la Constitución de 1980?

⁸¹ Véase OTANO, Rafael. *Nueva Crónica de la Transición*. 1a. ed. LOM Santiago: Editorial LOM. 2006. pp.18-21.

organizó para tratar de crear alternativas para encontrar un camino que permitiera medir fuerzas con la dictadura y así poder vencerla. Por ello, se convocaron dirigentes de diversos ámbitos políticos para analizar la Constitución de 1980. Al respecto, Bulnes sostuvo que su aplicación desembocaría en la búsqueda de la democracia en Chile, a partir de las disposiciones que ésta contenía. Además, consideraba que por haber sido aprobada en un plebiscito, tenía plena validez jurídica. Patricio Aylwin, en cambio, planteó que a pesar de que la Constitución fue impuesta, la realidad nos impulsaba a respetarla, pues las circunstancias la habían legitimado. Silva Cimma, esgrimía la tesis de la “investidura plausible”, que significaba que las instituciones creadas por una dictadura terminan por ser reconocidas nacional e internacionalmente. Desde tres ópticas diferentes, se llegaba a una misma conclusión, donde el “*rayado de cancha*” no podía ser otro que el que ya existía, no quedaba más remedio que jugar con las reglas del contrincante⁸².

La propuesta de Aylwin fue rechazada durante un tiempo por personalidades del socialismo democrático, quienes pensaban que Pinochet no convocaría un Plebiscito para perderlo. Sin embargo, esta tesis terminó por imponerse ante la evidencia que no había otra alternativa para conseguir el fin del régimen autoritario, no sólo porque los militares estaban empeñados en hacer cumplir la Constitución, sino también porque el Partido Comunista promovía la lucha armada que alimentaba la polarización buscada por el General Pinochet. Ante ese dilema, la única salida posible era aprovechar la oportunidad que ofrecía la Carta Fundamental, por lo tanto, una vez superado el rechazo a la esta, la oposición, convencida de que el régimen no aceptaría nunca la posibilidad de elecciones libres y competitivas para elección de presidente, comenzó a discutir la opción de participar en la lucha electoral⁸³.

En este escenario político, debemos entender la génesis y el camino seguido por el grupo de partidos políticos de la Concertación, que desde su configuración como alianza política, en el curso del año 88, tuvo que “atacar” para cambiar, la Constitución de 1980, aceptarla como una “dato de la causa”, para proceder a su reforma y transformación profunda. La Concertación no llegó al gobierno para culminar la legitimación de la institucionalidad establecida, sino que para actuar con prudencia política, pero con nítida radicalidad democrática, en la dirección de entregar a Chile un sistema institucional que asegure la gobernabilidad y la estabilidad del régimen político, sobre la base del único gran consenso posible en un país con democracia, el respeto de la voluntad democrática de la enorme mayoría. Tal convicción es el fundamento ético que hizo posible la formación del “Comando del No” y luego significó la victoria el día 5 de octubre de 1988⁸⁴.

⁸² SILVA CIMMA, Enrique. *Memorias privadas de un hombre público*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 2000. pp. 48-409.

⁸³ HUNNEUS, Carlos. *Op. Cit.* p.579.

⁸⁴ ESCALONA, Camilo. *Op. Cit.*, p. 28.

El plebiscito se llevó a cabo correctamente en lo formal, la oposición tuvo un limitado acceso a la televisión durante las semanas previas. Eran 15 minutos diarios en la llamada franja⁸⁵, los que a pesar de ser sólo una pequeña ventana de libertad, fueron muy significativos, pues despertaron en muchos chilenos adormecidos por el aparato comunicacional de la dictadura, la perspectiva de algo bueno y nuevo por venir⁸⁶. Así, tras el triunfo de la oposición en el plebiscito, se suceden la aprobación de una serie de reformas a la Constitución de 1980, pactadas entre la oposición y el Régimen Militar, que permitieron enfrentar las elecciones presidenciales y parlamentarias del 30 de julio de 1989, en donde los opositores, agrupada en torno a la *Concertación de Partidos por la Democracia*⁸⁷ ganó ampliamente. A pesar de lo anterior, para algunos autores, el germen de las dificultades posteriores para lograr una plena democratización, lo que sería producto de acuerdos o compromisos innecesarios⁸⁸. Iniciándose así el mandato de Aylwin con importantes tareas constitucionales pendientes, pero cumplido el objetivo de acatamiento universal a la Constitución reformada⁸⁹. De esta manera, el proceso del paso hacia la Democracia en pro del pacto fue dejando de lado el tema de la democratización del sistema, debido al pacto tácito entre las elites políticas.

Al respecto, resulta tentador conceptuar la Transición como una secuencia de “momentos”, para utilizar la expresión de Gramsci: *un momento militar, otro político y otro económico*. A cada de estos espacios temporales le correspondería un pacto o algunos pactos diferentes, en los cuales distintos actores negocian en torno de un conjunto diferente de reglas que permitirán el restablecimiento del sistema democrático.⁹⁰ Además de un pacto tácito que involucró la aceptación por la oposición de la inclusión de las Fuerzas Armadas y de Orden en el proceso político, el fuero parlamentario de la persona de Augusto Pinochet (como senador vitalicio) y la intangibilidad de la ley de amnistía, decretada por el mismo Régimen Militar, también en lo referido a las reformas constitucionales de 1989 una temática consensuada entre gobierno y oposición⁹¹. Finalmente, lo que en definitiva está en juego en esta forma de Transición implícita y de eventual

⁸⁵ Respecto a la denominada franja de propaganda política, uno de los elementos más significativos ha sido el mensaje entregado a los televidentes por el comando del basado en la libertad, la alegría y la esperanza, a diferencia de la planteada por el bando oficialista que volvía sobre los días de la Unidad Popular, recalando la violencia y la polarización social y política. Para su mayor interés puede visitar el siguiente link donde están los videos de esta franja: http://www.youtube.com/watch?v=MUNB_PxP6i8

⁸⁶ GAZMURI, Cristian. *Op. Cit.*, (2000). p. 146.

⁸⁷ La *Concertación de Partidos por la Democracia*, coalición de partidos políticos de centroizquierda que gobernó Chile desde el 11 de marzo de 1990 hasta el 11 de marzo de 2010. Nacida el 2 de enero de 1988 como *Concertación de Partidos por el No*, aglutinó a los principales sectores de la oposición a la Dictadura de Augusto Pinochet, a quien derrotó en el Plebiscito nacional del 5 de octubre de 1988.

⁸⁸ MAIRA, Luis. *Op. Cit.*, p. 117.

⁸⁹ BOENINGER, Edgardo. *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 1997. pp. 360-366.

⁹⁰ O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op. Cit.*, p. 66

⁹¹ Véase GODOY, Oscar. “*Algunas Claves de la Transición política en Chile*”. En *Revista de Centro de Estudios Públicos*. (38). Santiago. 1990.

pacto formal no es tanto el intercambio de concesiones sustantivas o el logro de metas materiales (aunque éstas sean el objeto de las disputas), como la creación de procedimientos mutuamente satisfactorios, por los cuales los sacrificios que exigen las transacciones del presente tengan razonables probabilidades de resultar recompensados en el futuro⁹².

Como hemos podido observar, el proceso de acercamiento y consenso habrían producido una serie de pactos, conformando un grupo cohesionado (la Concertación), el que una vez triunfador en el plebiscito de 1988, realizó las alianzas para llevar a cabo algunas reformas a la Constitución de 1980 con la finalidad de consolidar el débil sistema democrático renaciente. Produciéndose un cambio de mando y un proceso Transición basado en una serie de acuerdos tácitos y concretos.

Finalmente, luego de 17 años de autoritarismo, Chile inicia un interesante, difícil y complejo proceso de Transición a la Democracia, para muchos uno de las más peculiares dinámicas transitorias del mundo moderno, el cual a partir del análisis histórico del proceso, se entiende que los consensos que concretan en compromisos entre los distintos sectores, dan forma a una Transición pactada, aunque siempre, bajo las reglas de la Constitución de 1980 y en la medida que los diferentes actores políticos lo fueron permitieron. En este aspecto, los parámetros que lideraron el paso de una dictadura a una democracia fueron los ideados por las Fuerzas Armadas pues, aunque la Concertación pudo discutir algunos puntos de la reforma constitucional, no llegó a alterar el esquema establecido por Pinochet, lo que permitió entregar al país en un “proceso de amarre”⁹³.

Es así como, el 11 de Marzo de 1990, se inicia el proceso de retorno a las autoridades civiles y a un sistema democrático, ya que se realiza el cambio de mando efectivo desde un sistema autoritario encabezado por el Presidente y Comandante en Jefe del Ejército, Augusto Pinochet, a un Presidente electo democráticamente en 1989, Patricio Aylwin Azocar, comenzando el primero de los cuatro gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia. Ese día y desde los balcones de la Moneda el nuevo gobernante destacaba:

Hoy es un día histórico, que recogerán los anales de nuestra patria y los del mundo entero. Gobernantes y representantes de las naciones amigas han venido a celebrar con nosotros. Les agradecemos su solidaridad en los momentos de dolor y su compañía en esta hora de alegría. Chile vuelve a la Democracia y vuelve sin violencia, sin sangre, sin odio. Vuelve por los caminos de la paz. La tarea que tenemos por delante exige el esfuerzo, la entrega, la generosidad de todos. Debemos cuidar esta criatura que está naciendo, esta libertad que estamos reconquistando, y la vamos a cuidar en la medida en que sepamos respetamos los unos a los otros, en que los chilenos no volvamos jamás a convertirnos en enemigos unos de otros. Podremos pensar distinto, tener distintas creencias, adorar a Dios según nuestra propia fe, pero todos

⁹² O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op. Cit.*, p.78.

⁹³ MAIRA, Luis. *Op. Cit.*, p. 117.

*juntos constituimos esa patria que constituyeron O'Higgins, Carrera y los demás Padres de la patria. Esa patria que, según el Himno Nacional, debe ser el asilo de los pobres contra la opresión.*⁹⁴

De esta manera, se destacará que el proceso transitorio hacia la Democracia en Chile ha tenido un desarrollo basado en el acuerdo, desde la discusión de cómo terminar con el sistema militar a principios de la década de 1980, hasta el inicio de la Transición, debido a que una vez que Aylwin asume el poder debe pactar una serie de elementos con las Fuerzas Armadas y de Orden, con el fin de mantener la estructura del incipiente sistema democrático en el país. Estos tratados son en algunos casos implícitos y en otros explícitos, y se dan fundamentalmente a raíz de ciertas presiones que realizan los militares, como por ejemplo, en el caso del “Ejercicio de Enlace” o en el episodio del “Boinazo”; situaciones donde los sectores encabezados por Augusto Pinochet reclamaban la solución inmediata de una serie de conflictos que decían que eran provocados por las nuevas autoridades civiles, como una especie de venganza por lo acontecido durante los años del gobierno militar.

En estas situaciones se podría observar que pusieron en juego la continuidad de la Democrática, ya que la posible acción de los militares podría haber perjudicado la estabilidad del sistema, considerando que los militares siguieron “presentes”, al menos hasta que Pinochet se fue a Londres, así Chile representaría un caso excepcional donde estos sectores forman parte del espectro político. Al respecto, es importante señalar que conseguir que los militares vuelvan a sus cuarteles sometidos al control civil y que los partidos políticos compitan de acuerdo con las reglas de la Democracia política, ya son logros suficientes como para asegurar un cambio significativo de régimen. No obstante, cada vez hay más pruebas de que estos logros deben ser contemplados por otro tipo de esfuerzo concertado: alguna especie de pacto socioeconómico entre ambos sectores.

Al respecto, O'Donnell establece que en un primer momento, los militares pueden tolerar algún grado de liberalización y comenzar a abandonar su responsabilidad directa del gobierno. Un grupo de notables parecen ofrecerse como los mejores interlocutores disponibles para negociar las garantías mutuas. A cambio de restaurar derechos individuales básicos y de tolerar cierto cuestionamiento cívico de la política oficial, los dirigentes obtienen de esos notables y/o de sus opositores moderados la seguridad de que no recurrirán al desorden o la violencia, ni presionarán con demasiada insistencia o premura en ocupar el gobierno, ni tratarán de sancionar los militares por los excesos cometidos bajo la férula autoritaria⁹⁵.

⁹⁴ Extracto del Discurso Presidente Patricio Aylwin, desde los Balcones de La Moneda, 11 de Marzo de 1990, Santiago, Chile.

⁹⁵ O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op. Cit.*, pp. 67-68.

De esta manera, la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile, tiene un hito en el cambio de mando gobierno realizado el día 11 de Marzo de 1990, cuando Pinochet debe dejar la presidencia de Chile en manos de Aylwin. A consecuencia al resultado del Plebiscito de 1988. Sin embargo, esta vía pacífica hacia la Democracia que permitió que las autoridades elegidas por el país, de manera democrática, asumieran sus cargos en La Moneda y en el Congreso Nacional, no puede plantearse como el fin del proceso, ya que de ningún modo significa que la Transición estuviese completa. Desde ese momento quedaba abierta la tarea de consolidar el sistema democrático y asegurar la gobernabilidad del país, a través de políticas democratizadoras que tuviesen una amplia cobertura tanto a nivel social como a nivel político, institucional y económico.

1.7 El Fin de la Transición chilena: una Democracia Protegida

Un sector de la derecha política cercanos a los militares plantea que la Transición comienza con el proceso del plebiscito de la Constitución de 1980 y termina con el cambio de régimen en 1990. Esta tesis es postulada por Canessa y Balart, quienes definen Transición como el cambio de un estado a otro, ya que bastaría con *comparar la realidad institucional que había en el punto de inicio con la existente en el punto de término para advertir el cambio*⁹⁶. Según esto, la Transición terminó cuando el gobierno militar entregó el poder a los mandos civiles, situación prevista constitucionalmente por el régimen militar, interpretación que pretende indicar que el sistema político no requería de innovación alguna después de la instalación del nuevo gobierno. Dicho de otra manera, se afirma la validez permanente de la institucionalidad vigente, incluidas las disposiciones cuestionadas por los sectores afines a la Concertación.

Otros autores señalan que lo más apropiado es sostener que la Transición a la Democracia debía considerarse terminada en cuanto desapareciera todo riesgo de regresión autoritaria, lo que ciertamente nadie habría osado afirmar el 11 de Marzo de 1990. En estos términos, se define aquí la primera tarea del gobierno de Aylwin referido a la eliminación de los enclaves autoritarios, elementos que forman parte de la consolidación o perfeccionamiento de las instituciones democráticas⁹⁷, y que permitiría dar por concluido el proceso transitorio. Sin embargo, estos enclaves autoritarios se mantuvieron presentes y actuando como poderes fácticos que frenaron el avanzar de los primeros gobiernos democráticos.

Mientras los sectores de gobierno declaraban haber concluido una exitosa jornada, un gran arco histórico de dieciséis años y medio se cerró aquel día de marzo de 1990, por lo que para el gobierno saliente, la Transición había

⁹⁶ CANESSA, Julio y BALART, Francisco. *Op. Cit.*, p. 312.

⁹⁷ BOENINGER, Edgardo. *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 1997. p. 380.

terminado aquella mañana. Sin embargo, para el nuevo gobierno, ese día recién comenzaba la Transición. A pesar de esto, el 6 de agosto de 1991, el Gobierno declara concluida la Transición: *Realmente, a mi juicio, la Transición ya está hecha. En Chile vivimos en Democracia*⁹⁸, dijo el Presidente Aylwin. Declaraciones que no fueron bien recibidas por algunos elementos recalcitrantes en la izquierda, pero la inmensa mayoría de la opinión pública la acogió con la naturalidad con que se acepta lo evidente. Principalmente, por quienes apoyaron al gobierno militar, porque si aun lo que la Concertación designó como Transición sólo requirió de quince meses, quedaba en claro que lo fundamental de la obra de pacificación y reconstrucción desde la gran crisis culminada en 1973 ya estaba hecho cuando el nuevo gobierno llegó al poder. Y, siendo así, la jornada a la que aludía Pinochet había concluido, en verdad, exitosamente. Esa declaración del Gobierno era realista y de un innegable sentido patriótico. Porque, terminada la Transición, la acción política podía desligarse de la división del país en el pasado. Ahora, se podía mirar hacia el futuro con optimismo, debido a que el camino a la Democracia, que había abierto la Dictadura, estaba consolidado⁹⁹.

Por tanto, desde esta perspectiva se entendería la Transición tan sólo como el cambio de mando, pero debemos concebir la Transición como un proceso complejo donde se interrelacionan todas las esferas sociales, culturales, políticas, económicas de nuestro país, es decir, como un proceso de largo plazo. Al respecto, Paul Drake establece que en la búsqueda del cambio desde un sistema predominantemente autoritario por uno democrático, los presidentes Aylwin y Frei señalaron correctamente que la Transición ha terminado. Sin embargo, esta perspectiva debe considerar que la restauración de la Democracia no había alcanzado los niveles de representación y participación anteriores a 1973, o los que podría alcanzar en el futuro¹⁰⁰.

Además, tanto a nivel latinoamericano como a nivel mundial, el caso de Chile se vislumbraba entonces como un modelo exitoso de Transición, éxito político que se percibía al interior del país por la forma en que se iba desarrollando el proceso. Sin embargo, muy pronto empezaron a aparecer ciertas “resistencias” o “debates” que ponen en tela de juicio este aparente éxito, sobre todo si miramos los límites políticos, institucionales, económicos y sociales que el régimen militar había impuesto a partir de la Constitución de 1980 y sus reformas, que dejaba al país en una especie de “*Democracia protegida*” o “*tutelada*”.¹⁰¹

Por lo tanto, como el tipo de Democracia que se aspiraba era perfeccionar la existente, por ello se quiso establecer una serie de reformas a la Constitución

⁹⁸ OTANO, Rafael. *Op. Cit.*, p.223.

⁹⁹ FERNÁNDEZ, Sergio. *Mi Lucha Por la Democracia*. 1a. Ed. Santiago: Editorial Andes Bello, 1994. p. 326.

¹⁰⁰ DRAKE, Paul; JAKSIC, Iván. (comps.) *El Modelo Chileno. Democracia y Desarrollo en los Noventa*. 1ª. ed. Santiago: Editorial LOM. 1999. p. 14.

¹⁰¹ Véase PORTALES, Felipe. Chile: *Una “Democracia Tutelada” Crónicas y testimonios. Colección Crónicas y Testimonios*. 1a. ed. Editorial Sudamericana Chilena. 2000.

de 1980, buscando la eliminación de todos los rasgos autoritarios, porque se trataba de alteraciones a la vida democrática o a la expresión de la soberanía popular heredadas del régimen anterior y que continuaron existiendo pese a haber terminado el grueso del periodo transitorio. En otras palabras, son problemas o tareas pendientes de la Transición que debieron ser enfrentados bajo el régimen postautoritario y que limitan el carácter plenamente democrático de éste¹⁰². Estos hacían referencia principalmente, a la supresión de los senadores institucionales a partir de 1998, la integración al Consejo de Seguridad Nacional del Presidente de la Cámara de Diputados (lo que daba una mayoría de 5 a 4 a civiles respecto de los uniformados), la supresión de la inamovilidad de los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y Carabineros, la restitución de la facultad del Presidente de llamar a retiro a oficiales de esas instituciones, el sistema electoral binominal, la modificación del mecanismo de nominación de los integrantes del Tribunal Constitucional, eliminando la participación militar a través del Consejo de Seguridad Nacional en dicho proceso¹⁰³.

Por ello, el paso de la Dictadura a la Democracia fue un proceso incompleto hasta que no se eliminaron aquellos vestigios de la Democracia protegida que no permitían la total transferencia del poder a la soberanía popular, es decir, aquellas “válvulas de seguridad” del gobierno saliente, que se resolvieron recién durante el periodo de Ricardo Lagos (2000-2006).

En concordancia a estas acciones, se llegaría a un sistema democrático aceptable, en donde la única gran salvedad era que las autoridades se debían de preocupar por la recuperación de la participación y movilización de la sociedad con el fin de hacer realmente democrático el sistema. En la actualidad, de todos estos amarres, quizás el único que está pendiente es la reforma del sistema electoral, por un sistema proporcional corregido, que en estos días está en proceso de discusión para su posible modificación.

De esta forma, a finales de la primera década del nuevo milenio, la clase política parece haberse situado en un nuevo pacto tácito, de dar por cerrado el proceso, ya que ha llegado un punto en donde el mantenerlo abierto no conviene a ninguno de actores políticos, porque para unos que la Transición todavía continúe significa un fracaso de su propia gestión, mientras que para otros, no es conveniente que los identifiquen como un sector que no favoreció la democratización del país, situación que no ayudaría a su idea de desligarse del pinochetismo, sobretudo en periodos electorales.

Recordemos que las transiciones sólo resuelven el problema del cambio de régimen (Dictadura por Democracia), pero dejan pendientes los problemas de transformación social, que en nuestros países sólo pueden realizarse en Democracia. Tales cambios exigen la participación y movilización de vastos sectores populares y de capas medias y apuntan a la democratización real de la

¹⁰² CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.* p. 13

¹⁰³ BOENINGER, Edgardo. *Op. Cit.*, p. 442.

sociedad¹⁰⁴. De esta manera, se debe avanzar en la profundización y extensión social desde las élites políticas hacia la ciudadanía en general, asumiendo en plenitud los valores de la cultura democrática, perfeccionando la representatividad y participación política, así como la eficacia de las instituciones que regulan su funcionamiento, tarea corresponde a los dirigentes sociales y a los partidos políticos principalmente.

Como se ha enunciado, políticamente el proceso ha sido complejo, pero en definitiva, las autoridades del Ejecutivo y Legislativo han sido elegidas legítimamente, se han restablecido las libertades fundamentales de opinión, de reunión y de asociación, existen partidos políticos que desempeñan libremente sus funciones de apoyo u oposición al Gobierno, hay un Estado de Derecho que opera razonablemente, con la debida separación de los Poderes del Estado, y se han restablecido los derechos humanos y ciudadanos. Desde esta perspectiva, de los procedimientos y el modo de convivencia política inherentes a la Democracia, podría aceptarse que la Transición se había consumado en gran medida¹⁰⁵ hacia finales del gobierno de Lagos, como ya hemos establecido.

2. EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA DESDE LA HISTORIOGRAFÍA

2.1 La Transición desde el propio Régimen Militar

Considerando la defensa del sistema militar podemos entender la Transición como un proceso iniciado e ideado por el gobierno de la Dictadura, a partir del itinerario diseñado y aprobado en la Constitución política de 1980. Para estos autores *la Transición del orden político chileno desde un régimen autoritario, de facto si prefiere, a otro democrático apoyado en normas de rango constitucional, se inició el 11 de marzo de 1981 y concluyó el 11 de marzo de 1990*.¹⁰⁶

Esta tendencia explica el inicio del Régimen Militar, como una reacción lógica de las Fuerzas Armadas y de Orden ante el descalabro social, político y económico que vivía el país durante el gobierno de Salvador Allende, periodo de decadencia de la vida nacional en general. Por tanto, esta medida se sustenta en la idea de patriotismo o en la visión mesiánica de este grupo, porque el “pronunciamiento militar” como se denominaría a la intervención militar del 11

¹⁰⁴ GARRETÓN, Manuel Antonio. “La redemocratización política en Chile. Transición, inauguración y evolución”. En: *Revista Estudios Públicos*. (42). 1999. p. 113.

¹⁰⁵ SUNKEL, Osvaldo. “La Consolidación de la Democracia y el Desarrollo en Chile: Desafíos y Tareas”. En *Revista Estudios Públicos*. (48). 1992. p. 103.

¹⁰⁶ CANESSA, Julio; BALART, Francisco. *Op. Cit.*, p. 312.

de Septiembre de 1973, vendría a poner orden ante el caos que se vivía en el país en todo orden de cosas.

Bajo esta lógica, se presenta el gobierno de los militares, encabezado por Pinochet como un proceso de *restauración democrática* de reconstrucción nacional (1973-1981), donde la intervención militar se justifica para liberar al país del marxismo, acción que habría sido apoyada por un importante número de la población del país. A partir de estas ideas se entiende que a medida que el Régimen fue recuperando la institucionalidad, “democratizándola” y modernizándola, finalmente se pudo entregar el poder, momento en el cual la Transición chilena a la Democracia habría culminado. En este aspecto, el inicio de este proceso sería la promulgación de la Constitución de 1980 que delinea el itinerario del régimen, y otros más osados incluso con la intervención militar, ya que habría sido en el gobierno de Salvador Allende cuando la Democracia se habría perdido.

Dentro de esta línea historiográfica de derecha, destacan autores como Gonzalo Vial Correa, defensor y colaborador del Régimen, quien en varios lugares señala que apoya la solución golpista que se dio el 11 de Septiembre de 1973 e incluso llamó a colaborar en “la reconstrucción de Chile”. Ya que la intervención de los militares se entiende en un contexto donde la violencia pone al país al borde de una guerra civil. y la Constitución de 1980 instaura una Democracia protegida que asegura un paso hacia la Democracia sin mayores conflictos y conservando en gran medida la acción del régimen militar.

Por su parte, Krebs al revisar brevemente la obra del régimen militar en el manual “*Nueva Historia de Chile: Desde los Orígenes Hasta Nuestros Días*”¹⁰⁷, destaca que el período 1970–1973 estuvo muy ligado al contexto internacional, situación que influyó en el desarrollo del gobierno militar, justificando la instauración castrense por la profunda crisis política, social y económica vivida en los años de la Unidad Popular, gobierno que se presenta como desorganizado, con hondas diferencias y con una actitud intransigente ante la política de consensos. Frente a estos antecedentes, explica la política económica de Pinochet caracterizada por la modernización económica experimentada por el país en estos años, referida a la renovación de las AFP y el sistema de Isapres, aspectos que a la fecha del escrito ya denotaban su ineficiencia. También, en este ámbito, justifica el amplio respaldo de las Fuerzas Armadas y un sector importante de la población a su régimen. Además establece que el plebiscito de 1988 se debió a que el gobierno cumplió con el itinerario fijado en la Constitución de 1980.

¹⁰⁷ KREBS, Ricardo. *Nueva Historia de Chile: Desde los Orígenes Hasta Nuestros Días*. 3a. ed. Santiago: Editorial Zig-Zag. 1996. pp. 510-535.

2.2 Chacarillas 1977 y la visión continuista de la Transición

La perspectiva historiográfica de la derecha liberal va a proponer que el paso hacia la restauración democrática se inicia con el discurso de Pinochet en Chacarillas en el año 1977, ya que es ahí cuando se expone el plan del gobierno que contempla el proceso de recuperación, transición y consolidación de la Democracia. En este sentido, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia serían un *continuum* del sistema de la Dictadura militar, como parte de la etapa de consolidación democrática.

Los autores de esta tendencia reconocen los elementos más cuestionables del gobierno militar, referido a las violaciones a los Derechos Humanos. En *Chile perplejo. Del avanzar sin transar al transar sin parar*¹⁰⁸, Jocelyn-Holt entrega un ensayo histórico que aborda los últimos cuarenta años de la historia nacional, destacando que la búsqueda de la libertad es un factor central para una buena convivencia social. Analiza el período del gobierno de Allende, donde señala que fue un período en que todas las divisiones y confrontaciones, que se venían generando desde años anteriores, entraron en escena. Por tanto, el programa político propuesto por la Unidad Popular de la transición al socialismo por la “*Vía Chilena*” radicalizó las tibias reformas del gobierno anterior e intentó en un pequeño lapso de tiempo realizar cambios estructurales en la sociedad. Estas transformaciones desencadenaron el descalabro económico y una situación inmanejable, escenario que inexorablemente generó el Golpe de Estado del 11 de Septiembre de 1973. Sin embargo, reconoce que el marco de una guerra civil era poco probable, debido a que las Fuerzas Armadas no se dividieron y que el grueso de la población del país no estaba ni armado o en pie de guerra, ya que las pequeñas escaramuzas de los grupos armados de izquierda y ultraizquierda no tenían una capacidad de fuego para hacer frente a los militares.

Junto a lo anterior, responsabiliza a la derecha al igual que los otros sectores y grupos políticos partícipes del gobierno de la UP, ya que dejó de ser pragmática y de practicar la política de acuerdos. Por ejemplo, su sector liberal no realizó alianzas de gobierno con el partido radical, grupo más afín a sus ideas como tampoco los conservadores se relacionaron con la jerarquía eclesiástica en busca del consenso. Jocelyn-Hoyt, presenta que la derecha dejó de ser ese grupo que destacaba por su antimilitarismo, antipopulismo, partidista, frondista y liberal, siempre desconfiada del corporativismo, del nacionalismo, pragmática pero nunca doctrinaria.

La derecha parece desdibujarse durante el gobierno de Frei Montalva, se corrompe transformándose en una fuerza política autoritaria y antidemocrática, actitud poco favorable para la búsqueda de acuerdos, por tanto, se opone a la derecha tradicional que destacaba por ser democrática y pragmática. Al sentirse amenazada con las reformas y transformaciones sociales del gobierno popular,

¹⁰⁸ JOCELYN-HOLT, Alfredo. *El Chile Perplejo. Del Avanzar Sin Transar al Transar Sin Parar*. 3a. ed. Santiago: Editorial Planeta/ Ariel. 1999.

dejó de ser partidaria de la democracia y buscó una “*solución final*”, respaldando la tarea de los militares. Así, tanto la derecha “antigua” como la “nueva”, se involucraron en el proceso antidemocrático del gobierno de los militares, donde algunos fueron observadores y otros se sumaron al régimen a través de la denominada “*Reconstrucción Nacional*”, que buscaba refundar todos los ámbitos del quehacer nacional.

No obstante a ello, la Transición democrática presenta una línea de continuismo con respecto a la política militar, señalando que “*desde el '88 no hemos hecho nada tan distinto en lo esencial que no hayamos estado encaminados antes. Del avanzar sin transar pasamos, a lo más, al transar sin parar, al ni un paso atrás o lo que es lo mismo, compañeros, camaradas, tropas – qué más da- seguimos avanzando*”¹⁰⁹. Esta visión sobre la Transición es cercana a la tesis que plantea la izquierda, donde el paso hacia la democracia no ha sido más que un cambio de administración política del país y no ha significado un cambio real respecto a la Dictadura. Debido a que el proceso de Transición política se presenta limitado constitucionalmente desde el plebiscito del 88’, lo que se ha podido constatar en su desenvolvimiento práctico es, que si bien “transitamos en Democracia”, esta se rige por el sistema diseñado por Jaime Guzmán, centrado en el veto militar y el de sus socios fácticos. Este es, para estos autores, el orden establecido, el único posible, el de “*la medida de lo posible*”. No se trata de que Chile transite hacia la normalidad, sino que el mantener este equilibrio entre un orden institucional y el fáctico, es la única versión aceptable de “normalidad”.

2.3 El Plebiscito de 1988 como el inicio la Transición

En concordancia con algunas de las ideas anteriores y desde la perspectiva del centro político, se considera que el proceso de transicional al sistema democrático chileno se inicia con el plebiscito nacional del 5 de octubre de 1988¹¹⁰ y se reconoce que la Constitución de 1980 lega al país una Democracia protegida, a partir de una serie de elementos que resguardan el desarrollo democrático nacional. Esta perspectiva está representada un grupo bastante heterogéneo, que incluye a historiadores conservadores partidarios de la Democracia Cristiana y a autores liberales de la denominada mesohistoria, quienes interpretan la Historia nacional a través del análisis de la situación de las capas medias de la sociedad.

¹⁰⁹ JOCELYN-HOLT, Alfredo. *Op. Cit.*, p. 320.

¹¹⁰ El Plebiscito Nacional de 1988 fue un referéndum realizado en Chile el 5 de octubre de 1988, durante el Régimen Militar, que se realizó en aplicación de las disposiciones transitorias (27 a 29) de la Constitución Política de 1980, para decidir si Augusto Pinochet seguiría en el poder hasta 1997. El resultado fue de 44,01% por el «Sí» y 55,99% por el «No». El triunfo del «No» significó, conforme a las disposiciones transitorias de la Constitución, la convocatoria de elecciones democráticas conjuntas de presidente y parlamentarios al año siguiente, que conducirían al fin del gobierno dictatorial y el comienzo del periodo conocido como Transición a la democracia.

Gazmuri en el estudio de los años 1970-1973¹¹¹, coincide con otros autores en describir este período como de enorme agitación social y politización. Además afirma que el triunfo de Allende hace fuerte a la Izquierda, desorganiza a la Derecha, y la Democracia Cristiana aparece descolocada en el espectro político que se polariza profundamente. Se crea, así, una crisis general que llevará al colapso de 1973, producto de que los distintos actores pierden la posibilidad de negociación y transigencia política, lo cual, a su juicio, conducirá inexorablemente al golpe militar, hecho que divide profundamente a la población. Además señala que la Unidad Popular, pese a tener buenas intenciones, para concretar sus transformaciones se acercó al borde de la ilegalidad, al igual como lo hizo la oposición para hacer valer sus derechos. Esta problemática agotará al gobierno y acabará el 11 de septiembre con la Democracia como sistema, que sólo será recuperada 17 años después, luego de una férrea resistencia ciudadana. También bosqueja que la institucionalidad creada por el Régimen Militar fracasó en su intento de consagrar en Chile una “*Democracia protegida*”, sin embargo, implantará en el país un nuevo orden económico de inspiración neoliberal que ha subsistido hasta la actualidad¹¹².

2.4. La Transición democrática y los “Enclaves Autoritarios”

Desde la perspectiva de los autores de la izquierda chilena se aborda la Transición Democrática condenando la Dictadura militar por la violación de los derechos fundamentales de los ciudadanos cometidos durante su gobierno y criticando a la Concertación por sus políticas sociales y económicas, así como por las débiles propuestas para lograr la reparación moral, es decir, la resolución de justicia de los temas de DDHH (violaciones, detenidos desaparecidos). Junto a lo anterior, se defenderá el inicio de la Transición política en el año 1990, cuando comienzan los gobiernos de la Concertación, y su fin estaría determinado por la existencia de “*enclaves autoritarios*”, amarres que impiden el desarrollo de una democracia plena, contemplados en la Constitución de 1980¹¹³.

Así la historiografía de carácter marxista plantea que el proceso de Transición no ha terminado, producto de la persistencia de estos “enclaves autoritarios”, del “amarre constitucional” y sobre todo el modelo de desarrollo capitalista. Entre marzo de 1989 y marzo de 1990 se consolidó un proceso de amarre que consistía en la sanción o afianzamiento de un cuerpo numeroso de

¹¹¹ GAZMURI, Cristián. *Nueva Historia de Chile: Desde los Orígenes Hasta Nuestros Días*. 3a. ed. Santiago: Editorial Zig-Zag. 1996. pp. 510-535.

¹¹² GAZMURI, Cristian. “*Una Interpretación Política de la Experiencia Autoritaria 1973-1990*”. En: RIQUELME Alfredo, ALSINA, Nuria (eds.). Chile 1891-2001 Historia y presente. Una visión interdisciplinaria. 1a. ed. Santiago: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile. 2001. p.1.

¹¹³ Esta idea de los enclaves autoritarios ha sido expresada por Luis Maira en diferentes estudios. Véanse: MAIRA, Luis. *La constitución de 1980 y la ruptura democrática*. 1a.ed. Santiago: Editorial Emisión. 1988; *Las dictaduras en América Latina, Cuatro Ensayos*. 1a. ed. Santiago: Editorial CESOC. 1986; *Los tres Chile de la segunda mitad del siglo XX*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1998.

normas legales, debidamente coordinadas entre sí, cuyo propósito era prorrogar los criterios prevalecientes en la Dictadura militar durante un lapso indeterminado de tiempo, afianzando y condicionando así los futuros gobiernos democráticos¹¹⁴. Señala que la Concertación ha sido incapaz de resolver problemas heredados del Régimen Militar, como por ejemplo, el tema de las violaciones a los Derechos Humanos, la injusticia del modelo económico neoliberal y una serie de otros elementos que convierten al sistema democrático chileno en un sistema de “Democracia protegida”, resultado de una serie de normas presentes en la Constitución de 1980, con la finalidad de que no alterar el orden militar impuesto.

En este sentido, la visión general de Luis Vitale sobre la historia de Chile en los últimos 40 años, se relaciona con la idea de continuidad y discontinuidad democrática. Los gobiernos de Frei y Allende representarían la continuidad progresista, ya que optan por cambios en la estructura social chilena. Este proceso es agudizado durante el gobierno de Allende, produciendo la reacción de las clases altas de la sociedad contrarias a cualquier tipo de cambio en su status, lo que genera una discontinuidad a partir de golpe militar y el gobierno de Pinochet. Vitale explica que la Unidad Popular realizó un cálculo erróneo sobre la posibilidad legal de consolidar sus reformas, situación que al verse sobrepasada fue utilizada como pretexto para justificar el golpe militar.

Desde la historiografía de “sensibilidad” marxista, los autores se presentan contrarios al sistema neoliberal-capitalista implantado por el Régimen Militar y adoptan una postura reversa ante los poderes fácticos que existen en el país. Enmarcan a la sociedad chilena *en un espacio público estructuralmente restringido, compuesto por un campo periodístico tendencialmente monopólico, por una industria editorial cautelosa y por un marco legal referido a la libertad de expresión que permanecería censor y restrictivo*¹¹⁵. En relación a esto, Moulián en “*Chile Actual: Anatomía de un Mito*”¹¹⁶, reprocha la conformidad política y la complacencia intelectual que caracterizaría a los gobiernos concertacionistas, que desarrollan una administración continuista. Al respecto el autor detalla, el Chile actual es la culminación exitosa del *transformismo*, es decir del largo proceso de preparación de la dictadura de una salida de la dictadura destinada a permitir la continuidad de sus estructuras básicas bajo otros ropajes políticos, donde el objetivo es el *Gatopardismo* referido a cambiar para permanecer. Esto debido a que el Estado se modificó en varios sentidos muy importantes, pero manteniendo inalterado un aspecto substancia, se pasa de una dictadura a una forma de democracia y cambia el personal político, donde no existe un cambio en el bloque dominante

¹¹⁴ MAIRA, Luis. *Op. Cit.* p.80.

¹¹⁵ MENÉNDEZ, Amparo; JOIGNANT, Alfredo (eds.). *La caja de Pandora: el retorno de la transición chilena*. 1a. ed. Santiago: Editorial Planeta. 1999. p. 14.

¹¹⁶ MOULIÁN, Tomás. *Op. Cit.*, pp. 145-147

Por su parte, Salazar¹¹⁷ se refiere al régimen dictatorial como una Dictadura liberal que destruyó la mayor parte del segmento burocrático estatal de la clase media y redujo las dimensiones y calificaciones del proletariado industrial, al paso que alteraba radicalmente las reglas de su organización sindical. De esta manera, la “revolución liberal” de las Fuerzas Armadas y sus asesores civiles, desde 1973, introdujo una ruptura histórica al ejercer una gran represión sobre el movimiento popular que se estaba produciendo en aquella época.

Por su parte, la historiografía de tendencia socialista también critica a la Concertación a pesar de formar parte de esta coalición. Coinciden en poner énfasis en que la Transición no ha sido un proceso completo, en función de la injusticia generada por el sistema económico y la resolución de los casos de violaciones a los derechos humanos pendientes, ideas similares a otras líneas.

En “*Chile, La Transición Interminable*” Maira relata los tres Chiles desarrollados en siglo XX, el republicano, el autoritario y el de la Transición. Presenta un Chile republicano que, de a poco, se va hundiendo debido a la polarización política y social del gobierno de Allende, para luego pasar al análisis del golpe militar y de los años del imperio de la Dictadura militar, que entrega al país un “proceso de amarre” a partir de la Constitución de 1980. La existencia y vigencia de esta ley dificulta las reformas esenciales para concluir la Transición, al perpetuar la existencia de estos “enclaves autoritarios”, elementos antidemocráticos que han determinado la forma de actuar de los gobiernos en Democracia, principalmente, el amarre consistente en la prohibición de estudiar los hechos ocurridos durante el Régimen Militar, porque la disolución de los servicios de inteligencia dictatoriales antes del cambio de mando, coartaron la posibilidad a las autoridades civiles de conocer la verdad sobre las violaciones de los Derechos Humanos, negando la posibilidad de reconciliación de los chilenos, fundamental para finalizar la Transición completamente.

En relación con esto, Escalona considera la idea de una *Transición de Dos Caras*, cuyo punto de partida estaría en el cambio de mando el 11 de Marzo de 1990, momento en que *comenzó a instalarse un doble discurso, de una escéptica ambigüedad, de un falso pudor ante las limitaciones del proceso, ocultando o intentando ocultar el sol con un dedo y desconociendo una porfiada realidad, cuyas debilidades eran tan evidentes que ignorarlas vendría a ser lo peor*¹¹⁸. Es decir, por un lado se inició el proceso de retorno a la Democracia con una tranquilidad marcada por el cambio de mando, destacando la relación de cercanía entre el poder militar, las autoridades civiles de gobierno y los diferentes dirigentes políticos del país; y por otro lado, se vislumbró los problemas de fondo que fueron frenando el avance del proceso, motivados por la elaboración de pactos innecesarios y perjudiciales para el sistema democrático. De esta forma, la Transición fue tomando dos rostros.

¹¹⁷ SALAZAR, Gabriel. “*Violencia Política Popular en las Grandes Alamedas. La Violencia en Chile Volumen I: Santiago de Chile 1947-1987*”. 1a. ed. Santiago: Editorial SUR, 1990. p. 275-392.

¹¹⁸ ESCALONA, Camilo. *Op. Cit.*, p.15.

En síntesis, el discurso del autoritarismo de los partidos de derecha se convirtió en la excusa para disculpar las limitaciones del proceso y las debilidades políticas de quienes dentro de la Concertación debían llevar a buen término el proceso transitorio, donde *el garrote de la amenaza militar y la zanáboria de la sonrisa cínica de los antiguos funcionarios dictatoriales, comenzaban a envolver la Transición y empobrecer el proceso democrático, a los viables e inviables entendimientos “por arriba”, sin la presencia multitudinaria de aquellos millones de chilenos que efectivamente habían logrado, con notable intuición y perspicacia, colectiva, crear un camino político hacia un nuevo régimen sustitutivo de la Dictadura*¹¹⁹, una crítica a las políticas continuistas.

2.5 La Transición como producto de Pactos y Acuerdos

Desde la Ciencia Política se valora el desarrollo del proceso basado en los acuerdos y pactos sociales y políticos entre distintos sectores de las élites. Así Cañas Kirby presentará el fin de la Dictadura como un proceso de *ruptura y transacción*¹²⁰, mientras que una Transición negociada por vía de *pactos* será la explicación para Arriagada¹²¹, tal como para Boeninger¹²². Junto a ellos, se presenta la idea de *continuismo* del proceso histórico propuesto por Drake y Jaksic¹²³, y la visión de las *estrategias de oposición* defendidas por Hunneus¹²⁴.

Estas perspectivas centran su análisis más bien en la parte política que en la histórica, con lo que llevan a interpretaciones más precisas en cuanto a los procesos de corta duración. Cañas Kirby¹²⁵, revisa el proceso de restauración democrática a partir de la ruptura de las instituciones democráticas en 1973, donde establece que los partidos políticos, los factores institucionales y las situaciones provocadas por los miembros de la elite chilena, generaron el proceso de ruptura democrática, así como también el proceso de retorno a la misma. Su análisis desde una perspectiva politológica, de la institucionalización y actuación del Régimen Militar, considera la postura de la oposición como ejemplo de resistencia al régimen, abordando los contextos y posteriores repercusiones de la crisis que enfrentó la Dictadura durante la década de 1980, en donde comienzan a surgir las dinámicas transicionales según el modelo de *Transición vía ruptura*, que se inicia con las protestas y movilizaciones sociales cuando la oposición busca la ruptura con el Régimen y éste mantiene su actitud de intransigencia e inmovilismo frente a las presiones de aquella, situación que termina en 1986.

¹¹⁹ ESCALONA, Camilo. *Op. Cit.*, p.15.

¹²⁰ CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, pp. 213-215.

¹²¹ ARRIAGADA HERRERA, Genaro. *Op. Cit.*, pp. 217-266.

¹²² BOENINGER, Edgardo. *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 1997.

¹²³ DRAKE, Paul; JAKSIC, Iván. “*Transformación y transición en Chile.1982-1990*”. En El modelo chileno: democracia y desarrollo en los noventa. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1999. pp. 23-53.

¹²⁴ HUNNEUS, Carlos. “*En defensa de la transición: El primer gobierno de la democracia en Chile*”. En Arbeitspapier. Univerdität Heidelberg, Institut für Politische Wissenschaft. (18). Febrero 1995.

¹²⁵ CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, pp. 28-50.

De la misma manera, y con gran apego a los modelos teóricos, explica el paso a la democracia, que se sustentó en una *Transición negociada*, tal como sucedió en el caso español. Por tanto, considera el paso hacia la Democracia como un modelo de *Transición vía transacción* desarrollada entre los años 1987 y 1990, ya que tanto las fuerzas del Régimen Militar como las fuerzas de la oposición tuvieron que llegar a una *serie de pacto y acuerdos* para lograr la transacción política y el exitoso cambio de régimen. El autor considera concepto de Transición vía transacción a partir de las propuestas de Share y Mainwaring para analizar los procesos de transición de España y Brasil, y *hace referencia a aquellos casos en los que un régimen autoritario inicia la transición estableciendo ciertos límites al cambio político y permaneciendo como una fuerza electoral relativamente significativa a lo largo de la transición. La noción de «transacción» implica una negociación (generalmente implícita) entre las élites del régimen autoritario y la oposición democrática. Pero esta negociación no tiene lugar entre iguales: el régimen autoritario toma la iniciativa de dar comienzo a la liberalización y durante la mayor parte del proceso permanece en una posición que le permite ejercer una influencia significativa sobre el curso del cambio político.*¹²⁶.

Por otro ámbito, Arriagada en “*Por la razón o la fuerza. Chile bajo Pinochet*”¹²⁷, realiza un recorrido histórico por todo el sistema de los militares, describiendo como Pinochet destruye al articulado social de protección de los trabajadores y de las clases bajas, construida por los gobiernos anteriores. Además señala que durante este gobierno la política transcurre bajo la represión de una dictadura brutal, junto al mayor experimento económico liberal, desarrollando la experiencia más militarizada de su historia, con un ejército que es un instrumento político y donde la oposición democrática se enfrenta a un Estado autoritario y monolítico. Por ello, considera el rol de la oposición y explica su relación con el régimen desde la perspectiva de la negociación por la vía de los pactos, relevando el rol de la Alianza Democrática y el Acuerdo Nacional para la salida de Pinochet del poder. Para este autor, el triunfo del NO y los gobiernos de la Concertación se enmarcan dentro de una nueva etapa del acontecer nacional.

Paul Drake e Iván Jaksic, en “*The Struggle for Democracy in Chile*”¹²⁸ evalúan el período de 1982 a 1990, a partir de la crisis económica y el inicio de las protestas hasta el traspaso de mando en 1990, y establecen que los actores políticos y sociales (partidos, empresarios, movimientos sociales, fuerzas armadas, etc.) han tenido una gran injerencia política durante el período. Sin embargo, a partir de la década de los noventa estos actores, a su juicio, no presentan la misma relevancia y, a pesar de que los temas eran más difíciles de tratar, los debates se hacen cada vez más ausentes y menos polarizados, generándose un proceso de continuidad con respecto a la obra del régimen de Pinochet, en el marco constitucional y la despolitización de la sociedad iniciado

¹²⁶ SHARE, Donald; MAINWARING, Scott. “*Transición vía transacción: la democratización en Brasil y España*”. En *Revista de Estudios Políticos Nueva Época*. (49). 1987. p. 88

¹²⁷ ARRAIGADA, Genaro. *Op. Cit.*, p. 265 y ss.

¹²⁸ DRAKE, Paul; JAKSIC, Iván. “*The Struggle for Democracy in Chile*”. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. Publicado en Chile bajo el título de DRAKE, “*El Difícil Camino Hacia la Democracia en Chile*”. 1a. ed. Santiago: Editorial FLACSO. 1993. p. 7.

en este mismo período. Respecto al rol de la oposición, Huneeus¹²⁹ también destaca la acción del país en su conjunto para derrotar a la Dictadura, principalmente los acercamientos de la oposición y las estrategias que desarrolló para hacer frente al gobierno.

Boeninger¹³⁰ señala que la elección presidencial de 1964 se desarrolló en un ambiente inusualmente polarizado, beneficiando la postura de la “revolución en libertad” de Frei y la Democracia Cristiana. En este período los bloques se atrincheraron, lo que posibilitó la elección de Allende en 1970, en condiciones políticas difíciles y en un clima de tensión que ya era un obstáculo para su gobierno, que se desmoronó el 11 de Septiembre de 1973 de modo dramático y violento con la ruptura de la Democracia. Se había perdido así, la capacidad de establecer acuerdos políticos para mantener la estabilidad que permitiera a los diferentes actores políticos desarrollarse de manera cómoda, derivando en el colapso y la pérdida de la Democracia participativa en manos de los militares.

2.6 La perspectiva de la Transición desde los cronistas

Una primera perspectiva se relaciona con el libro de Steve Stern¹³¹ donde relata elegantemente la conflictiva historia reciente de Chile. El autor ha encontrado una hábil solución al espinoso problema de la imparcialidad a la hora de retratar puntos de vista tan divergentes que desafían incluso el más cuidadoso de los intentos por retratar los hechos del periodo de Pinochet.

“*La historia oculta del Régimen Militar. Memoria de una época 1973-1988*”¹³², detalla el proceso de acercamientos entre los distintos grupos de la oposición al Régimen Militar, como también una serie de hechos menores como reuniones o conversaciones entre los dirigentes opositores, que más tarde se convirtieron en importantes acuerdos. Desde el punto de vista periodístico, investiga los acontecimientos acaecidos durante el período de la Transición chilena a la Democracia, con material recopilado tanto en Chile, como en el extranjero¹³³, donde realiza un seguimiento de los hechos más importantes, teniendo como elemento unificador el proceso transicional desde la perspectiva política. Entre sus argumentos destaca el supuesto plebiscito de 1980 carece de toda validez y, en consecuencia, el texto que se vote, como todos los futuros actos que se

¹²⁹ HUNNEUS, Carlos. *La Unión de Centro Democrático y la Transición a la Democracia en España*. 1a. ed. Madrid: Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas. 1985.

¹³⁰ BOENINGER, Edgardo. *Op. Cit.*, p. 12 y ss.

¹³¹ STERN, Steve. *Recordando el Chile de Pinochet: en vísperas de Londres 1998. Libro Uno de la trilogía La caja de la memoria del Chile de Pinochet*. 1a. ed. Santiago: Editorial Diego Portales. 2009

¹³² CAVALLO, Ascanio; SALAZAR, Manuel; SEPÚLVEDA, Oscar. *La Historia Oculta del Régimen Militar. Memoria de Una Época 1973-1988*. 1a. ed. Santiago: Grijalbo y Grupo C-Mondadori. 1997

¹³³ CAVALLO, Ascanio. “*La Historia Oculta de la Transición. Memoria de una Época: 1990-1998*”. 1a. ed. Santiago: Editorial Uqbar. 2012.

ejecuten en el ejercicio de los poderes emanados de aquel, son igualmente ilegítimos y sin valor¹³⁴.

Por su parte, Otano considera que el inicio de la Transición lo encontramos en 1984 cuando se desarrolla la reunión en el Hotel Tupahue, seminario donde Patricio Aylwin expuso la famosa tesis de eludir el tema de la legitimidad de la Constitución de 1980, para terminar con las diferencias entre la oposición y así, poder derrotar a los militares de manera organizada, dentro de la propia ley de Pinochet.

Las palabras del dirigente exponían: *Puestos a la tarea de buscar una solución, lo primero es dejar de lado la famosa disputa sobre la legitimidad del régimen y su Constitución. Personalmente -argumentaba- yo soy de los que considera ilegítima la Constitución de 1980. Pero así como exijo que se respete mi opinión, respeto a los que opinan de otro modo. Ni yo puedo pretender que el General Pinochet reconozca que su Constitución es ilegítima, ni él puede exigirme que yo la reconozca como legítima. La única ventaja que él tiene sobre mí a este respecto, es que esa Constitución -me guste o no- está rigiendo. Este es un hecho que forma parte de la realidad y que yo acato. ¿Cómo superar este impasse sin que nadie sufra humillación? Sólo hay una manera: Eludir deliberadamente el tema de la legitimidad*¹³⁵. Finalmente, esta tesis se transformaría en la estrategia para afrontar el Plebiscito de 1988, fecha clave para iniciar el retorno a la democracia, donde la Concertación debe aceptar las imposiciones de la Dictadura.

Un tema esencial en esta crónica, está referido a las reformas constitucionales que hiciesen política y socialmente viable el cambio de gobierno, las cuales no surgieron de una común mística hacia una construcción unitaria de futuro, sino de un cálculo mutuo de mal menor. La operación 89 de las reformas no constituyó una apuesta histórica, sino un conjunto de movimientos políticos cortoplacistas, ya que se quería salir del paso por ambos lados, lo mejor posible y postergar las decisiones más difíciles para cuando las elecciones se hubiesen realizado y la etapa democrática estuviese ya en marcha. Nadie forzó demasiado el juego, ya que aquello fue una de las muchas demostraciones del pertinaz empate de la transición chilena¹³⁶.

¹³⁴ CAVALLO, Ascanio; SALAZAR, Manuel; SEPÚLVEDA, Oscar. *Op. Cit.*, p. 276

¹³⁵ OTANO, Rafael. *Op. Cit.*, p. 21.

¹³⁶ *Ibidem*, p.82 y 83.

3. LA ENSEÑANZA DE LA TRANSICIÓN Y LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CIUDADANÍA

3.1 Modelos de Ciudadanía

Bolívar nos ofrece dos concepciones generales de ciudadanía, una *minimalista* y otra *amplia*¹³⁷. La primera se refiere a la ciudadanía en el sentido legal o jurídico que hace a un individuo miembro de una sociedad; y supone también una forma de entender la educación ciudadana política, limitada ésta a la información de derechos y deberes, una formación pasiva y acrítica. La segunda acepción, la amplia, entiende la ciudadanía como conjunto de valores, comportamientos, obligaciones y responsabilidades que posibilitan la convivencia, y que necesitan de una formación crítica y participativa.

Tal como se exponen en el cuadro N°1 presentado en la página siguiente, las diferencias radican en presentar al ciudadano con un rol como agente activo, crítico y responsable, como partícipe de la sociedad democrática. Cuyos valores y actitudes son esenciales para enfrentar y actuar frente a los problemas actuales de la sociedad moderna. Así, por supuesto, a nadie le debe extrañar que los modelos de ciudadanía que han ido surgiendo, fundamentalmente desde los años 80, se encuadren dentro de esta segunda concepción de ciudadano, diferenciándose por rescatar unos determinados valores y comportamientos.

Los modelos de ciudadanía para una verdadera Democracia,¹³⁸ señalados por Imbernon a partir del informe Delors y la idea del “aprender a vivir juntos”, considera que las ciudadanía que se proponen para desarrollar ese aprender a convivir para la construcción de una verdadera Democracia, se relacionan con los elementos necesarios para llevar a cabo una deliberación educativa sobre el aprender a convivir: ciudadanía democrática, ciudadanía social, ciudadanía paritaria, ciudadanía intercultural y ciudadanía ambiental.”

¹³⁷ BOLIVAR, Antonio. *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2007. p. 17.

¹³⁸ IMBERNON, Francisco., MAJÓ, Joan; MAYER, Michela; MAYORZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberto; TEDESCO, Juan. *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p. 10.

Cuadro N° 1: Enfoques de la Formación Ciudadana

Minimalista (Educación Cívica Tradicional)	Maximalista (Formación Ciudadana)
Concepción restringida y superficial	Concepción profunda y amplia
Excluyente, absolutista, separado del contexto	Inclusivo, comprensivo, incluye a todos los grupos existentes y los problemas actuales en la sociedad.
Enfoque de ciudadanía formal	Enfoque de ciudadanía activa
Educación cívica	Formación Ciudadana
Clásica	Participativa
Basada en contenidos	Basada en procesos
Basada en conocimientos	Basada en valores y actitudes
Transmisión de contenidos predefinidos	Construcción interactiva e interpretativa
Más fácil de lograr y medir en la práctica	Más difícil de lograr y medir en la práctica

Fuente: KERR, David. "An international review of citizenship in the curriculum". p. 215. En: Gita Sateiner Khamsi, Judith TorneyPurta y Jhon Schwille (2002). *New paradigms and recurring paradoxes in education for Citizenship: an international comparison*. Elsevier Science. UK.

Junto a lo anterior, y a pesar de que entendemos que las diferentes concepciones de ciudadanía existentes no tienen por qué entenderse de manera excluyente, de los modelos de ciudadanía estudiados por Cabrera¹³⁹, hemos extraído los más significativos para esta investigación, relacionados con la ciudadanía democrática y activa y con la ciudadanía democrática, porque consideramos que sus ideas se acoplan directamente a lo que buscamos expresar en nuestra investigación.

Por un lado, la *Ciudadanía democrática y activa*, que nos sitúa en las recomendaciones de la Comisión Europea¹⁴⁰ y del Comité de ministros europeos¹⁴¹, adquiridas también por el currículo de la Educación Secundaria en España, se definiría como la conciencia de pertenencia a una comunidad democrática, con sus principios inspiradores y la consiguiente implicación en todos los asuntos de la misma, adquiriendo el compromiso de la participación como la forma de alcanzar mejoras en una sociedad¹⁴².

¹³⁹ CABRERA, Flor. *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. En Bartolomé, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. 1a. ed. Madrid: Editorial Narcea. 2002. pp. 79-104.

¹⁴⁰ DGEAC. *Study on Active Citizenship Education*. Final Report Submitted by GHK, February 2007. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizensedu.pdf>.

¹⁴¹ Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Delegados de los Ministros

¹⁴² Para entender las interpretaciones posibles a una teoría general de la ciudadanía activa propuesta por la Comisión Europea ver: BENEDICTO, Jorge; MORÁN, Mª Luz. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. 1a. ed. Madrid: Editorial Instituto de la Juventud. 2002.

Y por otro, la *Ciudadanía democrática*, que supone atender a las obligaciones de pertenencia activa a una comunidad, pero también la identificación con una determinada cultura. Una *cultura democrática*¹⁴³, sería la síntesis de civismo, tolerancia, libre comunicación de ideas y de personas, y a la educación como vehículo para alcanzarla. Es por lo tanto una concepción amplia de ciudadanía, que no se puede enseñar sólo a base de conceptos, sino que requiere de una práctica continua. De ahí que hayan surgido voces que abogan por una cultura democrática en la misma organización de la escuela y la comunidad¹⁴⁴.

3.2 Algunas ideas previas sobre la Formación Democrática de la Ciudadanía

La escuela y los procesos de enseñanza se enfrentan a continuos desafíos en relación al desarrollo del pensamiento crítico y espíritu ciudadano de los estudiantes, de modo que es importante que las prácticas docentes fortalezcan las dinámicas que proporcionen a los estudiantes capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad y realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario. Y es que “ser ciudadano” significa vivir como ciudadano: *es un reto cívico, es un reto político*; tal como lo afirma la Liga de los Derechos Humanos, cuando establece que la ciudadanía es un conjunto de prácticas que no se limitan al ejercicio de los derechos políticos. Por lo tanto, hay que ampliar los derechos cívicos, por ejemplo, de los niños y los adolescentes, que hoy día carecen parcialmente de ellos; pero, asimismo, hay que crear prácticas ciudadanas nuevas¹⁴⁵.

En relación con esto, el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, destacó cuatro pilares como bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.¹⁴⁶ Este último punto se convierte en la clave para la ciudadanía democrática y para la cultura de la paz, y para lograrlo, debemos construir un sistema educativo que desarrolle el conocimiento de los demás, de su historia y de sus tradiciones. Por tanto, desde un punto de vista conceptual, es necesario partir de una ciudadanía referida históricamente a la relación entre el individuo y su ciudad. Es el espacio donde el ciudadano goza de derechos garantizados por las leyes del Estado al que

¹⁴³ MAYOR ZARAGOZA, Federico. “*Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo*”. En IMBERNÓN, Francisco., MAJÓ, Joan; MAYER, Michela; MAYORZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberto; TEDESCO, Juan. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p. 21.

¹⁴⁴ LLERAS, Jordi y MEDINA, Alfonso. “*La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas*”. En AYUSTE, Ana (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2006. p. 103-104.

¹⁴⁵ LE GAL, Jean. *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2005. p. 22

¹⁴⁶ DELORS, Jacques. y otros. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. 1a. ed. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO. 1996

pertenece, pero tiene obligaciones y responsabilidades correlativas de acuerdo a los nuevos tiempos, tales como el derecho a participar en la elección democrática de sus gobernantes, que se corresponde con la obligación de contribuir y no impedir el normal funcionamiento de la vida social.¹⁴⁷

De esta manera, entendemos que el concepto de ciudadanía, complejo y contextualizado sociohistóricamente por distintas significaciones, va fundamentalmente ligado a la participación en la vida pública¹⁴⁸. Al respecto, el *Informe Comisión Formación Ciudadana*¹⁴⁹ considera que la ciudadanía supone una serie de derechos básicos entre los que considera la participación de la ciudadanía desde diversos ámbitos. Primero, los *derechos civiles* que operan como límites al poder del estado; segundo, los *derechos de participación política* que ayudan a configurar el poder mediante la voluntad de todos; y tercero, los *derechos sociales* que expresan las expectativas de contar con una oportunidad igual de compartir las ventajas sociales o colectivas.

En este sentido, la pertenencia a la comunidad política supone ciertos deberes básicos que pesan por igual sobre todos, como el deber de respetar las reglas comunes, participar en grupos voluntarios y en las organizaciones que configuran la vida en común. Esta acepción está en concordancia con la visión maximalista de la ciudadanía que la define como un conjunto de valores, comportamientos, obligaciones y responsabilidades que posibilitan la convivencia, y que necesitan de una formación crítica y participativa, y en la que profundizaremos más adelante. Por ello, la formación de ciudadanos significa crear espacios de ciudadanía democrática, es decir, no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una *comunidad democrática*, sino estructurar la escuela y el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiadas) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas¹⁵⁰.

Así mismo, la enseñanza de un conjunto de conocimientos, competencias y valores, no es suficiente para el aprendizaje de la ciudadanía. Por eso, los “espacios”, como lugares habitados por los sujetos, en que se juega la educación para la ciudadanía activa, constituye un trabajo a tres bandas¹⁵¹, que deben interactuar entre sí. En primer término, el *currículo escolar*, referido al aprendizaje de la ciudadanía en las materias escolares y desarrollo del conocimiento y comprensión de competencias relevantes. En segundo término, la *cultura escolar*,

¹⁴⁷ DELVAL, Juan. *Hacia una escuela ciudadana*. 1a. ed. Madrid: Editorial Morata. 2006. p 14.

¹⁴⁸ BOLIVAR, Antonio. *Op. Cit.*, p 10-20.

¹⁴⁹ MINEDUC. *Informe comisión Formación Ciudadana*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004.

¹⁵⁰ BOLIVAR, Antonio. *Op. Cit.*, pp. 15-17

¹⁵¹ Véase KERR, David. “*An international review of citizenship in the curriculum*”. En: STEINER-KHAMSI Guita, TORNEY-PURTA Judith y SCHWILLE John. (eds.) *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. 1a ed. Amsterdam: JAI/Elsevier Science Ltd. 2002.; KERR, David. *Citizenship Education: an International Comparison*. 1a. ed. UK: Editorial National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/Qualifications and Curriculum Authority in England QCA. 1999.

en relación a las oportunidades y experiencias para una ciudadanía activa, relacionada con la participación en las estructuras democráticas escolares, al tiempo de la entrega de conocimientos y competencias. Y en tercer término, la *comunidad escolar*, establecida por experiencias para una ciudadanía activa en su medio social y la participación activa o voluntaria en su contexto.

Al respecto, no está de más recordar el debate causado por la implantación de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* en las escuelas españolas, situación que provocó gran revuelo en las esferas políticas, religiosas y sociales, que se relaciona con visualizar la escuela como un espacio responsable de la formación de ciudadanos. En relación con esto, Bolívar¹⁵² señala que la educación pública se configuró sobre la base de la creación de una identidad nacional. Hoy ante los nuevos retos que plantean fenómenos como la inmigración, la globalización o la sociedad de la información, brota la necesidad de replantear el papel de la escuela en la formación ciudadana.

Por tanto, formar verdaderos ciudadanos significa no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una *comunidad democrática*, sino estructurar el sistema educativo de la escuela y del aula con procesos de diálogo, debate, toma de decisiones grupales, donde se desarrolle la participación activa, la resolución de los problemas de la vida en común y así se contribuya a crear las virtudes ciudadanas. Formar ciudadanos supone estructurar la escuela y el aula con procesos activos y prácticos, lo que exige una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana. Se requiere configurar los grupos-aula como comunidades de aprendizaje, promoviendo un trabajo cooperativo en grupos. De esta forma, la vida del aula y de los centros debiera ser un ejercicio diario del despliegue de los valores y del desarrollo de la Democracia.

3.3 Ciudadanía Democrática y Enseñanza de la Historia

Si concebimos una escuela como lugar que socializa a niños y jóvenes, que les prepara para vivir como adultos autónomos en una sociedad democrática, que facilita la construcción del conocimiento y que inicia en los procesos de pensamiento, tenemos que abrir la escuela hacia la sociedad en la que se desenvuelve, estableciendo relaciones estrechas, que permitan a la escuela permanecer atenta a los problemas sociales. Situación que debe aplicarse muy especialmente a la materia de Historia y Ciencias Sociales.

La formación democrática de la ciudadanía se vincula con la enseñanza de la Historia, debido a que muchos de sus principios, valores y contenidos son parte de los procesos históricos que se enseñan y aprenden en las aulas escolares. En este sentido, el marco curricular chileno establece las temáticas referidas a la

¹⁵² BOLIVAR, Antonio. *Op. Cit.*, pp.15-17

Formación Ciudadana de manera transversal a la enseñanza, sin embargo, la liga principalmente a los contenidos de la asignatura de Historia y Geografía para la enseñanza secundaria, tal como desarrollaremos más adelante.

Esto nos lleva, en la reflexión de Mario Carretero¹⁵³, a distinguir dos formas de enseñar la Historia, una más bien de tipo romántica de carácter “emotivo nacionalista”, y otra ilustrada relacionada con un carácter “cognitivo universal”. Ambas, apuntarían a objetivos diferentes para la asignatura, la primera con principios sociales para la formación de identidades, y la segunda a ámbitos disciplinares, referidos al “desarrollo cognitivo individual”. A estas dos formas de entender la enseñanza de la Historia, Prats¹⁵⁴ le suma una tercera función escolar de la Historia como “instrumento para el desarrollo personal”, destinada a las capacidades intelectuales, de maduración personal y orientación social, lo que la pone en relación con la idea de las competencias ciudadanas.

Relacionar la enseñanza de la Historia con formas de entender la ciudadanía no es una idea nueva, más bien es algo que encontramos ya en los orígenes decimonónicos de la enseñanza de la Historia. Debemos recordar que la educación pública, en general, ha tenido entre sus propósitos la formación de una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público, y la escuela, como elemental espacio de socialización, cumple un papel fundamental en el proceso. De la misma manera, nadie niega hoy día que el sistema educativo debe cumplir la función de preparar a los más jóvenes para ser ciudadanos activos y democráticos¹⁵⁵. Frente a esto, lo que ha ocurrido es que si bien todo el sistema educativo cumple esta función, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, por su naturaleza intrínseca como ciencias que explican las relaciones humanas y su evolución en el tiempo, han sido desde sus orígenes un instrumento de socialización en manos del poder político¹⁵⁶.

Y es que la Historia resulta una de las disciplinas más proclives a la manipulación ideológica¹⁵⁷ y, por lo tanto, una de las más usadas en la formación de la identidad nacional, lo que lleva a Carretero a sospechar que este carácter es la razón por la cual la Historia que enseñamos discrepa ampliamente de la versión académica y de la producción científica de conocimiento histórico. No en vano, el mismo autor ha trabajado en la comparación de manuales entre

¹⁵³ CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam. “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global.” En CARRETERO, Mario; VOSS, James (comp.) Aprender y pensar la historia. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2004. pp. 88-89.

¹⁵⁴ PRATS, Joaquín. “¿Por qué enseñar historia?”. En PRATS, Joaquín. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. 1a. ed. México: Editorial Secretaría de Educación Pública. 2011. p.38.

¹⁵⁵ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. El currículum oculto. 1a. ed. Madrid: Editorial Morata. 1991. p. 24.

¹⁵⁶ PAGÈS, Joan. “Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas”. Seminario internacional de textos escolares de historia y ciencias sociales. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC, 2008. p. 34.

¹⁵⁷ PRATS, Joaquín. “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.” En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (12). Abril-Mayo-Junio 1997. p. 12.

diferentes países (en particular entre México y España) de donde ha extraído diferencias sustanciales que nos hablan de interpretaciones diferentes en la enseñanza de la Historia¹⁵⁸.

La Historia, difícilmente puede ser entendida como un saber neutral u objetivo, debido a su estrecha conexión con la memoria colectiva y el uso “interesado” para la explicación y comprensión de las circunstancias humanas del presente. La Historia, así, ha sido, y sigue siendo, fundamental en la creación de la identidad colectiva, y de la misma manera, debe serlo, en la formación de ciudadanos. Actualmente, la enseñanza de la Historia no debe tener como objetivo prioritario la conservación o idealización de una identidad nacional, más bien nuestra disciplina debe convertirse en un instrumento de aprendizaje crítico para que los jóvenes aprendan a analizar el funcionamiento de la sociedad en la que viven y se desarrollan¹⁵⁹. Por lo anterior, su enseñanza debe estar al servicio de la formación ciudadana, destacando la necesidad de *una Historia para el presente*¹⁶⁰, que se conecte con los problemas y las necesidades de la sociedad actual, desarrollando mediante el estudio del pasado la sensibilización ante los problemas del presente (el respeto del medio ambiente, la lucha por la paz, los derechos y libertades, etc.). En este sentido radica la importancia de la enseñanza de la historia reciente radica, debido a que muchos de esos acontecimientos y procesos traen consigo una serie de valores y principios propios de la ciudadanía democrática que desde las prácticas escolares se pueden fortalecer, tales como diálogo, el respeto por los derechos humanos, la valoración de la participación, entre otros.

3.4 La Formación ciudadana en el currículum escolar chileno

A partir de los años 90, los gobiernos democráticos en Chile hicieron suya la necesidad de reeducar a la ciudadanía para vivir en Democracia. Desde este punto de vista curricular, se realizó un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana considerando las fuertes trabas que se heredaron de la Dictadura de Pinochet¹⁶¹. Así, el contexto político y social de recuperación de la Democracia que vivía el país demandó a la educación formal, específicamente al currículum escolar, reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados no sólo con

¹⁵⁸ CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, M^a Fernanda. “*Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España*”. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. (comp.). *Aprender y pensar la historia*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2004. p. 174.

¹⁵⁹ La idea de la no neutralidad ha sido extraída de ROSA RIVERO, Alberto. “*Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía*”. En CARRETERO, Mario; VOSS, James. *Aprender y pensar la historia*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2004. p. 54.

¹⁶⁰ SOBEJANO, M^a José; TORRES, Pablo. *Op. Cit.*, p. 80.

¹⁶¹ Las definiciones curriculares en materia de formación ciudadana diseñadas por el gobierno militar estuvieron vigentes hasta el año 1997 para el primer ciclo básico (1° a 4° Básico) y, por la modalidad de implementación gradual de la reforma curricular, más allá de 1999 para los cursos superiores de Educación Básica y también de Media.

aquellos objetivos destinados a que el estudiantado llegara a conocer y distinguir un régimen democrático de uno autoritario, sino que además les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que aseguraran el nuevo tipo de vida al que se enfrentaban, además de que fortalecieran principios y valores fundamentales de una sociedad democrática moderna.

De esta forma, el currículum escolar chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales busca que los alumnos y alumnas comprendan los fundamentos de la vida en Democracia, así como los derechos y deberes involucrados en ella, de manera que desarrollen habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política¹⁶². Desde la escuela, estos elementos permiten construir una sociedad democrática y favorecen la participación de docentes y alumnos en actividades ciudadanas, ya que uno de los elementos esenciales de la vida en democracia es aprender y convivir a vivir juntos, lo que se convierten en la clave para cimentar y fortalecer la ciudadanía democrática.

La Comisión de Formación Ciudadana chilena concibe que la ciudadanía establezca tres dimensiones, las que expresan el conjunto de tradiciones que ayudaron a configurar la cultura política a la que pertenecemos hoy en día¹⁶³. En primer lugar, *los derechos que hacer valer frente al Estado (Tradición Liberal)*, referido a la condición de titular un conjunto de derechos básicos compatibles con los mismos derechos para todos (derechos civiles que operan como límites al poder del estado, los derechos de participación política que ayudan a configurar el poder mediante la voluntad de todos, y los derechos llamados sociales, que expresan las expectativas de contar con una oportunidad igual de compartir las ventajas sociales o colectivas). En segundo lugar, la *Ciudadanía como pertenencia a una comunidad que se autogobierna (Tradición Democrática)*, relacionada con la conciencia de que la pertenencia a la comunidad política supone ciertos deberes básicos que pesan por igual sobre todos, como el respetar las reglas comunes, y en especial la ley, participar en grupos voluntarios y en las organizaciones que configuran la vida en común. Y por último, en tercer lugar, la *Ciudadanía como un ámbito de virtudes específicas (Tradición Republicana)*, donde se establece el cultivo de ciertas virtudes imprescindibles para la vida en común, como el respeto y protección de los bienes públicos y privados, las lealtades entre los miembros de la comunidad y la disposición a incidir en la vida colectiva de una manera pacífica y responsable, con pleno respeto a los derechos de todos.

En relación con lo expuesto, las nuevas orientaciones introducidas en el Currículum escolar,¹⁶⁴ aspiran a que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres, además de socialmente responsables, a la vez que sean competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de los

¹⁶² MINEDUC, *Mapa de Progreso: Democracia y Desarrollo*. 1a. ed. Santiago: MINEDUC UCE. Editorial 2010.

¹⁶³ MINEDUC. *Op. Cit.*, (2005). p. 48.

¹⁶⁴ En el caso de la Educación Media, el nuevo Marco Curricular fue aprobado en 1998 y los nuevos programas de estudio fueron implementados, un grado por año, entre 1999 y 2002.

compromisos que les entrega la sociedad. Para ello se plantea que conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos tales como la libertad, igualdad, justicia, pluralismo y por sobre todas las cosas, el respeto de los derechos humanos. Y de esta manera, fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática.¹⁶⁵

En éste aspecto, el Marco Curricular escolar chileno establecido por los gobiernos concertacionistas consideraron cuatro cambios claves respecto a la Educación Cívica promovido durante la Dictadura:

- *Idea de Formación Ciudadana:* Ampliación del concepto de Educación Cívica como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, al de *Formación Ciudadana*; temática que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para ser coherentes con una forma de vida e institucionalidad democrática.¹⁶⁶ En este enfoque son tan importantes los conocimientos sobre el sistema político como las capacidades cognitivas y sociales para efectivamente ejercer la ciudadanía, y está en directa relación con la visión maximalista de la ciudadanía que enunciábamos anteriormente.
- *Contenidos Transversales:* Dispone los objetivos y contenidos relacionados con la Formación Ciudadana, en relación a las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° Año de la Enseñanza Básica a 4° Año de la Enseñanza Media. Debido a que se entiende que ambas disciplinas comparten contenidos, procesos y visiones comunes.
- *Contenidos Complementarios:* Incorpora de manera complementaria el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la Democracia y la Formación Ciudadana en otras tres asignaturas del plan de estudio: *Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía*. Situación que refuerza el planteamiento de la transversalidad de las temáticas de ciudadanía dentro del curricular escolar.

¹⁶⁵ MINEDUC. “*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general*”. 1 a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 1998. p. 23-99.

¹⁶⁶ Habilidades de pensamiento tales como la capacidad de establecer reflexiones críticas y formular opiniones; y habilidades de realización tales como hacer acciones en pro de la comunidad; y valores, entre estos, pluralismo, solidaridad, respeto por el otro, valoración de la democracia, valoración de los derechos humanos.

Cuadro N° 2: Plan de Estudio de Formación Ciudadana

Subsectores de Aprendizaje	1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico	7º básico	8º básico	1º medio	2º medio	3º medio	4º medio
Lenguaje y Comunicación					5	5	5	5	5	5	3	3
Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	5	5	6	6								
Estudio y Comprensión de la Sociedad						4	4	4	4			
Historia y Ciencias Sociales									4	4	4	4
Filosofía y Psicología											3	3
Orientación y Consejo de Curso						1	1	2	2	1	1	1

Fuente: Planes y Programas del Ministerio de Educación Chileno. 2004

- **Objetivos Fundamentales Transversales:** Define unos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que explicitan un conjunto de *valores, actitudes y habilidades* relevantes para la democracia y la ciudadanía, los que deben ejecutarse tanto a través de los contenidos de las asignaturas, como en otros espacios escolares que favorezcan que los estudiantes pongan en práctica los aprendizajes logrados (Consejo de Curso, debates estudiantiles, Centro de Alumnos, etc.). Idea que se conecta con la visión de la escuela democrática y la apertura de los espacios de diálogo y participación.

Este enfoque curricular se corresponde con una visión de tipo maximalista del concepto de ciudadanía, que busca como objetivo final que los estudiantes se sientan como ciudadanos partícipes, activos y transformadores de su realidad social y política, tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, caracterizados por estar en posesión de una Democracia de tipo más madura.¹⁶⁷

En relación con la opción transversal del currículo chileno para la formación ciudadana, existen voces que alertan de que, si en la práctica esa transversalidad se integra dentro de la rutina curricular como algo fragmentado y marginal, sus efectos pueden ser los de una educación placebo, donde parece que se hacen cosas pero, en cambio, no repercuten en la educación a largo plazo¹⁶⁸.

¹⁶⁷ CRICK, B. "La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña". En Educación Integral. Ministerio de Educación de Colombia-British Council. (15). Junio 2002.

¹⁶⁸ IMBERNON, Francisco. "Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanía para un futuro mejor". En IMBERNON, Francisco., MAJÓ, Joan; MAYER, Michela; MAYORZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberto; TEDESCO, Juan. *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p. 9.

En el caso español, la vía de la transversalidad fue ensayada con motivo del desarrollo curricular de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), recogiendo un conjunto de necesidades o realidades sociales (Educación para la paz, para la igualdad de oportunidades, etc.) que demandaban una acción educativa de la escuela. La lógica de la transversalidad respondía a la necesidad de vincular los conocimientos escolares con los problemas sociales, pero, según Bolívar, su integración curricular como corresponsabilidad de todas las áreas, se convirtió en una tarea difícil que, en la práctica, caló escasamente. Para este autor, incluso, aunque funcionara bien el modelo transversal, siempre será precisa la enseñanza-aprendizaje de unos conocimientos propios de este ámbito, que deban adquirirse de modo sistemático en una materia escolar determinada.¹⁶⁹

3.4.1 *La Transición a la Democracia en el Marco Curricular*

El Marco Curricular chileno que, como hemos visto anteriormente, fija los Objetivos de Aprendizaje y los Contenidos Mínimos Obligatorios, considera los aprendizajes no sólo como la adquisición de conceptos, sino también como el desarrollo de habilidades y actitudes asociadas desde una perspectiva global e integradora, en la que el conocimiento histórico y geográfico actúa como eje estructurante de los procesos sociales estudiados, a los cuales se les reconoce explicaciones multicausales a partir del empleo de fuentes variadas. Se incluye también, con un valor central, la capacidad de las Ciencias Sociales para enseñar al estudiantado a buscar, organizar, sintetizar, y comunicar información, permitiéndole ser capaz de llegar a conclusiones propias y posibilitando la apertura al aprendizaje futuro de nuevos conocimientos sociales por sí mismo y de manera progresivamente autónoma, haciendo posible una actuación crítica y responsable en la sociedad.

En referencia a lo anterior, desde el ámbito cognitivo la actualización curricular del 2005 busca que los alumnos de educación secundaria incorporen a su formación académica las herramientas cognitivas y sociales que son necesarias *para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado*¹⁷⁰, Al mismo tiempo, se pretende que los alumnos perciban que la *Historia no constituye un saber desvinculado de su mundo*¹⁷¹ y de realidad más cercana, sino que esta asignatura les puede ayudar a desarrollar capacidades que les permitan asumir los retos que presenta la sociedad democrática, por ejemplo motivando a los alumnos a participar

¹⁶⁹ BOLIVAR, Antonio. *Op. Cit.*, p. 152-153.

¹⁷⁰ MINEDUC, *Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2005. p.95.

¹⁷¹ MINEDUC. *Propuesta Ajuste Curricular Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. 2009, p. 2.

activamente en los procesos ciudadanos o presentándole distintas estrategias para la resolución de problemas de su propia comunidad.

Cuadro N° 3: Contenido de la Transición en el currículum escolar

El tema de la Transición en el Currículum Escolar	
Asignatura	Historia y Ciencias Sociales
Nivel	Segundo Año Medio
Ubicación	Unidad 5
Unidad	El Siglo XX: La búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales. Fin del ciclo del salitre. La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo. La crisis económica de 1929 y sus efectos en Chile. Nuevas corrientes de pensamiento disputan la hegemonía al liberalismo. ▪ El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado Benefactor; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades. La crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales. ▪ Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950. Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. Ampliación del sufragio. ▪ Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad. ▪ Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la Historia de la comunidad.
Aspectos a evaluar o actividades genéricas evaluativas a realizar¹⁷²	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizan las condiciones históricas que condujeron al golpe militar de 1973 contrastando diferentes visiones historiográficas. ▪ Analizan los efectos personales y sociales involucrados en la transgresión a los derechos humanos durante el gobierno militar. ▪ Caracterizan el proceso de refundación neoliberal del sistema económico nacional y analizan el fin del modelo de crecimiento hacia adentro. ▪ Investigan y discuten sobre el proceso de Transición a la Democracia. ▪ Indagan un aspecto de la realidad nacional, para realizar una síntesis sobre Chile actual.

Fuente: Mineduc, *Programa de Estudio Segundo Año Medio. Historia y Ciencias Sociales, 2004.*

En este sentido, en los “Contenidos Mínimos Obligatorios” se establece para el segundo año medio, la unidad N°4 denominada: *El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social*, y dentro de esta la subunidad referida a los *Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad*¹⁷³. Por consiguiente el Marco curricular no establece de forma explícita

¹⁷² MINEDUC. *Programa de Estudio Segundo Año Medio. Historia y Ciencias Sociales*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004. p. 81

¹⁷³ MINEDUC, *Op. Cit.* (2005). p. 102.

el tratamiento escolar de la Transición, pero tampoco lo hace con otros temas contemporáneos como el Frente Popular o la Dictadura¹⁷⁴. Para encontrar referencias expresas al tema en cuestión hemos de acudir al “Programa de Estudio” propuesto por la propia autoridad ministerial¹⁷⁵, donde aparece como “actividad genérica sugerida a evaluar” (y en ningún caso obligatoria) que los alumnos investiguen y discutan sobre el proceso de Transición a la Democracia, situación que evidencia el carácter tácito que posee la temática en el currículum escolar.

Por consiguiente, el tema de la Transición está incluido en una unidad que se inicia a principios del siglo XX y culmina en la actualidad, no sin antes recorrer una serie de hitos, especialmente políticos y económicos, que hacen muy poco factible su estudio en la práctica, principalmente, por razones de “espacio curricular”. Desde otra perspectiva, también podemos constatar que en Chile la cuestión se inscribe dentro de una historia nacional, sin considerar la realidad latinoamericana, ni otros contextos con similares procesos.

Cuadro N° 4: Objetivos Curriculares de las Ciencias Sociales

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollen una visión comprensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en Democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendan el conocimiento como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollen una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad y valoren la propia identidad.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoren a todos los seres humanos por su dignidad esencial como personas, entendiendo a la persona humana como sujeto autónomo dotado de capacidades y derechos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se sensibilicen respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, propendiendo a generar una actitud de responsabilidad ecológica y respeto hacia los equilibrios ambientales.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollen la capacidad de identificar, investigar y analizar problemas propios de la realidad histórica, geográfica y social, aplicando un manejo riguroso de la información y distinguiendo entre opiniones, interpretaciones y hechos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de formulación y defensa de posiciones propias y de discusión de alternativas de solución.

Fuente: Mineduc, *Programa de Estudio Segundo Año Medio. Historia y Ciencias Sociales, 2004.*

¹⁷⁴ ACEITUNO, David *La enseñanza de la Transición Dictadura-Democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de Historia de 2° Medio.* Director(es): María Sánchez Agustí, Carlos Muñoz Labraña. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. 2012. p.284

¹⁷⁵ MINEDUC. *Op. Cit.*, (2004). p. 81-83.

Esta falta de precisión tensiona los objetivos declarados en el Marco Curricular chileno, respecto del rol que cumplen las Ciencias Sociales para que el estudiantado: *Desarrolle una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.* No obstante a ello, el nivel donde se inserta el tema de la Transición de una Dictadura a una Democracia, está en sintonía con los principios reconocidos por la bibliografía especializada, ya que destaca la preocupación porque el alumno sea capaz de comprender el mundo contemporáneo en su más amplio espectro, sin descuidar el estudio del pasado. Se parte de la base de que una adecuada comprensión del presente, sólo es posible si se interpreta adecuadamente el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual, tal y como se desprende de los objetivos establecidos en el marco curricular, que se exponen en el cuadro anterior (Cuadro N°4).

3.4.2 *Los Mapas de Progreso del Aprendizaje: Sociedad en Perspectiva Histórica y Democracia y Desarrollo.*

Los Mapas de progreso son una herramienta curricular diseñada por el Ministerio de Educación con el objetivo de servir de marco de referencia para evaluar el desempeño de los estudiantes en las diferentes materias. Constan de siete niveles de progreso donde se describen el crecimiento progresivo de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes. Los Mapas de Progreso, corresponden a un tipo de referente curricular que presentan una ordenación de competencias que debiesen adquirir los estudiantes, explicitando lo que se valora como evidencia de aprendizaje, relacionado con la descripción de aquello que el alumno sabe y puede demostrar en un área de conocimiento.¹⁷⁶

Según los mapas de progreso el currículum de Historia y Ciencias Sociales¹⁷⁷ tiene como propósito que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión de la sociedad, tanto a lo largo de su historia como también en el presente y que los capacite para actuar crítica y responsablemente en ella. Se busca que los estudiantes valoren la diversidad cultural y que su propia identidad sea construida históricamente, así como que comprendan los fundamentos de la vida en democracia y los derechos y deberes involucrados para su desarrollo y respeto. En este ámbito, el currículo se organiza en función de que desarrollen

¹⁷⁶ ÁVALOS, Beatrice; GAZMURI, Renato; MODER, Maximiliano. "Los Mapas de Progreso para Ciencias Sociales". En Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (55). Enero-Febrero-Marzo 2008. pp. 63-71

¹⁷⁷ MINEDUC. *Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica*. 1a. ed. Santiago: MINEDUC UCE Editorial. 2005. p. 3.

habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política, así como un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez amplias, hasta abarcar a toda la humanidad.

De esta forma, los Mapas de Progreso están en concordancia con el desarrollo de habilidades cognitivas. Por tanto, existe una directa relación y continuidad entre el Marco Curricular y los Mapas de Progreso. Tienen un papel complementario a las otras herramientas curriculares (Marco Curricular de OF, CMO, OFT, y Planes y Programas de Estudio) y en ningún caso las sustituyen, por el contrario, buscan profundizar la implementación del currículum de la reforma escolar chilena.

De los tres Mapas de Progreso establecidos para Historia y Ciencias Sociales dos se relacionan de manera fundamental con la Transición y adquisición de valores democráticos: “*Sociedad en Perspectiva Histórica*” y “*Democracia y Desarrollo*”. En los siguientes párrafos nos detendremos en analizar los elementos principales de cada uno de ellos.

a. “Sociedad en Perspectiva Histórica”

En este mapa de progreso se destaca que la historia se construye a través de interpretaciones, por lo tanto, la progresión de aprendizaje descrita se dirige a que los estudiantes comprendan que viven en un mundo construido históricamente y que comprender la historia es comprender su propia realidad en la sociedad chilena. Los niveles establecidos muestran una secuencia de aprendizaje de los estudiantes desde primero básico a cuarto medio, contemplando tres desarrollos específicos relacionados con ubicación temporal y conocimiento de procesos históricos, construcción histórica de la propia identidad, y habilidades de indagación e interpretación historiográfica, referidas a la progresión en el desarrollo de habilidades necesarias para analizar los procesos sociales y la propia realidad de forma cada vez más aguda.

Por ejemplo, en el nivel seis de este ámbito, donde se considera que se ubican los alumnos cuando aprenden el tema de la Transición, el alumnado debiese desarrollar las siguientes habilidades:

- Reconoce que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales.
- Identifica relaciones de continuidad y cambio entre distintos períodos históricos.
- Comprende que el territorio nacional se ha ido construyendo en el tiempo.
- Comprende que las sociedades se construyen históricamente con aportes provenientes de variadas culturas.
- Indaga temas históricos seleccionando una diversidad de fuentes.

- Comprende que distintas interpretaciones historiográficas seleccionan y ponderan de diversas maneras los factores que explicarían los procesos históricos.

Determinado esto, podemos reconocer que este nivel de aprendizaje está logrado cuando el estudiantado desarrolla los siguientes desempeños:

- Identifica procesos a través de los cuales distintos espacios geográficos se han ido incorporando a la vida nacional y conformando el territorio.
- Establece interrelaciones entre distintas dimensiones (políticas, económicas, culturales y sociales) para caracterizar un proceso histórico.
- Identifica continuidades y cambios en el paso de un período histórico a otro.
- Da ejemplos de aportes e influencias de diversas tradiciones culturales en las sociedades contemporáneas.
- Elabora un informe histórico considerando fuentes de distinta naturaleza.
- Compara distintos relatos históricos sobre un mismo acontecimiento o proceso, contrastando la selección de hechos y de personajes.

b. “Democracia y Desarrollo”

En este mapa de progreso se describen los aprendizajes involucrados en la apropiación del ejercicio de la ciudadanía democrática, donde se conjugan conocimientos, entendimientos, valoraciones y habilidades. Se supera así aquella visión que pone énfasis en el mero conocimiento de elementos aislados de educación cívica. De esta manera, esta propuesta es coherente con la *evaluación auténtica*, que busca en el currículo las prioridades con respecto a los resultados pretendidos para ajustar el sistema de evaluación y fortalecer el aprendizaje, e invita al profesor a pensar en actividades evaluativas que desarrollen actitudes favorables a la ciudadanía y competencias para la Democracia. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación.¹⁷⁸

Así el nivel 5 del Mapa de Progreso Democracia y Desarrollo, nos presenta a un alumnado que:

- a) Comprende que los **sistemas políticos** pueden diferenciarse según los **derechos** que otorgan a las **personas** y los **sistemas económicos** según la importancia que le dan al **rol del Estado** y a la iniciativa individual, y en cómo enfrentan el desafío del **desarrollo**.

¹⁷⁸ VILLARDÓN, Lourdes. “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de Competencias”. En *Revista Educativa Siglo XXI*. (24). 2006. pp. 57-76. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136> 2006..

- b) Valora la *democracia* como forma de organización política que mejor asegura el **respeto de los derechos humanos**, y la existencia de un sistema internacional que los resguarda.
- c) Se involucra activamente en problemas de su entorno, participando de distintas formas.

En relación a *¿Cómo se puede reconocer este nivel de Aprendizaje?*, los ejemplos de desempeño se relacionan con la capacidad del alumno para realizar actividades como las siguientes:

- a) Compara el rol del súbdito y el ciudadano a partir de los derechos que les conceden los sistemas políticos en lo que se desenvuelven.
- b) Caracteriza el totalitarismo de acuerdo a la valoración que se le da a la igualdad y derechos de las personas y lo contrasta con el régimen democrático.
- c) Compara de qué manera diversas sociedades han enfrentado el desafío del desarrollo.
- d) Compara los sistemas capitalistas y socialistas según la importancia que le dan a la iniciativa individual y a la acción del Estado en la organización de los factores productivos.
- e) Compara de qué manera diversas sociedades han enfrentado el desafío del desarrollo.
- f) Identifica, a partir de ejemplos concretos, situaciones en las que la democracia se muestra garante de los derechos humanos y promotora de la participación y responsabilidad social.
- g) Explica cómo la conciencia de la necesidad de preservar los derechos humanos en el mundo da origen a las instituciones internacionales después de la Segunda Guerra Mundial.
- h) Diseña una campaña para resolver en común problemas de su entorno escolar.

3.5 La investigación acerca del estado actual de la formación ciudadana en Chile.

Uno de los equipos más importantes que se ha preocupado del tema en nuestro país, señala que *“si no se intencionan iniciativas explícitas acerca de la temática en el sistema escolar, especialmente en torno al sentido de la formación ciudadana, a los contenidos y concepciones que sustentan las prácticas se hace muy difícil avanzar al respecto”*¹⁷⁹. Tan difícil es el desafío, que desde hace algunos años se advierten algunas importantes consecuencias a nivel social, pues si tomamos como indicador el padrón electoral (que aunque se aviene más bien con un enfoque minimalista, de todas maneras es un dato interesante), el panorama tampoco es muy halagüeño,

¹⁷⁹ CERDA, Ana María; EGAÑA, Loreto; MAGENDZO, Abraham; SANTA CRUZ, Eduardo; VARAS, René. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2004.

dado que el público electoral envejece de manera sistemática desde los años noventa, lo que quiere decir que los recién egresados de enseñanza media, no les interesa participar en los sistemas electorales, tal como quedó demostrado en las elecciones presidenciales de diciembre del año 2013.

La propuesta curricular comenzó su aplicación a fines de los '90, desde ahí en adelante se han ido recogiendo algunos antecedentes de su implementación, pero de manera dispar, según el nivel de enseñanza. Mientras en la Educación Básica se ha puesto atención en la presencia/ausencia de ciertas habilidades y actitudes ciudadanas (que sería un enfoque más bien maximalista), en la Educación Media, se ha enfatizado en la mayor o menor disposición a participar en una elección o en la inscripción en un registro electoral, cuestión que está más acorde con el enfoque minimalista de la educación ciudadana.

La excepción a esta tendencia fue la *Prueba Internacional de Educación Cívica* aplicada en 1999, en la que participaron los estudiantes chilenos de Educación Básica y Media, en donde se evaluó no sólo conocimientos sobre la materia sino también ciertas habilidades y disposiciones ciudadanas (Cuadro N°5). Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes de la Educación Media poseían aprendizajes superiores a aquellos que terminaban la Educación Básica (primaria), cuestión que fue ratificada en una aplicación más reciente, donde los puntajes obtenidos ubicaron a nuestro país bajo la media internacional en varios aspectos.

Cuadro N° 5: Contenidos Prueba internacional de Cívica (1999) y Currículo escolar chileno.

Preg.	Tópico	Porcentaje Respuesta Correcta Internacional	Porcentaje Respuesta correcta Chile
6	Propósito de la Declaración de los Derechos Humanos	77	61,8
9	Amenaza más seria a la Democracia	72	56,6
10	Acción ilegal de una organización política	59	40,9
11	Función de la existencia de más de un partido político	75	60,2
12	Quién debe gobernar en una Democracia	71	53,1
17	Qué hace no democrático a un gobierno	53	44,4
18	Resultado si una gran editorial compra muchos periódicos	57	40,3
19	Condición necesaria para promover la Democracia	65	60,6
29	Acción más convincente para promover la Democracia	54	36,8
22	Función de las elecciones periódicas	42	15,5

Fuente: Mineduc, Unidad de Currículum y evaluación. Análisis Curricular Estudio Internacional de Educación Cívica 8° básico

En la Educación básica, un estudio en formación ciudadana ha señalado que el estudiantado asocia el rol del Estado a cuestiones más sociales que políticas; manifiesta una gran desconfianza en los partidos políticos, aunque están cada vez más conscientes de sus derechos y de la importancia de reconocer el derecho de los demás y no vinculan la ciudadanía con la participación en un partido político sino con acciones desarrolladas en el ámbito social.¹⁸⁰

En este mismo nivel educativo, otros antecedentes sobre la temática han emergido de los resultados obtenidos en un trabajo del *Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación* (FONIDE: F 310894), destinado a indagar el estado de la Formación de la Ciudadanía en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica de la Octava Región, en donde se repite la desvinculación del profesorado de la especialidad con los principios y valores ciudadanos de los estudiantes, haciéndose aún más visible el desconocimiento de los docentes respecto de los alcances que posee esta área, el espacio curricular que ocupa y su incapacidad para enfrentar con éxito el desarrollo de las habilidades y actitudes ciudadanas que requieren sus estudiantes para desenvolverse en la sociedad¹⁸¹.

Otras carencias se han logrado identificar gracias al financiamiento del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE (FONDAP 11-2008). Se constató que el estudiantado al finalizar el segundo ciclo de educación primaria, enfrentó dificultades para manejar aspectos centrales de la ciudadanía política (por ejemplo, identificar aquello que es bueno y malo para la Democracia, rol que cumple el Estado en la sociedad) demostrando una evidente desafección por la cuestión pública, la política, los políticos y los partidos políticos¹⁸². Los resultados obtenidos en esta investigación han sido ratificados en otra investigación liderada por el mismo equipo, que tuvo la pretensión de indagar si los resultados obtenidos en la octava región, eran válidos para otras regiones del país (FONDAP 11-2009). La investigación demostró que no sólo los resultados obtenidos eran válidos sino que también obedecían a un notable déficit en la formación inicial docente, que hacía que el profesorado careciera de las mínimas herramientas que le permitieran obtener algún éxito en lo que hacía frente a sus estudiantes.

En relación a los estudios vinculados a Educación Media, un importante hallazgo respecto a la materia se deriva del estudio realizado entre investigadores chilenos y españoles (Proyecto I+D+I: TRADECC EDU 2009-09775) y que se encuentra en su etapa de finalización, según el cual, la dependencia escolar del

¹⁸⁰ MUÑOZ, Carlos; VÁSQUEZ, Nelson; REYES, Leonora. “Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del estado, las instituciones Públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes?”. En *Revista Estudios Pedagógicos* [en línea] 2010. Vol. 36 (2). [fecha de consulta: 23 de enero de 2013] pp. 153-175.

¹⁸¹ MUÑOZ, Carlos. “El Estudiantado y la formación ciudadana en la Escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de Investigación”. En ÁVILA, Rosa., RIVERO, Pilar; Gracia; Domínguez, Pedro (comp.) *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 1a. ed. Zaragoza: Editorial Fernando el Católico. 2010

¹⁸² MUÑOZ, Carlos; VÁSQUEZ, Nelson; REYES, Leonora. *Op. Cit.*, pp. 153-175.

estudiantado también aparece como un factor que explica el mayor o menor involucramiento del profesorado en estas materias¹⁸³.

Desde el ámbito de la alfabetización digital para el desarrollo de las competencias ciudadanas, un proyecto del Ministerio de Educación- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso¹⁸⁴, partió del supuesto que el bajo nivel de apropiación de principios y procedimientos relacionados con la formación cívica y ciudadana entre los jóvenes está provocando en la sociedad efectos negativos en la consolidación democrática, en el fortalecimiento de las instituciones y en la participación activa y responsable de los ciudadanos. Esto debiera obligar a Historia y Ciencias Sociales a otorgar mayor importancia a los aprendizajes vinculados con la formación cívica y de esta manera, contribuir al desarrollo de estas competencias en secundaria.

En ese contexto, el uso de la informática emerge como una oportunidad para promover un mayor nivel de comprensión y profundidad de aspectos conceptuales y procedimentales en el tema de las competencias ciudadanas. La hipótesis que se trabajó se relacionó con la idea de que si se diseña un modelo de práctica docente en Historia y Ciencias Sociales que incorpore el tratamiento de aprendizajes cívicos y económicos, mediados por el proceso de Alfabetización Digital, se logrará un nivel de adquisición cuantitativamente mayor y cualitativamente mejor de las competencias ciudadanas entre los estudiantes.

Desde otra óptica, los estudios de Isabel Toledo y Abraham Madgenzo, hacen referencia a la educación en Derechos Humanos que se incluye en el currículum de Historia y ciencias sociales del 2º año de Enseñanza Media, subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”¹⁸⁵. Se hace ver el imperativo ético que impone esta enseñanza, pero también se alude a las críticas y a las inquietudes pedagógicas que la historia reciente enfrenta en el contexto chileno. Con el fin de dar respuestas a preguntas y controversias se proporcionan resultados de una investigación que explora las formas y modalidades de enseñanza y aprendizaje de la subunidad “Régimen Militar y transición a la democracia”.

En este mismo sentido, en relación a la enseñanza de la historia reciente de Chile vinculado a la perspectiva de la memoria colectiva, profesores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a través del financiamiento de la cátedra de Integración del Convenio Andrés Bello, generaron entre los años

¹⁸³MUÑOZ, Carlos; ACEITUNO, David. “Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno”. En *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (67). Enero-Febrero-Marzo 2011. pp. 40-46.

¹⁸⁴ Investigador Responsable: David Contreras. Equipo de investigación: Nelson Vásquez, Marta Quiroga, José Miguel Garrido. 2005. Véase: <http://www.formacionciudadana.cl/>

¹⁸⁵ MAGENDZO, Abraham; TOLEDO, M^a Isabel. “Educación en derechos humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia”. En *Revista Estudios Pedagógicos* [en línea] 2009. (35). [fecha de consulta: 23 de enero de 2013] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514138008>>. p. 139.

2007-2008 una investigación relacionada con “La construcción de la memoria colectiva. Los miedos y las esperanzas en la construcción de valores ciudadanos en la historia reciente de América Latina”¹⁸⁶.

Desde la perspectiva de la formación inicial de profesores, en una exploración que tuvo como objetivo identificar, describir y analizar las competencias en el área de formación ciudadana, que poseían los estudiantes que egresan de las carreras de Educación Parvularia y Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se concluyó que dichos egresados adolecen de una formación ciudadana y que ello se debe a factores de orden pedagógico y otros asociados al contexto social en el cual se inserta el currículo. La investigación evidenció además que “*los significados relativos a la ciudadanía, adolecen de contextos de visibilización, así como de referencias críticas desde el valor asumido en su contexto específico de manifestación.*”¹⁸⁷

En este mismo ámbito, considerando la importancia que poseen los docentes a la hora de enseñar las temáticas de la historia reciente, existen algunas investigaciones que demuestran que el espacio y tiempo curricular que ocupan los conocimientos que responden más bien a una racionalidad instrumental y, en algunos casos, sobrepasan con creces a los conocimientos que apuntan a una racionalidad axiológica y comunicativa, como los que aspiran a formar sujetos de derechos¹⁸⁸. Existiendo también evidencias que indican que este componente de la Reforma Curricular es uno de los menos comprendidos por los docentes y no trabajados en las aulas de la educación básica¹⁸⁹. La motivación central de los jóvenes radica en cambiar la falta de validación de las personas en el sistema sociopolítico actual, debido a la vulneración de derechos, inequidad social y falta de voz y poder de los ciudadanos.

También son importantes los aportes investigativos de Muñoz Labraña sobre el estado de la formación ciudadana en el sistema escolar, quien en su tesis doctoral, que tuvo como objetivo conocer la percepción del profesorado de Historia y Geografía acerca de lo que realiza en su actividad profesional, considera que sorprendentemente el profesorado no establece un vínculo entre lo que cotidianamente realiza en el aula con la necesidad de contribuir a la formación ciudadana del estudiantado¹⁹⁰, desconociendo no sólo lo que la

¹⁸⁶ Véase VÁSQUEZ LARA, Nelson; IGLESIAS SEGURA, Ricardo. *Op. Cit.*, pp.103-118. También véase IGLESIAS SEGURA, Ricardo. “*La Construcción de la memoria colectiva. Los miedos y las esperanzas en la construcción de los valores ciudadanos en la historia reciente de América Latina y Chile. Una revisión bibliográfica y una metodología de investigación*”. En: *Cátedras de Integración Andrés Bello*. Vol. 4. 2008. pp. 335-390.

¹⁸⁷ REDÓN, Patricia. *Formación Docente y Ciudadanía*. 1a. ed. Valparaíso: Editorial Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados Dirección de Investigación). 2006.

¹⁸⁸ Véase MAGENDZO, Abraham. *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2006.

¹⁸⁹ EGAÑA, Loreto. *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación*. 1a. ed. Santiago: Editorial PIIE. 2003.

¹⁹⁰ MUÑOZ, Carlos. *Percepciones de los Profesores de Historia y Geografía acerca de su Profesión* [Tesis Doctoral]. Director: Raúl Calisto. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. 2006

literatura especializada establece sobre la materia¹⁹¹ sino también lo que expresamente establece el Marco Curricular Nacional. Lo anterior no sólo pone en duda los procesos formativos recibidos por el estudiantado secundario, sino también la formación inicial recibida por el profesorado en las distintas facultades de educación del país.¹⁹²

A este respecto, en otro estudio, se ha constatado que existe una versatilidad formativa en el país, en la que no se logra visibilizar alguna preocupación de parte de las instituciones educativas por entregar una preparación integral al futuro profesor, que le permita enfrentar exitosamente la Formación Ciudadana de sus estudiantes una vez egresado¹⁹³.

3.6 Algunas investigaciones sobre formación ciudadana a nivel Internacional

A nivel internacional la investigación en el área demuestra que el desapego de los jóvenes con la participación ciudadana, la cosa pública y la política, es un fenómeno generalizado tanto en Europa como en América. Una encuesta efectuada en España arrojó que al 50% de los jóvenes españoles no les interesa nada la política y en un interesante estudio efectuado en el mismo país. También, se llegó a la conclusión de que la formación de una ciudadanía responsable y su preparación para la toma de decisiones, no son tenidas en cuenta en la enseñanza de las Ciencias de forma adecuada. Situación coincidente con resultados obtenidos en otras investigaciones realizadas en las que se pone de manifiesto la escasa atención prestada a la toma de decisiones y su importancia en la educación ciudadana, en la enseñanza de las Ciencias y, muy en particular, en los libros de texto de las etapas analizadas¹⁹⁴. Mientras que en la sala de clase, la investigación de Valderrama¹⁹⁵ registró un excesivo protagonismo del docente en la dinámica comunicativa del aula, lo que resta posibilidades de desarrollar o construir autonomía al estudiante y a través de este expediente se resiente la formación

MUÑOZ, Carlos. "Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales de su actividad como profesor" En *Revista Visiones de la Educación*. (11). 2006.

¹⁹¹ COX, Cristián; JARAMILLO, Rosario; REIMERS, Fernando. *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. 1a. ed. Trinidad y Tobago: Editorial Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación. 2005.

¹⁹² MUÑOZ LABRAÑA, Carlos. "El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB". 1 a. ed. Concepción: Editorial "Ediciones Universitarias". 2010.

¹⁹³ MUÑOZ, Carlos; VICTORIANO, Ramón. "La escuela como espacio de Formación Ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores". En *L'Educatione alla cittadinanza europea e la formaciones degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisboa"*. 1a. Ed. Bologna: Editorial Pàtron. 2009. p.491-498.

¹⁹⁴ SOLBES, Jordi; VILCHES, Amparo. "El papel de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana". En *Revista Enseñanza de las Ciencias*. (3). 2004. pp. 337-348.

¹⁹⁵ VALDERRAMA, Carlos. *Ciudadanía y comunicación. Saberes opiniones y haceres escolares*. 1a. ed. Bogotá: Editorial Siglo del Hombre, Universidad Central-IESCO. 2007.

ciudadana de los mismos, pues la autonomía es una de las virtudes públicas de una sociedad democrática.

En el contexto universitario europeo también existen investigaciones que recomiendan a las universidades no desentenderse de una formación de calidad y por tanto abogan por “*incorporar de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana*”.¹⁹⁶

En el caso de latinoamérica, resultan reveladoras las cifras de una de las últimas encuestas realizadas en México a los jóvenes; según la cual el nivel de confianza de los jóvenes en las instituciones políticas ha decrecido, siendo sólo de 1.2% el nivel de confianza en los partidos políticos; y en el gobierno un 5.9%. En otra investigación realizada en Colombia se llegó a la conclusión de que para superar el estado de desafección de la juventud era importante promover un marco que pudiera regular las interacciones de los jóvenes consigo mismos, con los otros y con el mundo natural y social que habitaban, “*mediante el respeto, fundamentado no en la adhesión a la autoridad, sino en el reconocimiento a los otros como legítimos otros; la responsabilidad, fundamentada no en el cumplimiento del deber, sino en la solidaridad con los demás; y la justicia, fundamentada no en el ejercicio jurídico de la sanción ante la norma incumplida, sino en la equidad, como posibilidad plural de igualdad y diferenciación subjetiva*”.¹⁹⁷

Durante los últimos cuatro años (2007-2010) seis países de la América Latina construyeron una iniciativa regional para fomentar prácticas y políticas de educación ciudadana. En este periodo los Ministerios de Educación y los institutos de evaluación de la educación de Chile, Colombia, México, Guatemala, Paraguay y República Dominicana, unieron sus esfuerzos para crear un “*Bien Público Regional*” (BPR), una acción colectiva que permitiera consolidar el concepto de ciudadanía democrática y avanzar en la construcción de una escuela contemporánea en la que la educación para la ciudadanía debe ocupar un lugar prioritario. El Programa apoyado técnicamente y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo-BID y ejecutado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC de UNESCO, ha venido cumpliendo con su fin contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática en los países de América Latina mediante el fortalecimiento de la educación para la ciudadanía y la democracia, a través de la creación y consolidación del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC)¹⁹⁸. Dentro de sus los logros más importantes se

¹⁹⁶ MARTÍNEZ, Miquel. “*Formación para la ciudadanía y educación superior*”. En Revista Iberoamericana de educación. (42). 2006. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie42a05.htm>

¹⁹⁷ ALVARADO, Sara; OSPINA, Héctor; BOTERO, Patricia; MUÑOZ, Germán. “*Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*”. En Revista Argentina de Sociología. (11). 2008. pp. 19-43. Este proyecto se desarrolla en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales Colombia, y es cofinanciado por Colciencias (código: 1235-11-17686), Plan Internacional INC-ACDI Canadá y los jóvenes participantes.

¹⁹⁸ Véase http://www.sredecc.org/Que_es.html

considera el desarrollo de capacidad institucional en la definición y medición de las competencias ciudadanas de los jóvenes en la escuela.

En este aspecto, destacan los estudios realizados por la *Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo* (IEA), un consorcio internacional que agrupa instituciones gubernamentales y que tiene como objetivo realizar estudios comparativos sobre el logro educativo, con el fin de obtener una comprensión profunda de los efectos de las políticas y las prácticas en los diversos sistemas educativos, en razón a esto a finales de la década de los 90 se realizó el *Estudio sobre Educación Cívica* (CIVED, por su sigla en inglés) ¹⁹⁹. En Chile, los resultados de este estudio tuvieron un impacto sobre el contenido y la naturaleza del currículo y los estándares nacionales de cada país²⁰⁰. Un estudio comparativo que usó datos de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos, obtenidos a partir del CIVED, y que fue financiado por la Organización de Estados Americanos (OEA), reveló niveles relativamente bajos de comprensión de temas cívicos en estos dos países latinoamericanos, así como la desconfianza hacia las instituciones políticas formales. ²⁰¹

Los investigadores encargados de desarrollar políticas educativas reconocen cada vez más el contexto regional como un aspecto importante de la educación cívica y ciudadana, así como su influencia en la manera que las personas asumen su papel como ciudadanos. Reconociendo esta situación, se realizó entre el 2006-2010 el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) a través de módulos regionales para Asia, Europa y América Latina implementó instrumentos específicos aplicados a una muestra de estudiantes de octavo año. El ICCS se llevó a cabo vinculado al Sistema Regional para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC), patrocinado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y que fue creado con el propósito de establecer un marco regional común para las competencias ciudadanas, un sistema de evaluación y criterios para una educación cívica y ciudadana eficaz.²⁰²

¹⁹⁹ TORNEY-PURTA, J; LEHMANN, R.; OSWALD, H.; SCHULZ, W. *Citizenship and Education in Twentyeight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. 1a. ed. Amsterdam: Editorial International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2001. Disponible en <http://www.wam.umd.edu/~iea>; TORNEY-PURTA, J; AMADEO, J. AND RICHARDSON, W. "Civic service among youth in Chile, Denmark, England and the United States: A psychological perspective". In A. MCBRIDE; M. SHERRADEN (eds.). *Civic Service Worldwide: Impacts and inquiries*. 1a. ed. New York: Editorial M.E sharpe, Inc. 2007. pp. 95-132.

²⁰⁰ REIMERS, Fernando. "Educación para la Ciudadanía Democrática en América Latina". [en línea]. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. 14 de Noviembre del 2007. [fecha de consulta: 23 de enero de 2013]. Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1363>

²⁰¹ TORNEY-PURTA, J; AMADEO, J. *Strengthening democracy in Latin America: An empirical analysis of the views of students and teachers*. [Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la Educación Cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros.]. 1a. ed. Washington DC: Editorial Organization of American States. 2004. p. 13.

²⁰² SCHULZ, Wolfram; AINLEY, John. Friedman, Tim; LIETZ, Petra. *Informe latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. 1 a. Ed. Amsterdam: Editorial IEA. 2009. Disponible en:

CAPÍTULO 3

PROPÓSITOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: EXPLORAR LAS OPINIONES, VISIONES Y CONCEPTUALIZACIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

El fin más conocido de la investigación en *social studies* es su contribución a los conocimientos para la docencia y para el aprendizaje, de esta forma la exploración nos permite llegar a comprender cómo los estudiantes piensan y aprenden, cuáles son sus preocupaciones e inquietudes, y los contextos en los que sus ideas y actitudes se han desarrollado, para a partir de ellos tomar decisiones para enfrentar la práctica docente.²⁰³

En este sentido explorar las opiniones y las apropiaciones conceptuales que el estudiantado tiene sobre la Historia en general, o sobre alguna parte de ella en particular, y la transferencia que de ello hace a su vida cotidiana y a la interpretación de su realidad actual, constituye un deber inexcusable para lograr una Educación de calidad. Por ello, en la presente investigación se pretende ahondar en algunas ideas sobre las opiniones, visiones y formas de adquisición de saberes de los alumnos de educación secundaria chilena en relación con la temática de la Transición. El estudio, por tanto, se enmarca dentro de una de las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales más fructífera y que ha generado una buena parte de la literatura didáctica del área, centrada en las representaciones sociales del alumnado, su presente y su pasado.

Concretamente, según Prats, se incluye en el campo relacionado con el “estudio sobre los aprendizajes de conceptos históricos, y los niveles de significación, complejidad, operatividad, contextualización e interiorización de éstos en el alumnado”, referido al ámbito de investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia, la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el

²⁰³ BARTON, Keith, “Métodos de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas”. (Traducción: Sara Silvestre Anglès) en BARTON, K.C. (Ed.). Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. Greenwich: Editorial Information Age. 2006. p. 1.

alumnado y la evaluación de los aprendizajes. Estas exploraciones tienen como denominador común al alumno como mediador del aprendizaje, debido a que las percepciones y lo que esperan los alumnos de las materias propias de las Ciencias Sociales, son cuestiones trascendentales a la hora de definir todo proceso de enseñanza/aprendizaje²⁰⁴.

Pagès se refiere a las investigaciones sobre el alumno en concordancia a las preguntas: “*qué sabe, qué aprende*”. Por ello inserta las representaciones sociales del alumnado como punto de partida de los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales, dado que los significados que los alumnos otorgan a los contenidos de enseñanza dependen de las teorías construidas con anterioridad y estas están en estrecha conexión con el contexto sociocultural en el que viven²⁰⁵.

Estas investigaciones guardan una estrecha vinculación con el estudio de los procesos cognitivos sobre el aprendizaje de conceptos históricos claves como la causalidad, el tema del tiempo, el cambio y la continuidad en las formaciones sociales, etc., que, en sus inicios, se realizaron desde la óptica de la Psicología, lo que ha producido interesantes aportaciones, aunque algunas de estas tienen los inconvenientes de centrarse en visiones simplistas y excesivamente académicas de lo que son los conceptos históricos y sociales²⁰⁶. Las teorías de Piaget sobre los estadios de desarrollo del pensamiento lógico fueron, pues, el modelo aceptado para describir y explicar la fórmula de acceso al pensamiento histórico, pero posteriormente comenzarán a aparecer algunas voces críticas que consideran las teorías evolutivas de Piaget insuficientes para explicar cómo piensa el alumnado o la complejidad del proceso de comprensión de la Historia²⁰⁷.

En nuestro caso, la investigación se relaciona con dos de las tres categorías establecidas por Barton²⁰⁸ para los estudios sobre *las ideas de los estudiantes acerca de la Historia*, ya que pretendemos conocer lo que el alumnado chileno sabe sobre el pasado (la Transición) y cómo estructuran este conocimiento, para averiguar los orígenes del mismo, así como su relación con el currículo escolar y otras fuentes de información. En consecuencia, se relaciona con dos enfoques de investigación, el primero referido a sobre lo que los estudiantes saben acerca del pasado y cómo estructuran este conocimiento, es decir, cómo los estudiantes establecen relaciones sobre varios aspectos del pasado, particularmente a través de la narración; y el segundo, sobre los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la Historia, especialmente los orígenes de su conocimiento

²⁰⁴ PRATS, Joaquín. *Op. Cit.*, (1997). p. 21.

²⁰⁵ PAGÈS, Joan. *Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. En PAGÈS, Joan; BENEJAM, Pilar (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. 3a. ed. Barcelona: Editorial Horsori. 1999. p.220.

²⁰⁶ WITTROCK, Merlin. *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y Alumnos*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Paidós Educador/MEC. 1990. Cap. 71

²⁰⁷ BOOTH (1987), citado por: LAVILLE, C. “*La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles*”. En *Perspectives Documentaires en Éducation* (53). 2001. p. 71.

²⁰⁸ BARTON, Keith. *Op. Cit.*, (2009), p.98.

e intereses, así como la relación entre el currículum escolar y otras fuentes de conocimiento histórico.

Desde la *finalidad o funciones que persigue* este estudio se considera una *investigación básica, ya que se basa en el interés por conocer en profundidad un tema determinado y se define como aquella actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos*²⁰⁹. Su preocupación es saber, explicar y predecir fenómenos sociales y naturales. Empieza con una teoría, un principio básico o una generalización, a partir de lo cual va incrementando los principios básicos y las leyes científicas, lo que permite posteriormente hacer progresar los procedimientos y las metodologías científicas.²¹⁰

1.1 Objetivos de la Investigación

Después de estas consideraciones generales sobre lo que pretendemos con este estudio, estamos en disposición de precisar esta cuestión con exactitud fijando nuestros objetivos. Estos tienen la finalidad de señalar lo que se aspira conseguir en la investigación, por tanto deben actuar como guías del estudio, expresándose con claridad para evitar desviaciones en el proceso de investigación²¹¹.

Para definir los objetivos que delinearán nuestra exploración, hemos considerado el estado del arte de la temática en Chile y en el extranjero, los propósitos del proyecto TRADDEC, así como instrumentos curriculares tan importantes como los Planes y Programas de estudio y algunas ideas presentes en los Mapas de Progreso del Área. Estos instrumentos establecidos por el Ministerio educacional chileno para el sector de Historia y Ciencias Sociales, describen, como hemos comentado ya con anterioridad, el nivel de desempeño de los aprendizajes involucrados en la apropiación del ejercicio de la ciudadanía democrática, donde se conjugan de forma simultánea conocimientos, valoraciones y habilidades. Se supera, así, aquella visión que ponía énfasis en el mero conocimiento de elementos aislados de educación cívica. Considerando este antecedente, en nuestros objetivos hemos tenido en cuenta los diversos aspectos que contienen a la hora de definir las concepciones de los estudiantes.

²⁰⁹ ARNAL, Justo. *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Labor. 1992. p. 42.

²¹⁰ Mc MILLAN, James. *Investigación Educativa: Una introducción Conceptual*. 5a. ed. Madrid: Editorial Pearson. 2005. p. 23.

²¹¹ SAMPIERI, Roberto. *Op. Cit.*, p. 47.

▪ Objetivo General

En consecuencia con lo propuesto anteriormente, nuestro objetivo general consiste en: **comprender las concepciones de los estudiantes** de secundaria chilena sobre la **Transición de la dictadura a la democracia en Chile**, así como la **valoración** que hacen de este contenido escolar para su **formación democrática y ciudadana**.

▪ Objetivos específicos

La implantación de la Democracia como sistema político, social, económico y cultural, trae consigo una serie de derechos y deberes para todas las personas que forman parte de la sociedad, situación que implica desarrollar en la escuela actitudes y competencias ciudadanas acordes para afrontar ésta realidad. Por tanto, entendemos que ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de la educación y de la cultura, por consiguiente, a ser ciudadano o ciudadana se aprende y, por ende, puede ser enseñado.²¹²

Postulamos, pues, que la educación escolar, más que ningún otro ámbito, tiene como una de sus funciones cruciales la de formar ciudadanos, es decir, desarrollar en las personas la creencia en el ideal democrático y promover su puesta en práctica. La escuela tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias comunes a toda la sociedad. De tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma, sus problemas más apremiantes, sus fines, y los significados que la cohesionan en un determinado contexto social²¹³.

En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida²¹⁴. 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

²¹² IMBERNON, Francisco. "Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanía para un futuro mejor". En IMBERNON, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p. 10.

²¹³ COX, Cristián; JARAMILLO, Rosario; REIMERS, Fernando. *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. 1a. ed. Trinidad y Tobago: Editorial Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación. 2005. Disponible en <http://www.educadem.oas.org/documentos/getdocument.pdf>

²¹⁴ MINEDUC. *Informe comisión Formación Ciudadana*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004.

mundo, organizando, las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos²¹⁵.

A continuación se desglosan los objetivos específicos, que tienen por finalidad concretizar los aspectos anteriores en relación con el entendimiento de la Transición de la Dictadura a la Democracia. Estos se relacionan con las cinco variables que estructuran nuestro estudio:

a) Describir e interpretar el **marco conceptual** que poseen los estudiantes secundarios acerca de la Transición de la Dictadura a la Democracia.

b) Analizar la **opinión** de los alumnos sobre cómo se produjo la Transición de una Dictadura a una Democracia en Chile, especialmente si la consideran como fruto de un proceso de acuerdos y consensos.

c) Analizar las **temáticas, el tipo de recursos y las actividades** utilizadas en las clases de historia y ciencias sociales con el propósito de estudiar la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile, así como las fuentes de información ajenas al ámbito escolar.

d) Valorar el **significado** que los estudiantes secundarios asignan al proceso de la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile para su formación democrática y vida ciudadana.

e) Comparar las situaciones anteriores referidas a la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile, en función de la pertenencia de los estudiantes secundarios a colegios de **distinto contexto socio-económico**.

1.2 Definición de las Hipótesis

Debemos considerar que las hipótesis son explicitaciones tentativas del fenómeno investigado, un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables, que se presentan en forma de declarativa y que se relacionan de manera general o específica, variables con variables²¹⁶.

²¹⁵ ANDRADE, Miguel; MIRANDA, Christian. "Influencia de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el currículum del bogar sobre la autoestima adolescente". En Boletín de Investigación Educativa. (15). 2000. pp. 90-108.

²¹⁶ KERLINGER, Fred N; LEE, Howard B. *Investigación Del*. 4ª Ed. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana. 1999. *Comportamiento* (Traducción: Leticia Esther Pineda Ayala, Ignacio Mora Magaña). P.23

▪ **Hipótesis General:**

En nuestro estudio la hipótesis principal está vinculada con el supuesto general del proyecto TRADDEC, dentro del cual esta tesis doctoral se inserta, y que a continuación procedemos a enunciar.

“El estudio de los procesos de Transición de las Dictaduras a las Democracias en el mundo escolar, no parece ser aprovechado ni para el adecuado conocimiento histórico, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes.”²¹⁷

Efectivamente, la idea de partida radica en que la enseñanza escolar de la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile, está desaprovechada no sólo desde la perspectiva del conocimiento histórico, sino también para la enseñanza de valores ciudadanos democráticos. Y es que hemos de tener en cuenta que el Marco Curricular chileno, establecido en la década de los noventa, termina con el anterior concepto de “Educación Cívica”, entendido hasta entonces exclusivamente como conocimientos sobre el Estado y el sistema político, y establece la denominación “Formación Ciudadana”, respondiendo a un enfoque más amplio de la ciudadanía, acorde a la visión maximalista de ésta que incluye conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser coherentes con una forma de vida e institucionalidad democráticas. En esta línea el periodo histórico de la Transición, basado en la consecución de acuerdos, pactos y renuncias de los sectores políticos y sociales enfrentados, constituye una valiosa herramienta para la formación de la ciudadanía que, según nuestra idea inicial, no es aprovechada.

▪ **Hipótesis Específicas**

Como una manera de concretizar esta conjetura, así como para ordenar nuestra investigación, se señalan a continuación las hipótesis específicas, a partir de las cuales luego se establecerán las variables de este estudio.

Hipótesis 1. *Sobre lo que saben los alumnos.*

Los estudiantes secundarios manejan un nivel de conceptualización uniestructural sobre la Transición Dictadura-Democracia, lo que lleva a percepciones imprecisas del proceso, entendiendo éste como un hecho abrupto entre dos tipos de gobierno (la dictadura y la democracia) más que un proceso histórico.

²¹⁷ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. *Op. Cit.*, p. 214

Uno de los objetivos de la enseñanza es construir los conceptos que caracterizan los periodos históricos, como una forma en la cual los acontecimientos o las historias locales cobran significación y valor en la medida que se enmarcan y, por lo tanto, se explican (y explican) en un determinado proceso histórico mayor²¹⁸. Así, los conceptos se consideran imprescindibles para interpretar y conectar hechos, por ello el aprendizaje de los conceptos difiere del de los hechos, ya que para adquirir un concepto es necesario comprenderlo, explicarlo con las propias palabras y traducirlo a partir de las representaciones previas que se poseen. En este sentido, consideramos que, en general, el nivel de conceptualización alcanzado por el estudiantado sobre la Transición no manifiesta la complejidad inherente al proceso.

Hipótesis Operacionales:

- Los conceptos se describen principalmente desde el ámbito político
- La Transición se presenta como un hecho abrupto entre dos tipos de gobierno.
- Se destacan los beneficios para la ciudadanía del sistema democráticos frente a la dictadura

Hipótesis 2. Sobre las opiniones de los alumnos.

Los alumnos asocian la Transición de la Dictadura a la Democrática en Chile, sólo a algunos hechos y actores políticos aislados, más que como un proceso de acuerdos y consensos alcanzados por los distintos actores involucrados.

En la actualidad se demanda que los docentes sean capaces de facilitar a los alumnos “aprendizajes para la vida, para ser mejores personas y para aprender por sí”, de modo que los aprendizajes logrados consideren el valor de uso que tiene y debe tener todo conocimiento. Ello les ha de permitir pensar, opinar y actuar frente a las dinámicas de la sociedad actual²¹⁹. La formación de la ciudadanía exige estudiantes comprometidos y críticos, que sometan a reflexión aquello que aprenden a través de los diversos canales de difusión del conocimiento y lo incorporen a su accionar en la vida diaria. En este sentido, consideramos que las opiniones de los estudiantes sobre la Transición presentan visiones limitadas y excluyentes del proceso, muy vinculadas al personalismo de alguno de sus actores.

²¹⁸ PRATS, Joaquín. “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.” En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (12). Abril-Mayo-Junio 1997.

²¹⁹ MUÑOZ LABRAÑA Carlos. “Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria?”. En Revista AULA, Innovación Educativa. (170). Marzo 2008. p.13.

Hipótesis Operacionales:

- La transición en Chile se presenta como un hecho automático más que como un proceso de acuerdos políticos y consensos sociales.
- Los hechos más característicos del periodo son los referidos desde el ámbito político como la constitución del 80 y el plebiscito de 88.
- Se valora el rol de las fuerzas armadas en la transición por sobre la lucha de la oposición y de la ciudadanía.
- Se destaca el rol de actores políticos en la transición especialmente Pinochet y Aylwin.

Hipótesis 3. Sobre la enseñanza del tema.

Pese al alto poder formativo de las clases de Historia y de las Ciencias Sociales no se concede la importancia debida a los contenidos de Transición Dictadura Democracia. Por ello, el conocimiento más significativo sobre el tema es aquel proporcionado por fuentes extraescolares, tales como la familia y los medios de comunicación.

Tradicionalmente la presencia de la asignatura de historia en el currículo de secundaria se ha justificado en función de su alto poder formativo. La Historia sería como una especie de laboratorio donde experimentar “en cabeza ajena” las intrincadas relaciones del mundo social y mejorar, así, sus interpretaciones de la realidad en la que vive. Y, si esto sirve para la historia en general, mucho más para la historia reciente, una historia viva²²⁰ en cuanto que las generaciones que la experimentaron se encuentran en el entorno familiar de los estudiantes. No obstante, partimos del supuesto de que en las aulas no se presta la atención debida a esta historia cercana, y se desaprovecha el valor didáctico de la pluralidad de fuentes disponibles. Las ideas de los estudiantes sobre el tema proceden más de los medios de comunicación que del trabajo docente.

Hipótesis Operacionales:

- Los temas seleccionados se relacionan con los ámbitos políticos del proceso eleccionario, tal como los plebiscitos de 1980 y de 1988.
- Los recursos didácticos más utilizados son las fuentes escritas e iconográficas.
- El texto escolar presenta un importante protagonismo dentro del proceso de enseñanza, utilizándose como complemento al discurso del profesor.
- Las principales actividades desarrolladas al interior del aula son investigaciones grupales.

²²⁰ ARÓSTEGUI, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. 1a. ed. Madrid: Editorial Alianza. 2004

- El conocimiento del tema de la transición está determinado por las fuentes extraescolares.

Hipótesis 4. Sobre el valor asignado por los alumnos.

Los estudiantes secundarios ponderan significativamente el sistema de valores democráticos conseguidos en la Transición, vinculándolo con su vida cotidiana a través del ejercicio de derechos ciudadanos como la libertad y búsqueda de acuerdos.

La escuela actual debe desarrollar su acción educativa en el marco de una cultura de la paz en el sentido señalado por las Naciones Unidas como conjunto de valores, comportamientos y estilos de vida basados en el diálogo, el respeto al otro, el arreglo pacífico de los conflictos, la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales²²¹. Valores todos ellos comprometidos en el proceso de transición de la dictadura a la democracia, de ahí el valor intrínseco de su enseñanza, tal y como hemos mencionado anteriormente. En este sentido, consideramos que los alumnos se muestran sensibles a estas cuestiones y valoran el derecho de ejercer las libertades, especialmente el derecho de sufragio, sin que ello necesariamente signifique la existencia de puentes cognitivos entre el hoy (vida en libertad) y el pasado (proceso de obtención de dichas libertades en la transición).

Hipótesis Operacionales:

- La democracia se valora fundamentalmente desde el ámbito político relacionado al derecho de sufragio.
- La democracia se presenta de forma desvinculada del proceso de transición.
- Los alumnos valoran el diálogo y la búsqueda de acuerdos dentro de la transición democrática.

Hipótesis 5. Sobre el Contexto socio-económico escolar.

Las opiniones, visiones y conocimientos sobre la Transición de la Dictadura la Democracia chilena que poseen los estudiantes secundarios, no presentan diferencias significativas en función del género o la región de residencia, pero sí en razón del contexto socio-económico.

Las representaciones sociales o cosmovisiones que los individuos poseen sobre los diferentes hechos y procesos de la sociedad, presente y pasada, guardan

²²¹ Artículo I de la declaración y Plan de Acción sobre la cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999.

estrecha relación con sus vivencias y experiencias, las cuales, a su vez, están directamente relacionadas con el contexto social en el que les ha tocado vivir. Por ello, en Educación resulta imprescindible adaptar los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza a las características contextuales de los centros escolares. Para el ámbito chileno podemos establecer con carácter general tres tipos de ámbitos socio-culturales, que se corresponden con las tres tipologías de establecimientos educacionales: establecimientos municipales (público), establecimientos subvencionados (concertado) y establecimientos particulares (privado). En nuestro estudio partimos de la consideración de que las diferencias en función del género o la región entre el estudiantado chileno en relación con la temática de la Transición no van a ser significativas, pero sí pueden presentar matices diferenciados debidos al nivel sociocultural familiar.

1.3 Explicitación de las variables de Investigación

Para Kerlinger una *variable es un símbolo al que se le asignan valores o números*, tal como sería el siguiente ejemplo: si consideramos que x es una variable, un símbolo al que se le determinan valores numéricos, *la variable x puede tomar cualquier conjunto justificable de valores, por ejemplo, puntajes en una prueba de inteligencia o en una escala de actitudes* ²²². Otros la definen como una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse y de observarse. Ejemplos de variables son el género, los niveles de estrés, el aprendizaje de conceptos, etc.

1.3.1. Variables dependientes

Una variable dependiente es aquella cuyos valores dependen de los que tome otra variable independiente y , por ende, se altera en función de los cambios o variaciones en la variable independiente. En otros términos, la variable dependiente es hacia la que se hace la predicción, mientras que la independiente es aquella a partir de la cual se predice. De este modo la variable dependiente es el resultado medido que el investigador usa para determinar si los cambios en la variable independiente tuvieron un efecto²²³.

En esta investigación se han establecido cuatro grupos de variables dependientes, en estrecha relación con las hipótesis del estudio.

²²² KERLINGER, Fred N; LEE, Howard B. *Op. Cit.*, p. 36.

²²³ *Ibidem*, p. 43.

a) Marco conceptual sobre la Transición de la Dictadura a la Democracia:

El primer grupo está referido al *conocimiento* que tienen los alumnos en relación con el concepto de “Transición a la Democracia”. Se busca definir su comprensión histórica acerca del desarrollo del proceso en cuestión, saber el tipo de conocimiento adquirido y la conceptualización de elementos históricos claves de la temática. Por tanto, en éste ámbito se considera la comprensión y explicación conceptual de:

- Dictadura
- Democracia
- Transición

b) Opinión de los alumnos sobre el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia:

El segundo grupo se centra en las *opiniones que expresan los estudiantes*, sobre la forma en cómo se produjo la transición hacia la democracia en nuestro país. En éste ámbito, se presta especial atención a los autores, las instituciones y los acontecimientos que los alumnos consideran que tienen una participación relevante dentro de la Transición, a la hora de exponer su discurso. Por un lado, se pretende comprender el dictámen que hacen de la transición como proceso y por otro, su pensamiento relativo al valor asignado al proceso de la transición para la historia reciente del país. De ésta forma los aspectos a considerar se relacionan con:

- La idea de “Proceso” de Transición política a la democracia en Chile
- Acontecimientos o hechos relevantes
- Importancia de acuerdos políticos y consensos sociales dentro de la Transición
- Selección de actores e instituciones involucradas

c) Tratamiento Didáctico en el aula del contenido:

Como tercer grupo de variables nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y, concretamente, en el *tratamiento didáctico en el aula* del contenido en cuestión. Se presenta con la finalidad de averiguar cómo aprendieron estos contenidos los alumnos, cuáles son los referentes y las fuentes de información que les han permitido construir su conocimiento y pensamiento sobre la temática histórica, tanto al interior de la sala de clases como fuera de ella. En éste aspecto, tomamos especial atención a la importancia que se le dio en las clases y la función desempeñada por elementos extraescolares como la familia y/o los medios de comunicación en la articulación del discurso narrativo del estudiantado. Por tanto se consideran elementos tales como:

- Temas trabajados en clase
- Recursos didácticos para la enseñanza de la Transición
- Libro de texto
- Actividades realizadas
- Fuentes de información extraescolares

d) El Valor de la Transición y la Educación Democrática:

El cuarto bloque de variables está encaminado a medir el valor asignado al proceso de implantación de la democracia como sistema político, social, económico y cultural, así como su relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Por tanto, se relaciona con las *inter-influencias en la educación democrática* de los alumnos centradas en definir la importancia de la búsqueda de consensos y acuerdos en la sociedad actual, el respeto de valores como la tolerancia, la participación ciudadana, la defensa de derechos y libertades individuales y/o colectivas. Por ende, aquí observamos aspectos relativos a:

- Búsqueda de acuerdos y consensos
- Derechos y libertades
- Valores democráticos
- Tolerancia y participación

1.3.2. Variables Independientes

Se denomina variable independiente a aquella que antecede al efecto (variable dependiente) y responde a la idea de causa. En las investigaciones no experimentales, como la que aquí se presenta, las variables independientes son preexistentes, por lo tanto, el investigador no las puede manipular, limitándose a agrupar a los sujetos participantes en función de sus características²²⁴. Para dar cumplimiento cabal a los objetivos planteados, se han seleccionado tres variables independientes: el género, la ciudad de residencia y el contexto socio-económico del estudiantado.

a) Género: Hombres y Mujeres

En este trabajo se consideraron establecimientos mixtos, para tratar de tener la opinión representativa tanto de hombres como de mujeres, con la finalidad de poder observar si existen diferencias en las visiones expresadas en torno a los temas de historia reciente (transición) y ciudadanía. Aunque en nuestro trabajo partimos de la idea de que las diferencias interpretativas derivadas de lo

²²⁴ ALBERT GOMEZ, María José *La investigación educativa. Claves teóricas*. 1a. ed. Madrid: Editorial McGraw Hill. 2007. p. 55.

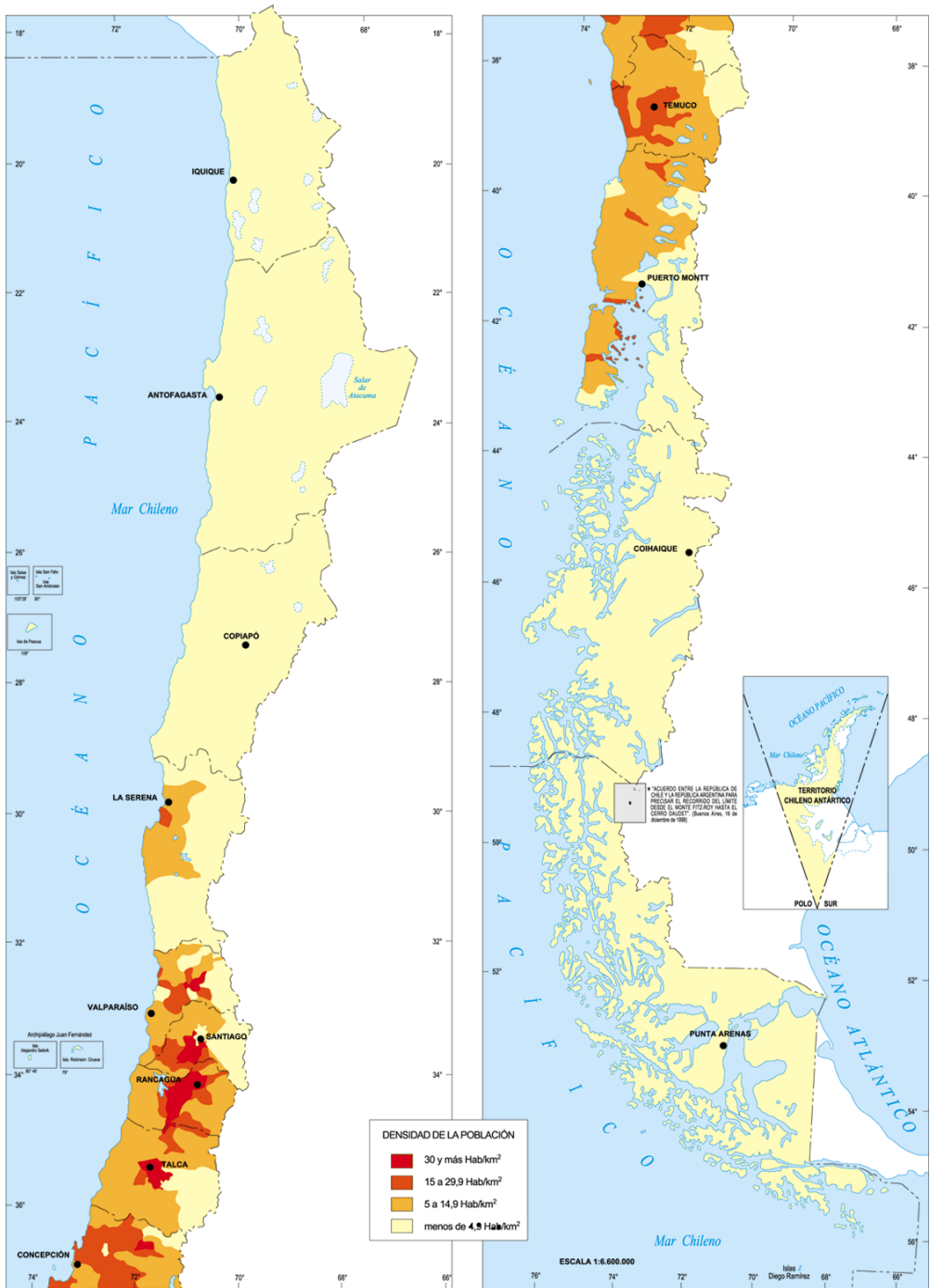
masculino o femenino no resultarán significativas, se ha tenido en cuenta esta variable en atención a los resultados obtenidos en estudios recientes como el Estudio Internacional de Educación Cívica, aplicado por el ICCS en el 2009 en varios países, donde participó Chile. En este caso se constató que las mujeres chilenas obtuvieron puntajes superiores a los de los hombres, suponiendo un cambio cualitativo frente a los resultados del estudio realizado diez años antes (CIVED, 1999), donde no se apreciaron diferencias significativas.²²⁵

b) Ciudades de Aplicación del Estudio

La división político-administrativa del país está propuesta en función del cumplimiento de los objetivos de gobierno y administración y fracciona al país en quince unidades territoriales menores llamadas Regiones, las que a su vez se dividen en provincias y éstas finalmente en comunas. Para nuestro estudio hemos considerado regiones donde se concentra la mayor parte de la población chilena (Mapa N°1), y específicamente aquellas ciudades consideradas como capital de la región. Nos referimos a las siguientes regiones y ciudades: IV región de Coquimbo: La Serena; V Región de Valparaíso: Valparaíso; VIII Región del Biobío: Concepción; y Región Metropolitana: Santiago.

²²⁵ Estudio Internacional de Educación Cívica. Disponible en Estudios Internacionales, SIMCE, Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC. p. 19

Mapa N° 1: Densidad de Población Chilena



Fuente: Instituto Geográfico Militar

c) Contexto socio-económico de los estudiantes (Tipos de dependencia escolar).

Desde una perspectiva económico-administrativa, el sistema educacional chileno está dividido en centros educativos de distinto tipo de dependencia escolar, relacionado con el nivel de aporte económico que reciben de parte del Estado. De esta manera, existen tres tipos de administración educacional: la educación “pública” traspasada a los municipios (gobiernos locales), la educación particular subvencionada (concertada como sería la denominación para el caso español) que recibe una parte de subvención del Estado y la educación particular pagada (que no está subvencionada, por tanto es de carácter totalmente privado)²²⁶. Así, el modelo de financiamiento consiste en un sistema de subvenciones donde el Estado subsidia colegios privados, esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales.²²⁷ De ésta forma, el sistema educativo nacional ha generado un fuerte problema de inequidad y segregación social, que ha traído importantes consecuencias a nivel político, social y educativo.

Al respecto, señalar que la inequidad del sistema escolar chileno fue una preocupación central de la reforma educativa de los 90'. Sin embargo, las diferencias de rendimiento entre los centros particulares, subvencionados y municipales se han mantenido e incluso se ha acrecentado. Esta diferencia es significativa al comparar los resultados de los colegios particulares (donde se educan la élite) y el resto de los establecimientos. A pesar de que la gran mayoría de nuestros jóvenes tienen acceso a la educación, no tienen el mismo derecho a contar con una educación de calidad, ya que la calidad parece un privilegio reservado para quien pueda pagarla²²⁸.

Así, podemos observar que esta división se puede relacionar con el contexto socio-económico de la población, debido a que los diferentes tipos de escuelas se asocian con distintas poblaciones socioeconómicas, configurando una oferta educativa diferenciada para cada segmento de nuestra sociedad. En el Tabla N°1: *Segmentación educativa por quintiles de ingreso y dependencia administrativa*, se puede apreciar como los alumnos de familias con niveles similares de ingreso se han ido agrupando en establecimientos de igual tipo de administración.

²²⁶ CORNEJO, Rodrigo. “El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar”. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4 (1). 2006. p. 119. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf>. [Fecha de consulta: 25 de febrero 2012].

²²⁷ OCDE, *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile*, 1a. ed. Paris: OCDE. 2004. p. 177.

²²⁸ CORNEJO, Rodrigo. “El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar”. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4 (1). 2006. p. 125. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf>. [Fecha de consulta: 25 de febrero 2012]. pp. 124-125

Tabla N° 1: Segmentación educativa por quintiles de ingreso y dependencia administrativa

	Quintiles de Ingreso					
	I + II		III		IV + V	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Pagado	21%	10%	13%	13%	66%	77%
Subvencionado	47%	41%	23%	24%	30%	35%
Municipal	63%	68%	19%	18%	18%	14%

Fuente: GARCIA HUIDOBRO, Juan. *Caracterización de la Desigualdad educativa en Chile*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Educación AMCE. Universidad Católica de Chile. 2004.

Las escuelas particulares, por los altos costos asumidos completamente por las familias, educan casi exclusivamente a alumnos del segmento de mayores ingresos del país. Las escuelas subvencionadas, no obstante recibir recursos públicos, no están obligadas a dar matrícula a todos quienes lo soliciten, por lo que tienden a seleccionar a los alumnos; fijando un pago obligatorio mensual, mecanismo directo de selección y de distribución de la matrícula según las distintas capacidades de pago de las familias. Su matrícula tiende a ser de niveles de ingreso medio (desde ingreso medio-bajo a medio-alto), aunque la composición social de su alumnado es más heterogénea. Finalmente, las municipales están obligadas a recibir a todos los alumnos, incluyendo a los más pobres, aquellos con problemas de disciplina o aprendizaje que las escuelas privadas expulsan o no reciben, además son mayoritarias en las zonas rurales. Por lo tanto, sus estudiantes tienden a ser de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo. Como producto de ello, tenemos claros indicios de que presentamos un sistema estructuralmente segmentado que ha continuado especializándose en la separación de los niños de diferente origen social. Este efecto, ha importado un cambio más significativo para los niños de familias de altos ingresos que aquellos de ingresos bajos.²²⁹

Como podemos entender, a partir de lo brevemente expuesto, el sistema educacional chileno posee todas las limitaciones de un sistema altamente segmentado. No ofrece a los alumnos un entorno óptimo de aprendizaje y perjudica la educación ciudadana, ya que pierde su capacidad de ofrecer una experiencia igualitaria de base que refuerce la igualdad de los ciudadanos y sirva de referente a la universalidad de lo estatal. Lo anterior es una consecuencia casi “normal” de la gran desigualdad social y económica de Chile, sin embargo, el sistema educativo no estaría contribuyendo suficientemente a cambiar esa situación de base.²³⁰

²²⁹ GARCÍA-HUIDOBRO, Juan. “Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar”. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 40. (1). 2007. p.76.

²³⁰ GARCÍA-HUIDOBRO, Juan. *Op. Cit.*, p. 80.

Para finalizar este apartado, exponemos a continuación un cuadro síntesis de las variables de la investigación.

Cuadro N° 6: Presentación Variables de la Investigación

VARIABLES		DEFINICIÓN
VARIABLES DEPENDIENTES	<i>Conocimiento de los alumnos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dictadura ▪ Democracia ▪ Transición
	<i>Opiniones de los alumnos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de Transición chilena ▪ Principales acontecimientos ▪ Acuerdos políticos y consensos sociales
	<i>Tratamiento Didáctico en el Aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derechos y libertades ▪ Valores: Tolerancia y participación
	<i>Educación Democrática</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derechos y libertades ▪ Valores: Tolerancia y participación
VARIABLES INDEPENDIENTES	<i>Contexto Socio Económico (Tipo de Dependencia escolar)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Municipal ▪ Subvencionado ▪ Particular
	<i>Género</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mujeres ▪ Hombres
	<i>Ámbito Geográfico (Ciudades donde se Aplicó)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Serena ▪ Valparaíso ▪ Santiago ▪ Concepción

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Un diseño de investigación describe los procedimientos que nos permiten guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. Además indica cómo se prepara la investigación, qué les pasa a los sujetos y qué métodos de recogida de datos se utilizan, todo esto de acuerdo a nuestra metodología seleccionada y los objetivos propuestos. De ésta manera, el diseño investigativo se refiere a una colección de prácticas eclécticas de indagación basadas en un conjunto general de suposiciones e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad, donde las decisiones dependen de las

opciones metodológicas que se consideren apropiadas, que pueden incluir elementos cuantitativos y cualitativos²³¹, como es nuestro caso.

Para éste estudio hemos diseñado una *investigación no experimental de tipo descriptiva de corte transeccional*. Al respecto, entendemos por investigación no experimental de tipo descriptiva, aquella que se caracteriza por representar alguna circunstancia que ha ocurrido o cuando nos enfrentamos a examinar las relaciones entre distintos aspectos sin ninguna manipulación directa de las condiciones que son experimentadas. Por lo tanto, el investigador se limita a observar e interpretar los acontecimientos sin intervenir en los mismos, con el fin de estudiar si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno que está siendo observado, empleando relaciones entre diferentes fenómenos. De esta forma, la investigación descriptiva se ocupa de la situación actual o pasada de algo, narrando e interpretando la realización, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos.

Otros autores también la denominan como diseño explicativo, ya que tiene por finalidad busca posibles causas o razones de los hechos, opiniones o cualquier fenómeno que se analice²³². En relación a esto, según Hernández, estos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables de una población, donde el procedimiento consistiría en ubicar en una o diversas variables a una muestra y así proporcionar la descripción.²³³

Como hemos dicho, en este tipo de estudios el investigador se limita a la observación del fenómeno que analiza, sin introducir ninguna modificación o alteración y se efectúa una única medición del mismo. Como señala Kerlinger, en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos²³⁴. Hernández, concuerda con esta idea ya que establece que la investigación se realiza sin manipular deliberadamente las variables, debido a que se trata más bien de una investigación donde no hacemos nada para variar en forma intencional las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos²³⁵. De esta forma, en un estudio no experimental los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección.

²³¹ Mc MILLAN, James. *Op. Cit.*, p. 38 y 39.

²³² CEA D'ANCONA, M^a Ángeles. *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. 1a. ed. Madrid: Editorial Síntesis. 2001. p. 109.

²³³ HERNÁNDEZ, Roberto. *Op. Cit.*, p. 205

²³⁴ KERLINGER, Howard. *Op. Cit.*, p. 420.

²³⁵ HERNÁNDEZ, ROBERTO. *Op. Cit.*, p.268. .

Esquema N° 1: Relación Objetivos, Hipótesis y Variables



Por ello, debemos considerar que una limitación importante de los estudios descriptivos es que las conclusiones relacionales (de relaciones entre variables) no están garantizadas. A pesar de ello, las relaciones en este tipo de investigación son importantes para nuestra comprensión de la enseñanza y del aprendizaje porque permiten identificar las posibles causas de resultados educativos importantes y nos ayudan a identificar variables que necesitaremos para posteriores investigaciones. Además también las relaciones nos permiten pronosticar una variable a partir de otra.

Desde otro ámbito, esta investigación se realiza a un grupo único con una sola medición, por lo que se encuadra dentro de los llamados diseños seccionales o transversales, caracterizados por circunscribir la recogida de información en un único momento en el tiempo, de tal manera que esta se lleva a cabo una sola vez, aunque se incluyan circunstancias temporales o contextos ambientales diferentes²³⁶. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado (o describir comunidades, eventos, fenómenos, contextos), por tanto, es como tomar una fotografía de algo que sucede, en un momento determinado.

Este tipo de estudios también son denominados como *Diseños de encuesta de clasificación cruzada de corte transversal*, donde la etapa única de recolección de datos se designa de una sola tirada y la unidad de análisis es un caso a estudiar que tiene la virtud de reunir todas sus características (variables). El punto de atención principal es la comparación de grupos agregados de caso que se caracterizan más por tener valores distintos sobre las variables clave, que por el perfil de las características que pueda mostrar cualquier caso particular. El objetivo consiste en ver si los grupos de casos muestran valores que covarían con otras variables dependientes.²³⁷ En síntesis, el diseño transversal tiene por objetivo describir e interpretar una población en un momento dado y se plantea establecer diferencias entre distintos grupos que componen la población y relaciones entre las variables más importantes.²³⁸

3. LA METODOLOGÍA: UN MODELO MIXTO CUANTI-CUANTITATIVO

Un aspecto fundamental del diseño investigador estriba en la definición de la metodología a seguir de la que se derivarán encadenadamente el resto de elementos del proceso de indagación. En esta investigación se ha optado por un método mixto, en donde se entrecruzan aspectos de la metodología cuantitativa con elementos del paradigma cualitativo.

²³⁶ CEA D'ANCONA, M^a Ángeles. *Op. Cit.*, p. 102.

²³⁷ ALDRIDGE, Alan. *Topografía del mundo social: Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Gedisa. 2003. p. 50

²³⁸ LEÓN, Orfelio. *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. 1a. ed. Madrid: Editorial McGraw-Hill. 1997. p. 91.

Estableciendo una mirada teórica de la indagación, podemos observar como tradicionalmente ha subyacido un enfrentamiento entre los métodos cualitativo y cuantitativo, ya que se entendían como dos modelos enfrentados de abordar la investigación. En el Cuadro N°7 se sintetizan las principales diferencias entre ambos paradigmas que van desde el sentido, el enfoque y la orientación hasta el método de recolección de datos y análisis de resultados.

Cuadro N° 7: Comparación de Paradigmas investigativos

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Defiende la utilización de los métodos cualitativos ▪ Fenomenología y “<i>verstehen</i>”: buscan comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo ▪ Observación naturalista y no controlada ▪ Subjetivo ▪ Cercano a los datos ▪ Fundamentado en la “realidad”, orientado hacia el descubrimiento, exploratorio, descriptivo e inductivo. ▪ Orientado hacia el proceso ▪ Válido; datos “reales”, “ricos” y “profundos” ▪ No generalizable; estudio de casos aislados ▪ Holístico ▪ Supone una realidad dinámica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Defiende la utilización de métodos cuantitativos ▪ Lógico-positivista: busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con poca atención a los estados subjetivos de los individuos ▪ Medición reactiva y controlada ▪ Objetivo ▪ Apartado de los datos; perspectiva desde fuera ▪ No fundamentado en la “realidad” orientado hacia la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo ▪ Seguro; datos “duros” y replicables ▪ Generalizable; estudios de casos múltiples ▪ Particularístico ▪ Supone una realidad estable

Fuente: REICHARDT, Charles; COOK, Thomas. “Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos”. En Revista Estudios de psicología, Editada por Fundación Infancia y Aprendizaje, N° 11, 1982, p. 42.

No obstante, los dos enfoques son modelos de la investigación científica, pues ambos emplean procesos sistemáticos y empíricos para generar conocimientos, utilizando fases similares y relacionadas entre sí:²³⁹

- Observaciones y evaluación de fenómenos
- Establecimiento de suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y de la evaluación.
- Demostrar el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.

²³⁹ HERNÁNDEZ, Roberto. *Op. Cit.*, p.4.

- Revisión de tales suposiciones o ideas sobre la base de pruebas o análisis.
- Proposición de observaciones y evaluaciones para fundamentar las suposiciones y para generar nuevos aportes.
- Como ambas proporcionan un marco filosófico y metodológico concreto para el estudio de la realidad social se ha optado por conceptualizarlas como paradigmas, es decir implican un modelo fundamental “una imagen básica del objeto de una ciencia” que sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, como deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas.

En los últimos años esta disyuntiva se ha superado, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, como señalan Reichardt y Cook, quienes valoran de forma positiva la simbiosis de ambos paradigmas investigativos²⁴⁰. Al respecto, conviene destacar que la Educación como campo del conocimiento no posee un marco conceptual estrictamente determinado, ni procesos específicos de investigación totalmente formateados, situación que permite que pocas investigaciones sean totalmente ortodoxas en sus métodos. De hecho, cada vez más, se considera que es el enfoque epistemológico del investigador el que determina la estrategia indagatoria a utilizar más que la selección de técnicas derivadas de sus marcos metodológicos asociados, que ubican de manera casi automática a los investigadores en una determinada corriente teórica. Por ello, muchas investigaciones actualmente hacen convivir técnicas cualitativas con cuantitativas²⁴¹.

Y es que hoy en día la investigación acepta que haya múltiples formas de dar sentido a la comprensión de lo social, partiendo de la idea de que cualquier enfoque que se asuma para la investigación social es inevitablemente parcial. Desde este punto de vista, la investigación mixta pone de manifiesto que ambos enfoques no son separables, ya que incluye el uso de la inducción (enfoque cualitativo), y la deducción (enfoque cuantitativo) La complementariedad, pues, sería el principio fundamental de la investigación mixta aunque esta admite diferentes estrategias en función de la secuencia en la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, y la prioridad concedida a unos y otros.

Según Patton²⁴² existen 3 tipos de estrategias en los métodos mixtos: estrategia secuencial, estrategia transformativa y estrategia concurrente. Para

²⁴⁰ REICHARDT, Charles. COOK, Thomas. “Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos?”. En *Revista Estudios de psicología*. Fundación Infancia y Aprendizaje (11). 1982. p. 42.

²⁴¹ SCHMELKES, Silvia. “La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios”. [En línea] En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. España. (3). 2001. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>

²⁴² Véase PATTON, M.Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 1a. ed. Thousand Oaks CA: Editorial Sage. 2002.

nuestro estudio escogeremos la secuencia concurrente, ya que se implementarán ambos métodos con igual prioridad y al mismo momento. La estrategia de triangulación concurrente nos indica que la utilización tanto del método cualitativo como el cuantitativo tiene igual prioridad, no se superpone, sino que se complementan. Sirve para confirmar, corroborar o hacer “*cross validation*” de los resultados obtenidos y además en la fase de aplicación de los instrumentos se implementan a la vez puesto que van reunidos, como veremos más adelante, en una única herramienta de obtención de la información.

La investigación mixta, al cruzar los datos cualitativos y cuantitativos, incrementa la confiabilidad y la validez del estudio. La triangulación otorga rigor científico y enfatiza en la convergencia progresiva y enriquecedora de estos dos enfoques²⁴³. En nuestro caso la triangulación que efectuaremos en la recogida de los datos y el análisis es de tipo parcial, ya que utilizamos un mismo instrumento de recogida de información: un cuestionario con ámbitos cuantitativos (preguntas cerradas) y ámbitos cualitativos (preguntas abiertas), que se complementarán en el análisis, para así dar el rigor que la investigación demanda.

3.1 La Muestra

La población es el conjunto de elementos que comparten unas características particulares y sobre la cual se quiere conocer su opinión. En éste sentido una muestra es un subconjunto de esa población, por lo que una muestra representativa es aquel subconjunto que tiene las mismas características generales que la población.

Considerando esto, nuestra población de estudio se relaciona con los alumnos de tercer año medio de educación media chilena, correspondiente a la enseñanza secundaria. Se consideró este nivel académico, ya que al final del curso anterior (segundo año medio), el Marco Curricular escolar chileno establece en su cuarta unidad denominada: *El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social*²⁴⁴, de manera implícita, el contenido referido al Régimen Militar y la Transición a la democracia²⁴⁵. Recordemos que este contenido es el articulador para nuestro estudio sobre concepciones de alumnos.

Siguiendo los referentes teóricos, la selección de la muestra debe procurar ser *representativa* de la población elegida, de la cual nos interesa saber su opinión. Para ello debemos considerar aquellos datos necesarios que nos ayuden a seleccionar las unidades muestrales. Por tanto, una selección de la muestra idónea, supone introducir un concepto básico en la investigación con encuestas:

²⁴³ Véase RUIZ OLABUENAGA, José. *Metodología de la investigación cualitativa*. 1a. ed. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto. 1996.

²⁴⁴ MINEDUC. *Op. Cit.*, (2005). p. 102

²⁴⁵ MINEDUC. *Op. Cit.*, (2004). p.81

la representatividad, propiedad que permite estudiar una población utilizando solamente un subconjunto relativamente pequeño de sus elementos. Cuál es el menor número de elementos que puede tener este subconjunto, es el objetivo del estudio del tamaño de la muestra. Por tanto, el investigador debe encaminar su trabajo, a reunir toda la información necesaria de un grupo menor o subconjunto de la población, de tal manera que el conocimiento conseguido sea representativo de la población total en estudio²⁴⁶.

Las muestras tienen que ser representativas porque los datos que otorgamos deseamos generalizarlos a la población que pretendemos analizar, por ello la muestra debiese reunir las características más importantes de la población de cara a los objetivos del estudio.²⁴⁷ En concordancia a esto, la falta de representatividad anula por completo la generalización, a pesar de que la confección y aplicación de la encuesta hayan sido exquisitas. Por ello, cuando una muestra no es representativa de su población de estudio, se dice que está sesgada.

3.1.1 Tipo de Muestra: Muestreo No Probabilístico por Cuotas

El modelo elegido para esta investigación es una forma de muestreo sin probabilidad en la que se desconoce la probabilidad de selección. Por ello, se inserta dentro del denominado muestreo no probabilístico que se caracteriza porque la extracción de la muestra se efectúa siguiendo criterios diferentes de aleatorización (como la conveniencia u otros criterios subjetivos). Ello da cabida a cualquier discreción por parte del equipo investigador. Situación que pudiese repercutir en la desigual probabilidad de las unidades de la población para formar parte de la muestral y la introducción de sesgos en el proceso de elección muestral. Estas circunstancias redundan en los riesgos superiores de invalidez de los hallazgos de la investigación, sin embargo dentro de las ventajas del muestreo no probabilístico podemos destacar que su materialización resulta más accesible y económica que los muestreos probabilísticos²⁴⁸.

Entre las diferentes categorías de este tipo de muestreo, para esta investigación hemos seleccionado el tipo de muestreo por cuotas, el cual parte de la segmentación de la población de interés en grupos, a partir de variables socio-demográficas relacionadas con los objetivos de la investigación, por lo que su puesta en práctica conlleva una matriz con las características básicas de la población que se analiza. El propósito es seleccionar una muestra que se ajuste a la distribución de las características fundamentales de la población, para

²⁴⁶ COHEN, Luis; MANION, Lawrence., *Métodos de Investigación Educativa*. 1a. ed. Madrid: Editorial La Muralla. 1990. p. 136.

²⁴⁷ ROJAS TEJADA, Antonio. *Investigar mediante encuestas: Fundamentos Teóricos y Aspectos Prácticos*. 1a. ed. Madrid: Editorial Síntesis. 1998. p.55

²⁴⁸ CEA D'ANCONA, M^a Ángeles. *Op. Cit.*, p.179

garantizar que en la muestra se encuentren representados los distintos grupos de población, lo que ayudaría a la realización de comparaciones entre ellos.

Este tipo de muestreo por cuotas se podría entender como el equivalente sin probabilidad del muestro estratificado (ya que comprende la división de la población en grupos homogéneos, conteniendo cada grupo sujetos similares características). Efectivamente, intenta obtener representantes de los diversos elementos de la población total en las proporciones en que se presentan allí, para establecer cuotas de representación de cada uno de los grupos que nos interesa que participen en nuestro estudio. En el siguiente cuadro podemos observar las ventajas y desventajas de nuestro tipo de muestro:

Cuadro N° 8: Ventajas e inconvenientes del muestreo por cuotas

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resulta más económico (en tiempo y en dinero) que los muestreos probabilísticos ▪ Fácil de administrar ▪ No precisa de un listado de la población 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supone un mayor error muestral que los diseños probabilísticos ▪ Inexistencia de algún método válido para calcular el error típico (al no ser un muestreo probabilístico) ▪ Límites en la representatividad de la muestra para las características no especificadas en los controles de cuotas ▪ Dificultades para controlar el trabajo de campo

Fuente: CEA D'ANCONA, M^a Ángeles. *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. 1a. ed. Madrid:Editorial Síntesis, 2001

También nuestra muestra se ajusta a lo que León y Montero han definido como un *Muestro no probabilístico a propósito*, que se caracteriza porque son los expertos los que hacen una selección a intención, cumpliendo el objetivo de que los integrantes de la muestra cumplan algún requisito. Para utilizar este tipo de muestro hemos de controlar la adecuación a los fines de la investigación y el grado de experiencia de los expertos.²⁴⁹

3.1.2 La selección de la muestra de estudio

El estudio se aplicó a una muestra total de 616 alumnos en su aplicación final, durante los meses de octubre a diciembre del año 2010 y se ejecutó en cuatro de las principales ciudades chilenas, considerando aquellas con mayor nivel de concentración de población y más cercanas a la zona central del país: La

²⁴⁹ LEÓN, Orfelio. *Op. Cit.*, p. 80

Serena, Valparaíso, Santiago y Concepción, ya que debido a sus características sociales, culturales y políticas, se pueden considerar representativas del país.

Se seleccionaron seis establecimientos por cada ciudad, procurando una representatividad de los tres arquetipos de escuelas que existen en nuestro sistema (Tabla N°2). En otras palabras, se consideraron tres tipos de establecimientos educacionales tomando en cuenta, como ya hemos explicado anteriormente, las características socio-económicas de la población estudiantil que a ellos acude: Particular (Privado), Particular Subvencionado (Concertados) y Municipal (Públicos). La razón de esta selección radica en que el informe de ciudadanía consideró que el sistema educacional chileno presenta desigualdades de oportunidades y segmentación social. Pese a que los niveles de cobertura son altos, los de calidad con equidad son muy dispares, situación que incide inevitablemente en la calidad de la vida cívica en Chile y en la formación ciudadana de los educandos²⁵⁰.

Tabla N° 2: Número de centros educativos y proporción según SIMCE²⁵¹

	Total de centros educativos	Particular		Subvencionado		Municipal		Participación (En relación al total de Colegios = 211)
		N°	%	N°	%	N°	%	
La Serena	48	8	16,6%	31	64,5%	9	18,7%	22,74 %
N° colegios seleccionados		1		4		1		
Valparaíso	52	6	11,5%	34	65,3%	12	23,0%	24,64 %
N° colegios seleccionados		1		3		2		
Santiago	72	10	13,8%	46	63,8%	16	22,2%	34,12 %
N° colegios seleccionados		1		4		1		
Concepción	39	8	20,5%	20	51,2%	11	28,2%	18,48 %
N° colegios seleccionados		1		3		2		
Total	211	4		14		6		24 colegios

Fuente: Elaboración a partir de los datos del SIMCE

De acuerdo con los datos anteriores relativos al número de centros educativos y su proporcionalidad según los segmentos socio económico de la población, se procedió a la selección de la muestra de este estudio, teniendo en

²⁵⁰ Véase MINEDUC. *Informe comisión Formación Ciudadana*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004.

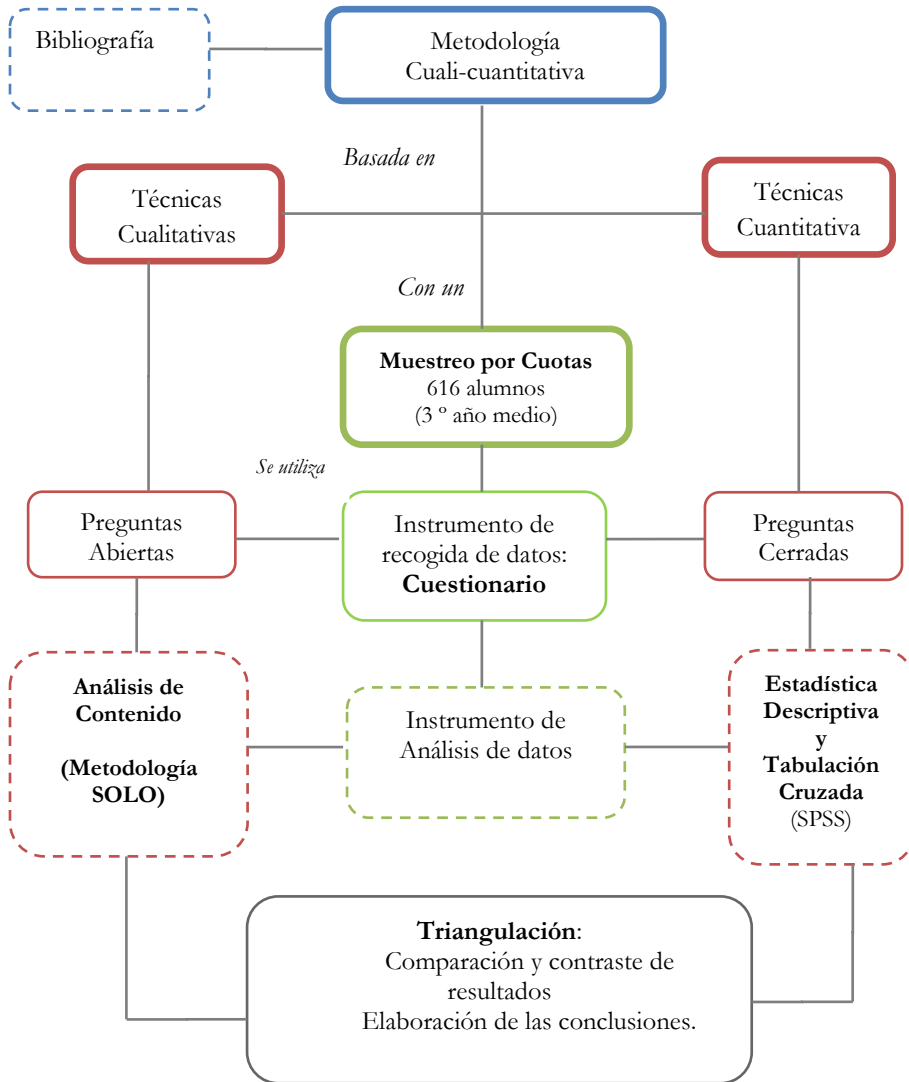
²⁵¹ Véase MINEDUC. *Sistema de Medición de Calidad de la Educación* www.simce.cl

cuenta, desde el punto de vista metodológico, la proporcionalidad por cuotas que nos permitía una muestra ajustada a las características de la población (Tabla N°3).

Tabla N° 3: Síntesis de la Muestra seleccionada

MUESTRA								
	Particular		Subvencionado		Municipal		Total alumnos	% Participación
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
La Serena	5	4	33	41	29	0	112	18,2%
Valparaíso	4	6	74	35	2	10	131	21,3%
Santiago	12	23	58	62	1	37	193	31,3%
Concepción	18	15	35	46	46	20	180	29,2%
Total	39	48	200	184	78	67	616	
% participación	6,3%	7,8%	32,5%	29,9%	12,7%			100%

Esquema N° 2: Metodología de la investigación



4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Un instrumento de recolección de datos es *en principio cualquier recurso del que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información*²⁵². Entre los variados sistemas de recolección de datos primarios, es decir, de aquellos que surgen del contacto directo con la realidad empírica, la técnica de encuesta es uno de los más habituales en la investigación educativa.

La encuesta reúne los datos en un momento particular con la intención de describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas o patrones sobre los que se pueden comparar dichas condiciones y determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos. La mayoría de las encuestas describen la incidencia, la frecuencia y la distribución de las características de una población identificada. Además de ser descriptivas, las encuestas pueden usarse también para establecer correlaciones o formular explicaciones de los procesos analizados.

Las encuestas se emplean para conocer las actitudes, las creencias, los valores, las características demográficas, los comportamientos, las opiniones, los hábitos, los deseos, las ideas de las personas, además de conseguir otros tipos de información. Se emplean en Educación y en otras áreas relacionadas con las Ciencias Sociales debido a la exactitud de la información obtenida para un gran número de personas a partir de una muestra reducida²⁵³. Los ítems de información que recogemos de nuestros encuestados son las variables, las cuales pueden clasificarse en tres grupos dependiendo de la información proporcionada atributos (características como la edad, sexo, estado civil, educación...); conducta (¿qué?, ¿cuándo?, ¿con qué frecuencia?); y opiniones, creencias, preferencias y actitudes:

La razón más importante para la reputación de las encuestas es que se puede seleccionar muestras pequeñas a partir de la población numerosa, de forma que permita generalizaciones hacia esa población. Se suelen identificar con un sondeo o medición masiva de la opinión pública mediante un cuestionario. A su vez, un cuestionario es el documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objeto de la encuesta²⁵⁴

Según Albert, es uno de los métodos de recogida de datos más empleados y se le puede definir como una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir. El cuestionario debe cumplir de nexo entre los objetivos de la investigación y la

²⁵² BERNARDO, José; CALDERON, José *Aprendo a investigar en Educación*. 1a. ed. Madrid: Editorial Rialp. 2000. p 49

²⁵³ Mc MILLAN, James., *Op. Cit.*, p. 292

²⁵⁴ PADILLA, José Luis y otros. “*Elaboración del Cuestionario*”. En ROJAS TEJADA, Antonio. *Investigar mediante encuestas: Fundamentos Teóricos y Aspectos Prácticos*. 1a. ed. Madrid: Editorial Síntesis. 1998. p. 116.

realidad de la población encuestada, por tanto deberá traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación, y suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras, cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente. El cuestionario tiene como ventaja la rapidez, la facilidad de aplicación y la posibilidad de ser contestado por muchos sujetos y entre sus inconvenientes podemos señalar la falta de sinceridad, la adecuación al léxico, la superficialidad y la concordancia de las respuestas en las preguntas abiertas²⁵⁵.

4.1 Elaboración del Cuestionario

El tipo de cuestionario elegido en nuestra investigación es el *autorrellenable o auto determinado*, puesto que se proporciona directamente a los respondientes, quienes lo completan sin mediación de intermediarios. Se estructura mediante 27 preguntas (abiertas, cerradas y semicerradas), organizadas en función de los cuatro grupos de variables de la investigación, que detallamos ya anteriormente: Conceptos, Opiniones, Didáctica y Valoración Democrática.

Cuadro N° 9: Relación Preguntas de Cuestionario y Variables de Análisis

VARIABLES DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE CUESTIONARIO
Conocimiento de los Alumnos	<i>¿Qué saben los alumnos de la transición de la Dictadura a la democracia?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo describirías una Dictadura? ¿Cuál es la característica más importante que tiene la democracia? ▪ ¿Cómo describirías el paso de una Dictadura a una democracia?
Opiniones del Alumno	<i>¿Cuál es la opinión de los alumnos sobre cómo se produce el paso de la Dictadura a la democracia?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la democracia en nuestro país? ▪ ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una Dictadura a una democracia en nuestro país? ▪ Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la Dictadura a la democracia. ▪ ¿Piensas que el paso de una Dictadura a una democracia se habría producido sin un proceso de transición? ▪ ¿Consideras importante para el retorno a la democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?
Tratamiento Didáctico en el Aula	<i>¿Cómo aprendieron el tema de la transición de la Dictadura a la Democracia?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál o cuáles de los siguientes temas has abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales? ▪ Marca los recursos o materiales que utilizaste en clases para estudiar el paso de una Dictadura a una democracia. ▪ ¿Cómo utilizaste el texto escolar para trabajar el tema de historia reciente? ▪ Marca todas las actividades que realizaste en clase para estudiar el paso de una Dictadura a una democracia. ▪ El tema del paso de una Dictadura a una democracia. Lo conoces a través de:
Educación Democrática	<i>¿Cuál es el valor de la transición de la Dictadura a la democracia?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia? ▪ Enumera 3 aspectos de la vida cotidiana que sean una consecuencia del paso de la Dictadura a la democracia en nuestro país. ▪ Si tu participaras en un partido político: ¿Qué considerarías lo más importante?: ▪ Cuando participas en discusiones o debates...

²⁵⁵ ALBERT GOMEZ, María. *Op. Cit.*, p. 115

a) Las Preguntas Abiertas:

Las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta puede ser muy elevado, ya que el sujeto puede escribir lo que quiera. Este tipo de preguntas se utiliza principalmente cuando no se tiene una idea prefijada de las posibles respuestas o, como es nuestro caso, cuando se quiere profundizar en las explicaciones de los sujetos. Antes de incluir preguntas abiertas en un cuestionario es necesario tener en cuenta que son más difíciles de responder, que requieren de más tiempo en las respuestas y, por tanto, presentan un alto índice de no respuestas. Además, y más importante aún, las preguntas abiertas son más difíciles de analizar, ya que requieren el establecimiento de un sistema de codificación.

Generalmente la codificación se establece una vez que se han leído todas las contestaciones, estableciendo categorías que agrupan todas las respuestas, basadas en criterios lógicos y motivados teóricamente²⁵⁶. En nuestro estudio encontramos tres de estas preguntas abiertas, dos de ellas relacionadas con la definición de conceptos (Transición a la Democracia y Dictadura) y una donde se explicita que realicen un listado de elementos en relación a un proceso (ver Cuadro N°10: Preguntas abiertas del cuestionario y Anexo N°2: Encuesta estudiantes chilenos)

Cuadro N° 10: Preguntas Abiertas del Cuestionario

Características	Tipos de Preguntas Abiertas
<i>Definición conceptual</i>	¿Cómo describirías una Dictadura?
	¿Cómo describirías el paso de una Dictadura a una Democracia?
<i>Enumeración de ideas</i>	Enumera 3 aspectos de la vida cotidiana que sean una consecuencia del paso de la Dictadura a la Democracia en nuestro país.

b) Las Preguntas Cerradas

Contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas y codificadas previamente. Es decir, se presentan a los sujetos posibles respuestas a las que deben ceñirse. Pueden ser dicotómicas o con varias alternativas. Las preguntas cerradas son más fáciles de codificar o asignar valores numéricos y de preparar para su análisis estadístico. Desde la perspectiva del encuestado,

²⁵⁶ ROJAS, Antonio. *Op. Cit.*, p. 172.

requieren un menor esfuerzo y tiempo, ya que no tienen que escribir y verbalizar la respuesta, sino elegir una de las alternativas que se le presentan. Una de las desventajas de las respuestas cerradas es que limitan las contestaciones de la muestra y en ocasiones, puede suceder, que ninguna de las categorías responda con exactitud a lo que las personas tienen en mente como respuesta para contestar. Por ello, para formular preguntas cerradas se debe tener en cuenta que deben aparecer todas las opciones posibles de respuesta y que estas deben redactarse con claridad, de forma que no lleven a equívocos o ambigüedades ²⁵⁷.

Las preguntas cerradas de nuestro cuestionario se relacionan con preguntas de identificación, comprensión de conceptos, opiniones, didáctica y valoración democrática (ver Cuadro N°11 y Anexo N°2: Encuestas estudiantes chilenos)

Cuadro N° 11: Preguntas Cerradas del Cuestionario

Características/ Ámbitos	Preguntas
Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos del Centro ▪ Datos del Encuestado
Contenido Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es la característica más importante que tiene la democracia?
Opiniones	Señala el <u>hecho o acontecimiento</u> que consideras más importante del paso de la Dictadura a la Democracia
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál o cuáles de los siguientes temas has abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales? ▪ Marca los <u>recursos o materiales</u> que utilizaste en clases para estudiar el paso de una Dictadura a una democracia ▪ ¿Cómo utilizaste el texto escolar para trabajar el tema de historia reciente? ▪ Marca todas las <u>actividades</u> que realizaste en clase para estudiar el paso de una Dictadura a una Democracia ▪ El tema del paso de una Dictadura a una democracia. Lo conoces a través de
Valorización Democrática	2 ¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia?.

c) Preguntas Mixtas o Semicerradas

Las preguntas mixtas son aquellas que combinan los dos modelos anteriormente descritos, esto es, se presenta un listado de alternativas posibles que el encuestado debe escoger y a continuación se pide que fundamente, justifique o explique libremente el porqué de su elección. En nuestro cuestionario las preguntas mixtas se usan para identificar la opinión del estudiantado frente a cómo se desarrolló el proceso de Transición, quienes fueron sus actores e instituciones relevantes y su grado de acuerdo sobre la idea de proceso. Además este tipo de preguntas las encontramos presentes en las

²⁵⁷ ALBERT, M^a José. *Op. Cit.*, p. 116 y 117.

situaciones de dilema moral referidas a escenarios de formación ciudadana y transición (ver cuadro N°12: Preguntas mixtas o semicerradas del cuestionario y Anexo N°2: Encuesta estudiantes chilenos)

Cuadro N° 12: Preguntas Mixtas o Semicerradas del Cuestionario

Características/ Ámbitos	Preguntas
Opinión (Fundamento)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la Democracia en nuestro país? ▪ ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una Dictadura a una democracia en nuestro país?. Puedes marcar más de una alternativa. ▪ ¿Piensas que el paso de una Dictadura a una democracia se habría producido sin un proceso de transición? ▪
Dilema moral (explicación y fundamento)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Consideras importante para el retorno a la democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”? ▪ Si tu participaras en un partido político: ¿Qué considerarías lo más importante? ▪ Cuando participas en discusiones o debates: ¿Qué es lo más importante?

4.2 Codificación de las Respuestas

El proceso de codificación es una tarea previa al análisis numérico de las contestaciones, de forma que cada respuesta verbal quede registrada con un código verbal o numérico. Por consiguiente, lo primero que debemos realizar para codificar las respuestas de nuestro cuestionario, es la elaboración del Libro de Códigos o libro de claves (ver Anexo N°5), que se trata de un documento que organiza el investigador donde debe considerar todas las codificaciones de las respuestas del cuestionario aplicado. El libro de claves contiene un listado de la secuencia de las variables con la asignación de sus respectivos códigos²⁵⁸.

Rojas establece que el proceso de codificación tiene dos partes, una primera que se lleva a cabo en la construcción del cuestionario, ya que gran parte del proceso de codificación viene determinado por las preguntas y, sobre todo, las respuestas que se hayan considerado; de hecho, las categorías o valores de las respuestas al cuestionario serán los códigos de las variables. La segunda etapa corresponde a la codificación propiamente dicha y consiste en llevar a cabo la transformación de las respuestas de los sujetos a códigos que puedan ser operativos²⁵⁹.

²⁵⁸ ALDRIDGE, Alan. *Op. Cit.*, p. 164.

²⁵⁹ ROJAS, Antonio. *Op. Cit.*, p. 170 y ss.

Para nuestro cuestionario hemos considerado preguntas de nivel de medida nominal que establece que cuando el conjunto de categorías de una variable no tiene un orden o escala intrínseca, los órdenes alfabéticos de las categorías son convencionales no intrínsecos de modo que la asignación numérica se asigna solamente como una etiqueta numérica con fines prácticos. Como consecuencia de esto, los tipos de análisis estadísticos posibles mediante variables nominales están restringidos.

4.3 Revisión de las Preguntas del Cuestionario

La revisión de las preguntas del cuestionario se realizó a partir de tres aspectos. En primer lugar se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos mediante la aplicación de las pruebas experimentales o pruebas piloto realizadas en España y en Chile. En segundo término, se consideraron los aportes de los juicios de tres expertos: un experto metodológico y dos expertos disciplinarios (Historia de Chile y Ciencia Política). Y en tercer lugar, el cuestionario se sometió al análisis de los investigadores del proyecto TRADDEC, quienes desde sus perspectivas disciplinarias y metodológicas realizaron valiosos aportes teóricos, técnicos y didácticos.

Derivado de este triple proceso se realizaron cambios de carácter formal con el objetivo de ofrecer un mejor diseño y entendimiento del instrumento a los encuestados. Estas transformaciones hacen referencia al estilo, la redacción o el formato de preguntas. Por ejemplo, se eliminaron los cuadros con el fin de favorecer la tasa de respuestas válidas, así como el proceso posterior de tabulación.

Pero, más significativos fueron las modificaciones de los contenidos, que se relacionan directamente con el análisis de los resultados obtenidos y que presentamos a continuación en un cuadro, ordenados por grupo de variables.

Cuadro N° 13: Preguntas Revisadas del Cuestionario

Preguntas de orden administrativo	Se agregan variables al ítem de estudios de los padres, con la finalidad de poder tener mayor y mejor información respecto a éste ámbito
<p><i>Preguntas sobre que saben los alumnos sobre la transición de la Dictadura a la democracia. Estos cambios están enfocados en relevar la importancia del concepto y del proceso de transición de Dictadura a la democracia. Van dirigidos a que las preguntas puntualicen los distintos aspectos conceptuales de los procesos involucrados (Dictadura/ democracia), para ver de qué forma los alumnos los enfatizan en sus definiciones. De ésta forma, intentamos ver si los alumnos identifican la transición como un proceso continuo más que como un hecho abrupto</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pregunta referida a explicar el concepto de Dictadura se traslada al primer lugar, para puntualizar la base desde donde plantean el contenido histórico los estudiantes. ▪ Se considera una pregunta sobre la democracia, en el mismo sentido que la anterior; ¿Cuál es la característica más importante que tiene la democracia?: Elecciones regulares, limpias y transparentes /Una economía que asegure el ingreso digno/ Libertad de expresión para criticar abiertamente/ Un sistema judicial que trate a todos por igual /Respeto a las minorías/ Gobierno de la mayoría/ Miembros del parlamento que compitan entre ellos/ Un sistema de partidos que compitan entre ellos.²⁶⁰ ▪ La pregunta referida a Transición a la Democracia se define de la siguiente forma: ¿Cómo describirías el paso de una Dictadura a una democracia?, para puntualizar en el sentido de paso entre dos procesos ya enunciados.
<p><i>Preguntas sobre la Opinión de los alumnos sobre la forma en que se produce la transición. Estas transformaciones se presentan con el objetivo de obtener una información más certera y precisa en las respuestas de los estudiantes, de manera que nos entreguen datos relevantes sobre aquellos actores que ellos consideran claves dentro del proceso, las ideas sobre cómo los alumnos reconocen que se desarrolló la Transición y por último, su opinión de los principales acontecimientos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pregunta referida a ¿Qué opinas acerca de la forma en que se produjo el paso de la Dictadura a la democracia en nuestro país?, a partir de las opciones de respuesta establecida se divide en dos: ¿Quién la organizó? y ¿Cómo fue el proceso? ▪ La pregunta sobre valoración democrática se reformula, con el objetivo de que los alumnos entiendan el sentido de lo que se les está preguntando: ¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia? ▪ Se reformula una pregunta de dilema moral, con el final de explicitar las opciones y que los alumnos deban optar por una de ellas. La pregunta queda de la siguiente forma: Si tu participaras en un partido político: ¿Qué considerarías lo más importante?: A. Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones. B. Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno. Elige tu respuesta y fundamentala.
<p><i>Preguntas sobre el Tratamiento didáctico en el aula. Siendo las actividades desarrolladas dentro del proceso enseñanza aprendizaje al interior del aula uno de los espacios más significativos para la construcción de conocimiento histórico, quisimos enfatizar en aquellos contenidos vistos en ella (declarativos, procedimentales), que los estudiantes establecen fundamentales para construir su conocimiento histórico. Además pretendíamos ver la importancia asignada a estos temas dentro de la sala de clases, y la valoración de las fuentes extra escolares que permiten formar su opinión y construir su discurso.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simbiosis de dos preguntas que entregaban el mismo tipo de información: Se propone un listado donde el alumno debe Señalar el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la Dictadura a la democracia (los hechos históricos se extraen del listado de alternativas propuestas en una pregunta sobre cronología que fue eliminada. ▪ Para conocer el valor de uso de los libros de textos y su relación con el tema en cuestión, se plantea un pregunta sobre los textos de estudios ¿Cómo lo utilizaste el texto escolar para trabajar el tema de historia reciente? ▪ En relación a la preguntas sobre las fuentes de información que el alumno posee para elaborar sus narraciones, se amplió el abanico de posibles respuestas, incluyéndose la Asignatura de Historia y otras asignaturas junto a las otras opciones ya establecidas como, familia, amigos, medios de comunicación y libros. De esta forma, tendríamos información certera de la importancia de la disciplina de Historia en la construcción de su conocimiento sobre la Transición, en comparación a otras fuentes extra escolares.
<p><i>Preguntas sobre la valoración democrática Sabemos que la evaluación de actitudes es un proceso complejo, por ello optamos por situar a los alumnos en situaciones de juicio moral o de debates donde ellos debían tomar una opción radical, para así valorar su opinión</i></p>	<p>Los cambios en este apartado se realizaron en función de afinar los dilemas presentados, a través del cambio en la redacción para su mejor entendimiento</p>
<p><i>Preguntas sobre competencias ciudadanas Esta variable, considerada en una primera instancia, resulta muy interesante desde el ámbito de la formación de la ciudadanía democrática y desde la evaluación de actitudes. Sin embargo, no nos proporciona una información directa sobre si estas competencias fueron adquiridas con el aprendizaje y enseñanza de los contenidos del proceso de transición Dictadura democracia.</i></p>	<p>Las preguntas fueron eliminadas</p>

²⁶⁰ Pregunta extraída del Informe Latinobarómetro; LATINOBARÓMETRO. Informe Latinobarómetro sobre opinión pública, 1995-2005. 1.a ed. Santiago. Editorial Corporación Latinobarómetro. 2005. p.40.

4.4 Aplicación del Cuestionario: fases de la investigación.

La bibliografía especializada considera indispensable realizar un ensayo o prueba piloto previa a la aplicación oficial a la muestra seleccionada, que debe ser llevada a cabo con respondientes similares a los que la componen. Generalmente, el estudio piloto ayuda a identificar las necesidades de modificación del contenido y proporciona sugerencias para mejorar la claridad y el formato. También, y muy importante, nos suministra una idea inicial del patrón de respuestas más probables, que nos permite realizar revisiones a la codificación y revisar los efectos de techo o suelo. Así mismo, nos da una estimación de la cantidad de tiempo que llevará completar la encuesta²⁶¹.

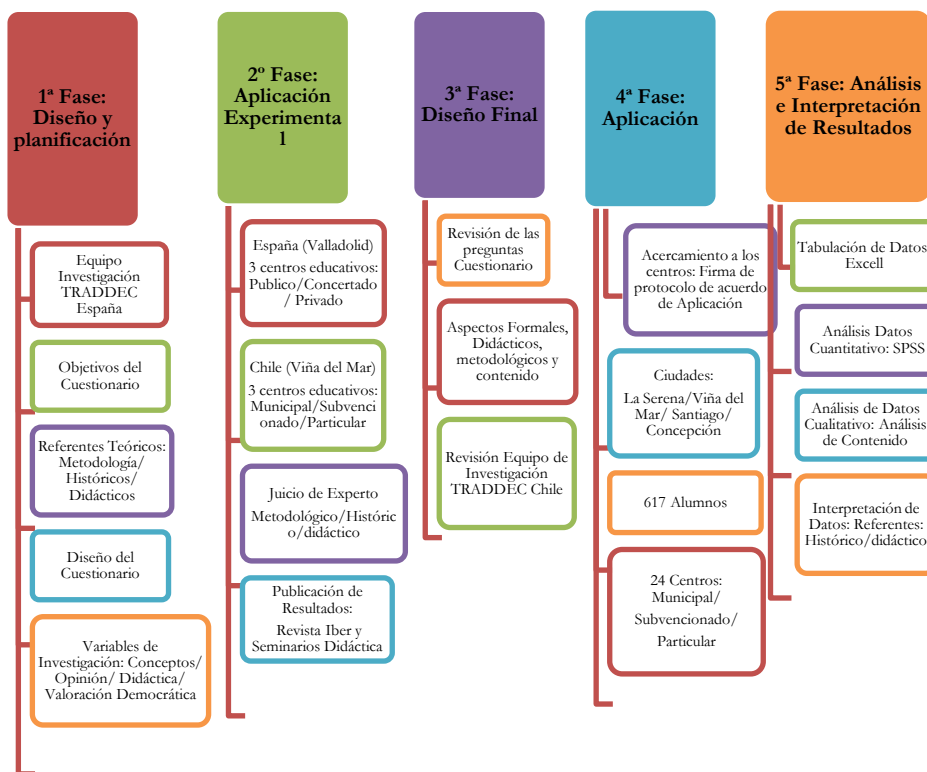
Ocasionalmente se puede realizar una prueba piloto inicial, seguida por una prueba piloto más formal sobre una muestra mayor (Anexo N°2). Esta ha sido la opción tomada para esta investigación, que ha contado con una primera aplicación experimental en Valladolid (España), en los meses de mayo y junio del 2010; y una segunda prueba piloto en Valparaíso (Chile), llevada a cabo en septiembre de ese mismo año.

En el primer caso las encuestas fueron aplicadas a los alumnos de 1° de Bachillerato de tres centros de diferente tipología: un centro de enseñanza pública de nivel socioeconómico y rendimientos académicos medio/alto situado en el centro de la ciudad (23 alumnos); un centro de enseñanza pública de nivel socioeconómico y rendimientos académicos bajos, situado en la periferia urbana (17 alumnos); y un centro de enseñanza privada-concertada de nivel socioeconómico y rendimientos académicos altos, situado en el centro de la ciudad (19 alumnos).

En el segundo caso, el cuestionario piloto se aplicó a 77 alumnos de tercer año medio de educación secundaria de 3 tipos de establecimientos educativos de la ciudad de Viña del Mar (V, Región), de distinta tipología socio-económica: particular privado (24 alumnos), subvencionado (30 alumnos) y municipal-público (23 alumnos).

²⁶¹ Mc MILLAN, James. *Op. Cit.*, p. 295.

Esquema N° 3: Fases de la Investigación



Los resultados arrojados por las pruebas piloto han sido objeto de una interesante publicación²⁶². Aquí sintetizamos las principales conclusiones que se derivaron de las dos experiencias y que, como hemos mencionado anteriormente, contribuyeron a la construcción de un instrumento válido, a partir de algunos cambios realizados en función de vincular más estrechamente los valores de la Transición de la Dictadura a la Democracia con las competencias ciudadanas.

Tal y como se explica en dicho artículo, los alumnos chilenos, al igual que sus homónimos españoles, entienden que la Transición es un paso de un sistema político dictatorial a otro democrático, valorando muy positivamente a éste último. No parecen tener dudas sobre el beneficio de vivir en democracia y la capacidad de intervención en la elección de los gobernantes como forma de participación en el poder. En casi todas las respuestas se valoran los elementos

²⁶² SÁNCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela. “Proyecto TRADDEC: Percepciones del estudiantado chileno”. En *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (67). Enero- Febrero- Marzo 2011.

positivos de la democracia como el valor de la libertad, el derecho a voto y el ejercicio de la ciudadanía; y en muchas de ellas se destacan aspectos negativos de la Dictadura como la represión/opresión. Sin embargo, sorprendentemente, la mayoría de los estudiantes chilenos tienen la percepción de la transición a la democracia como un proceso violento, siendo difícil encontrar definiciones claras que establezcan la Transición como un proceso de acuerdos sociales y pactos políticos. Por el contrario, en España, el proceso es mayoritariamente percibido por los alumnos como difícil pero pacífico, y una parte importante de ellos reconoce que fue fruto de pactos y consensos con los que se pretendió evitar un nuevo enfrentamiento fratricida en el país²⁶³.

Por otro lado, el pilotaje ha puesto de manifiesto que los canales de adquisición de saberes sobre la Transición, tanto en un país como en otro, no sólo se basan en el conocimiento escolar, sino que la familia y los medios de comunicación influyen claramente en lo que estos jóvenes piensan y en las valoraciones que hacen del proceso. En cualquier caso, el tiempo dedicado al estudio de esta temática en el aula de historia no es muy extenso, pero parece ser mayor en el caso chileno que en el español, siendo destacable que una parte importante de los estudiantes de este último país afirma que la Transición de la Dictadura a la Democracia no ha sido objeto de estudio en ningún momento.

En relación con la transferencia de estos saberes a su vida diaria, los alumnos vinculan el proceso de la Transición con el marco de libertades existente hoy, especialmente con el ejercicio del derecho al voto y la libertad de expresión. En el caso de Chile realizan vinculaciones muy concretas con el funcionamiento democrático de los centros escolares, en tanto que en España aparece un importante número de respuestas que valoran lo conseguido en relación con la igualdad de género y el nivel de libertad de la mujer.

Del análisis global de los datos se hace difícil establecer categóricamente el nivel de competencias ciudadanas²⁶⁴ asumidas por el alumnado. Sólo en la cuestión de igualdad de género parece haber una clara postura a favor en los alumnos de los tres centros.

Así, en el Colegio Particular encontramos, en general, un mayor desarrollo en las pautas de comportamiento ciudadano, destacando la defensa de la libertad

²⁶³ Véase GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro y otros. “Percepciones de estudiantes y profesores de E.S.O. Acerca de “la Transición” en España. Fase experimental del “Proyecto TRADDEC”. En. LOPEZ FACAL; Ramón (eds.) I Congreso “Pensar históricamente en tiempos de globalización sobre enseñanza de la historia” España. Universidad Santiago de Compostela. 30 junio, 1 y 2 julio. 2010.

²⁶⁴ Recordemos que en las pruebas piloto el cuestionario contemplaba unas preguntas escogidas del “Estudio Internacional de Educación Cívica”, realizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, con el objetivo de evaluar las competencias ciudadanas logradas por los estudiantes, y que en la prueba final se optó por eliminar. Estas preguntas, formuladas en formato Likert, pretendían verificar el nivel desapropiación de los derechos humanos de primera (derechos civiles y políticos), segunda (derechos sociales) y tercera generación (derecho de los pueblos), a partir de los valores de libertad de expresión, igualdad de oportunidad y solidaridad

de expresión individual y la defensa de DDHH. Los estudiantes del colegio subvencionado presentan un mayor déficit en el desarrollo de actitudes de formación ciudadana, ya que pocas veces sus ponderaciones permiten verificar su adquisición, destacando su actitud hacia la participación social, único caso donde fue mayoría por sobre los otros centros. Respecto al Liceo Municipal, los alumnos presentan un mayor nivel de competencias en aspectos comunitarios, derechos políticos de inmigrantes y libertad de expresión de los medios de comunicación.

A pesar de la reducida muestra de las experiencias piloto, las deficiencias competenciales detectadas en uno u otro sentido, ponen de manifiesto la necesidad de trabajar en las clases de Historia la educación ciudadana, especialmente en aquellos temas como el de Transición en el que están involucrados valores como la tolerancia, la participación, la defensa de la libertad y los derechos humanos. A juzgar por los resultados obtenidos en estos pilotajes, los profesores de estos tres centros, no aprovecharon suficientemente las posibilidades que entregan estos contenidos para el desarrollo de actitudes ciudadanas.

4.5 El Análisis de los datos: estrategias e Instrumentos

Teniendo en cuenta que en el cuestionario diseñado se alternan preguntas cerradas con otras de carácter abierto, las estrategias de análisis y los instrumentos utilizados para ello han de ser obligatoriamente diferentes. En el primer caso la información será tratada de acuerdo con parámetros estadísticos, en tanto que en el segundo utilizaremos estrategias de análisis cualitativo del contenido.

4.5.1 El Análisis Cuantitativo: Estadística Descriptiva

El objetivo de la estadística descriptiva no es otro que resumir de forma clara y conveniente las características de un conjunto de datos de manera que a partir de ello podamos establecer ciertas conclusiones²⁶⁵. Dado que la mayoría de nuestras variables estadísticas son cualitativas, las técnicas más utilizadas en nuestra investigación serán las distribuciones de frecuencia y su representación gráfica y, solo en algún caso, medidas de tendencia central.

La distribución de tablas de frecuencias se refiere a un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías, donde se consideran los porcentajes validos que muestra el cálculo neto de cualquier respuesta pedida, así como la columna de porcentaje acumulado, la cual recoge la frecuencia de los

²⁶⁵ WELKOWITZ, Joan, EWEN, Robert y COHEN, Jacob *Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación*. 1a. ed. Madrid: Editorial Santillana. p. 23.

casos correspondientes a una categoría y añade las frecuencias correspondientes a todas las categorías previas. Además expresa la suma como un porcentaje del número total de casos, proporcionando una información suplementaria de la configuración global de la distribución.

Las medidas de tendencia central son valores medios o centrales de una distribución que sirven para ubicarla dentro de la escala de medición y se refiere a medias, modas y medianas. Para nuestro caso se han utilizado en una pregunta, donde se solicita que los alumnos valoren de acuerdo a una escala una situación determinada (La importancia de vivir en democracia).

La dimensión analítica la obtendremos estableciendo vínculos entre distintas preguntas/variables. Esto es, nuestro análisis se realizará a través de tabulaciones cruzadas, las cuales permiten mostrar todos los casos mediante una parrilla de columnas y filas de dos o más variables, de modo que se relaciona cada uno de ellos con, al menos, otro de sus atributos registrados u observados. Al presentar las distribuciones de frecuencias conjuntas de dos o más variables, las tabulaciones cruzadas permiten trabajar con información descriptiva y, a la vez, realizar afirmaciones sobre las relaciones existentes entre las variables en juego. En la conocida tabulación cruzada de dos variables (bivariante) se clasifican todos los casos de cada categoría de una de las variables en relación con cada una de las categorías de la otra variable²⁶⁶.

Por último, el sistema de procesamiento estadístico de la información recogida se realizará por medio de un programa estadístico de extendido uso en el área de investigación de las ciencias sociales: el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), desarrollado por la universidad de Chicago. Se trata de un programa estadístico informático, que permite el procesamiento fácil y útil de los datos cuantitativos. Su uso está generalizado en las investigaciones educativas y en las investigaciones en ciencias sociales, debido a que cubre todo el proceso analítico, desde la planificación hasta la presentación de resultados. De esta manera, podría ser definido como un paquete estadístico o conjunto de programas que implementan diversas técnicas estadísticas en un entorno en común²⁶⁷.

4.5.2 Análisis Cualitativo: Análisis de Contenido

Para el tratamiento de la información procedente de las preguntas abiertas, donde los estudiantes contestan libremente, nos serviremos de la técnica de Análisis de Contenido esbozada por autores como Bardin²⁶⁸ y Krippendorff²⁶⁹,

²⁶⁶ ALDRIGDE, Alan. *Op. Cit.*, pp. 178 y 184.

²⁶⁷ MARTÍN, Quintín. *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. 1ª ed. Malaga: Editorial Paraninfo. S.A. 2007. p. 2-6.

²⁶⁸ BARDÍN, Laurence. *Análisis de Contenido*. 1a. ed. Madrid: Editorial Akal. 1986. p.90 y ss.

con el objetivo de conferir rigor científico a nuestros resultados. Se basa en la interpretación de textos de acuerdo con el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida. Permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana en cualquier tipo de formato: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc., pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión, etc.

El análisis de contenido se encuentra en la frontera de otras técnicas de estudio como el análisis lingüístico, el análisis documental, textual, de discurso y semiótico. La secuencia metodológica que sigue este tipo de investigación incluye: determinar el objeto o tema de análisis, establecer las reglas de codificación, generar un sistema de categorías, comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y realizar inferencias²⁷⁰.

Así pues, el procedimiento estrella es la categorización u operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos. Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros y aquello que permite este agrupamiento es la parte que tienen en común entre sí²⁷¹. Por consiguiente debemos considerar los siguientes elementos:

- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único
- La confección de categorías complejas a partir de criterios únicos
- Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva
- Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes
- Las categorías tienen que ser claras
- Las categorías deben ser replicables
- Las categorías se diferencian según los niveles de análisis posteriores

En nuestra investigación se recurre a un sistema de codificación que permite la transformación de los datos brutos en una escala de valoración, conexcionada con las categorías históricas y sus niveles de complejidad. El procedimiento para la inclusión de las unidades de registro en ellas se ha realizado teniendo en cuenta algunas de las reglas de recuento enumeradas por Bardin como son la *presencia/ ausencia* de los elementos, la *frecuencia ponderada* o aparición de uno de los

²⁶⁹ Veáse KRIPPENDORFF, Klaus. *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica. 1990.

²⁷⁰ ANDRÉU, Jaime. *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. 1a. ed. Andalucía: Editorial Centro de Estudios Andaluces. 2001. p. 11.

²⁷¹ ANDRÉU, Jaime. *Op. Cit.*, pp. 16 y 15

elementos que tienen más importancia que los demás, la *contingencia* o presencia simultánea de elementos en una unidad de registro y, por supuesto, la *frecuencia de aparición* de un elemento en las unidades de registro²⁷².

a) Metodología SOLO

Para el análisis de la conceptualización histórica expresada por los estudiantes nos serviremos de una tipología de análisis de contenido específica, fundamentada en una categorización de carácter psicológico ideada por Biggs y Collis. Estos autores han elaborado un sistema clasificatorio para las respuestas de los alumnos, que permite evaluar el nivel de pensamiento en relación con un conocimiento, denominado SOLO (Structure of the Learning Outcome: Estructura del resultado en el aprendizaje)²⁷³.

La Taxonomía SOLO, basada en el desarrollo intelectual, ofrece una herramienta asequible que permite evaluar la calidad del desempeño de los estudiantes, en términos de la complejidad de las estructuras mentales expresadas durante la ejecución de una determinada tarea. De esta forma, el nivel de desempeño se entiende como expresiones o manifestaciones directas de las competencias intelectuales de los estudiantes, observables durante la realización de tareas cognitivas. Los niveles de operación o de estructura mental definidos por esta clasificación son constructos establecidos para describir el progreso de los alumnos en su desempeño y sirven para definir las metas de enseñanza en término de desarrollo intelectual²⁷⁴.

Así, por ejemplo, el primer piso (nivel 1: pre-estructural) revela que el alumno no alcanza los objetivos instructivos previstos por el docente para aquella tarea escolar propuesta, por tanto, indica que el aprendizaje se sitúa en un nivel muy bajo de abstracción. El último piso (nivel 5: abstracción expandida) los sobrepasa, ya que refleja un grado de complejidad, el cual no es esperado, ni previsto por el profesor. De esta forma, podríamos agrupar los tres primeros niveles SOLO (pre-estructural; uni-estructural y multi-estructural) en una categoría que denominamos superficial, y los dos siguientes (relacional y abstracción expandida) en otra categoría que denominamos profunda.²⁷⁵

Tal como hemos adelantado, este esquema se encuentra compuesto por cinco niveles: *preestructural*, *uniestructural*, *multiestructural*, *relacionante* y *abstracto*

²⁷² BARDÍN, Laurence. *Op. Cit.*, p. 14.

²⁷³ BIGGS, Jhon; COLLINS, K. F. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy*. 1a ed. Nueva York: Editorial Academic Press. 1982.

²⁷⁴ GRUPO DE TENOLOGÍAS EDUCATIVAS, *Metodología de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente. Formación de docentes en ejercicio*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/333GTE.pdf>, p. 91

²⁷⁵ ROSÁRIO, Pedro. "El Aprendizaje Escolar Examinado Desde La Perspectiva Del «Modelo 3p» De J. Biggs?" En *Revista Psicothema*. Vol. 17 (1). 2005. pp. 20-30, p. 24

extendido. Cada nivel describe las vías para la selección y procesamiento de la información en la memoria. En consecuencia, los niveles de la metodología SOLO son:

- ***Preestructural***: integra informaciones erróneas, nulas o sin significado.
- ***Uniestructural***: se presenta un o dos fragmentos de información pertinente, pero sin establecer vínculos o relaciones significativas.
- ***Multiestructural***: contiene varios fragmentos de información que son relevantes, estableciendo algún tipo de conexión entre ellas. Sin embargo, no llegan a enunciar las relaciones esenciales que permiten una explicación conceptual de calidad.
- ***Relacionante***: la información relevante aparece interrelacionada y la conclusión que proporciona el estudiante se extrae de ese análisis.
- ***Abstracta extendida***: la respuesta entrega toda información, usa conceptos adecuados a la situación, recurre a conceptos abstractos e ideas teóricas para dar una explicación más completa y más formal. Explicita los límites y alcances del planteamiento que se realiza.

Dos preguntas abiertas de nuestra investigación, aquellas que pretenden obtener información precisa sobre la interiorización del alumnado en torno al concepto de Dictadura y al proceso de transición, han sido sometidas a un proceso de análisis basado en la metodología SOLO, tras la pertinente adaptación a los objetivos de nuestro estudio, cuya categorización se expone a continuación (Cuadro N°14 y N°15).

Cuadro N° 14: Rúbrica de Metodología SOLO. Explicación Concepto de Dictadura

<i>¿Cómo describirías una dictadura?</i>				
Pre estructural	Uniestructural	Multiestructural	Relacionante	Abstracto extendido
<p>El estudiante no genera respuesta ante lo que se le pregunta, sus opciones pueden ser no sé ó no me interesa, también puede utilizar los datos de la pregunta para generar una respuesta, por ejemplo algo distinto a una dictablanda.</p>	<p>Se presenta un fragmento o dos de información sobre el concepto relacionado, por ejemplo con el tipo de gobierno, la forma de ejercer el poder o la restricción de libertades, sin establecer vínculos significativos de conexión.</p>	<p>La respuesta presenta varios fragmentos conexiónados de información relevante como por ejemplo definir que una Dictadura se relaciona con una forma de gobierno de facto, concentración de poder en una sola persona, que lo ejerce de manera autoritaria, lo que lleva a la existencia de restricciones de libertades y derechos individuales y colectivos.</p>	<p>Forma de Gobierno en que una sola persona que se ejerce el poder de forma autoritaria a través de un gobierno de facto, para su desarrollo restringe las libertades y derechos individuales y/o colectivos, violando la legislación vigente y usando la fuerza para reprimir la oposición. Entre los ejemplos característicos podemos mencionar: la Dictadura de Pinochet en Chile, la de Fidel Castro en Cuba y la de Franco en España.</p>	<p>La respuesta entregada por los alumnos proporciona información relevante referida al concepto de dictadura: Establece que el concepto tiene su origen en la magistratura romana (Ej. Dictadura de César), pero que el significado moderno es completamente distinto. Desde la bibliografía se define como una concentración de poder en un órgano constitucional generalmente el poder ejecutivo, la extensión de poder más allá de los límites ordinarios: suspensión de los derechos de libertad de los ciudadanos y la emancipación del poder respecto a los frenos y de los controles normales (ley marcial o estado de sitio), dirigidas a sobrellevar una crisis repentina y violenta. El alumno explicita los alcances de su definición, puede considerar ejemplos de las Dictaduras de Chile, España y Cuba.</p>

Cuadro N° 15: Rúbrica de Metodología SOLO: Explicación Concepto de Transición

<i>¿Cómo describirías el paso de una dictadura a una democracia?</i>				
Pre estructural	Uniestructural	Multiestructural	Relacionante	Abstracto extendido
<p>El estudiante no genera respuesta, puede presentar opciones de no sé o no me interesa. Puede utilizar los datos de la pregunta para generar una respuesta, por ejemplo traspaso, paso, cambio entre una dictadura y una democracia.</p>	<p>La respuesta enuncia uno o dos elementos que la caracterizan pero que no la explican. Pueden estar referidos a algunos aspectos como cambio de régimen político, ejercicio del poder, respeto de derechos y libertades, gobierno electo, etc.</p>	<p>La respuesta contiene fragmentos de informaciones relevantes y con cierta conexión, referidos al cambio de un régimen político de gobierno, el ejercicio del poder y la idea del gobierno de la mayoría entre otros, sin relacionar estos factores para dar una respuesta de calidad.</p>	<p>La respuesta considera la idea de un proceso de cambio de régimen político, en donde se pasa de una situación autoritaria a una democrática mediante un proceso de pactos y acuerdos durante un periodo de tiempo en el que se logran. Se analizan distintas características propias del proceso y se destacan los aspectos democráticos conseguidos como el respeto de las libertades y derechos de las personas, por ejemplo.</p>	<p>La respuesta conceptualiza la definición en un proceso de cambio de régimen político (cambios en el conjunto de normas, prácticas, valores y procedimientos), que tienen consecuencias a nivel social. Las respuestas pueden plantearse desde la bibliografía que en este caso ha distinguido tipos de transiciones según quien las organiza: desde el propio régimen, por la oposición y por la ciudadanía. Las respuestas pueden enfatizar en aspectos procedimentales del proceso como la idea de pacto (acuerdos sociales y políticos) o de ruptura (colapso del régimen) para explicar el planteamiento que realiza.</p>

SEGUNDA PARTE



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 4

CONOCIMIENTO CONCEPTUAL DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA

1. LA DICTADURA: UNA FORMA DE GOBIERNO REPRESIVA Y SIN LIBERTADES

Como es sabido, el concepto político de Dictadura tiene su origen en la magistratura romana concebida como un órgano excepcional y temporal, permitido dentro del ordenamiento jurídico. En una línea parecida, tal como se presentó en el marco teórico, Linz describe la Dictadura como un gobierno de emergencia que suspende o viola temporalmente las normas constitucionales sobre el acceso al ejercicio de la autoridad. De esta forma, reserva el término para gobiernos interinos de crisis que se han institucionalizado a sí mismos y que representan una ruptura con las normas institucionalizadas para el acceso y ejercicio del poder del régimen anterior, sea democrática, tradicional o autoritaria²⁷⁶.

Sin embargo, el significado moderno de la palabra presenta matices distintos, aunque se sigue relacionando con la concentración del poder en una persona determinada, generalmente un militar, y el carácter absoluto del mismo. Actualmente, el término Dictadura se usa para designar a los gobiernos no democráticos y aquellos no legitimados por la vía de la tradición. De esta forma, se puede presentar como un tipo de poder que no sufre límites jurídicos, que se instaure de facto, es decir, fuera de la legitimidad, trastornando el orden político preexistente. Por lo anterior, su duración no está fijada con anticipación, más bien su permanencia depende de las vicisitudes históricas en las que se desarrolla.

²⁷⁶ LINZ, Juan. *Sistemas totalitarios y regímenes autoritarios*. 1a. ed. Madrid: Editorial Centro de Estudios Públicos y Constitucionales. 2009. p. 76 y 78.

Al respecto, podemos puntualizar que la característica esencial de las Dictaduras modernas se relaciona con la concentración del poder en un órgano constitucional, generalmente el poder ejecutivo y la extensión de este poder más allá de los límites ordinarios. A partir de esta situación se entiende la suspensión de los derechos de libertad de los ciudadanos y la emancipación del poder respecto a los controles normales, por ejemplo el establecimiento de la ley marcial o el estado de sitio como medidas dirigidas a sobrellevar una crisis repentina y violenta.²⁷⁷

Así mismo, en algunos casos el éxito o fracaso de estos tipos de gobiernos militares modernos está estrechamente relacionado con su proceso de legitimación. El ejemplo modelador depende de que se crea en las formas constitucionales del propio gobierno, de la confianza del ejército de que la crisis puede resolverse devolviendo al gobierno el control civil y de que se crea que los militares no tienen legitimidad para gobernar en comparación a los civiles. Bajo esas circunstancias el ejército no crea, o por lo menos no trata de crear un nuevo régimen, sino que pretende instaurar un régimen de excepción interino, percepción que tiene mucho de común con el concepto romano de Dictadura.²⁷⁸

En este sentido, la Dictadura como concepto y sus diversas concretizaciones a lo largo de la Historia, debiese ocupar un papel preponderante en los procesos formativos de la ciudadanía, dada su estrecha vinculación con el proceso que la pone fin, la Transición. Ello hace imprescindible el análisis y estudio de la interiorización conceptual que el alumnado hace del primero, para entender a cabalidad lo que piensan del segundo. Transitar implica un punto de salida (la Dictadura) y un punto de llegada (la Democracia). Sin uno y otro no se puede entender este proceso de tránsito. Por ello, comenzamos nuestro estudio de la Transición, ubicándonos en las concepciones que los estudiantes tienen sobre el gobierno de facto.

1.1. El entendimiento de la Dictadura desde la perspectiva cognitiva

Por lo anterior, tal como se especificó en el apartado de metodología, para analizar las contestaciones del alumnado a la pregunta abierta sobre qué entienden por Dictadura, hemos construido una rúbrica de evaluación de aprendizajes; la cual nos ordena y organiza en progresión de menor a mayor complejidad las ideas de los estudiantes. Esta tabla, que está basada en los cinco principios establecidos por Briggs y Collins para la Taxonomía SOLO, permite valorar la calidad de los aprendizajes del estudiante, clasificando y evaluando los resultados de una tarea de aprendizaje en función de su organización estructural, considerando el proceso de progreso cognitivo de la incompetencia a la

²⁷⁷ BOBBIO, Norberto. *Diccionario de Política*. 10a. ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. 1998. p. 492 y ss.

²⁷⁸ LINZ, Juan. *Op. Cit.*, (2009). p.195.

competencia. De esta forma, tal y como ya expusimos, se consideran distintos tipos de respuestas proponiéndolos en un orden ascendente según su complejidad y acercamiento a la respuesta ideal del concepto. Establecida esta clasificación sobre la calidad conceptual desde la perspectiva cognitiva, procederemos al análisis del contenido histórico de las respuestas entregadas en cada uno de los niveles SOLO.

De acuerdo con lo establecido en el método SOLO, se distinguen diferentes niveles de complejidad *Preestructural*, *Uniestructural*, *Multiestructural*, *Relacionante* y *Abstracto Extendido*, que permiten analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos. Las etapas más elevadas de la taxonomía corresponden a un aprendizaje más profundo, a una interpretación personal del contenido que relaciona la tarea con situaciones alejadas del contexto inmediato, que establece relaciones con otros conocimientos relevantes y con materiales procedentes de diferentes fuentes de información. Contrariamente, los niveles inferiores de la taxonomía SOLO corresponden al tratamiento de la información de manera aislada y poco significativa.

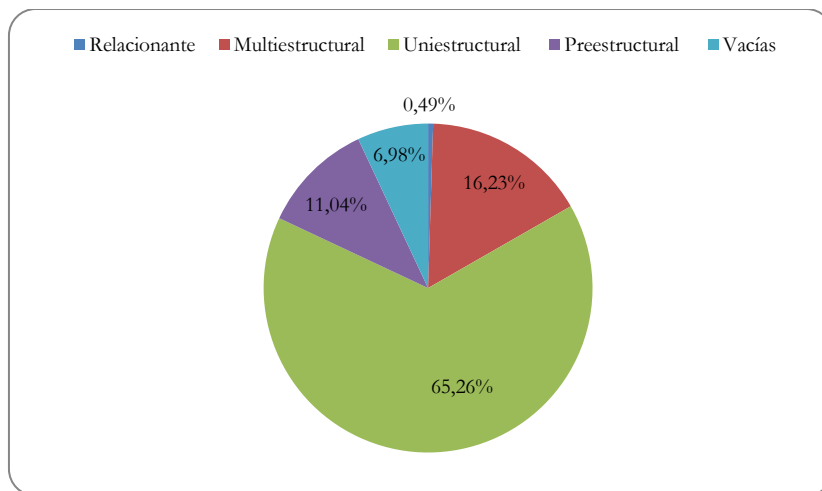
Tabla N° 4: Metodología SOLO.
Concepto de Dictadura Recuento y Porcentajes Totales

Nivel de SOLO	%	N° de respuestas
Relacionante	0,49%	3
Multiestructural	16,23%	100
Uniestructural	65,26%	402
Preestructural	11,04%	68
Vacías	6,98%	43
Total	100,00%	616

Siguiendo esta clasificación, podemos comprobar que las conceptualizaciones que los estudiantes poseen sobre Dictadura se agrupan en los cuatro primeros niveles, correspondiendo el mayor volumen de concentración de respuestas al nivel *uniestructural* [65,26%], seguido a mucha distancia por el nivel *multiestructural* [16,23%] y mucho más lejos aún por el nivel *relacionante* [0,49%]. A estos datos hay que añadir las respuestas de nivel *preestructural*, es decir, las de aquellos que proporcionan ideas sin significado [11,04%] y el porcentaje de alumnos que *no saben* o *no contestan* [6,98%] (Tabla N°4 y Gráfico N°1). Estos resultados confirmarían que la mayoría de los alumnos no son capaces de caracterizar el concepto de forma compleja considerando el conjunto de los elementos que lo constituyen, avalando los resultados de estudios anteriores efectuados en el ámbito del aprendizaje de otras disciplinas, que utilizando la metodología SOLO, dejaron en evidencia las

falencias que presenta el aprendizaje en los estudiantes de colegios públicos y privados de una localidad chilena.²⁷⁹

Gráfico N° 1: Metodología SOLO:
Concepto de Dictadura Respuestas y Porcentajes Totales según Metodología SOLO



En nuestro estudio, las respuestas *preestructurales* agrupan las contestaciones de los estudiantes que dan respuestas ambiguas, erróneas o contradictorias y también aquellas donde utilizan los datos establecidos en la pregunta para generar la respuesta. Exponemos a continuación una selección de contestaciones²⁸⁰ típicas de este nivel²⁸¹:

Ejemplos [6/68]

Un sistema donde el gobierno no está bien organizado.
[ES/ VL/ A-186]

Un momento frío de la Historia.
[ES/ LS/ A-38]

²⁷⁹ SEPÚLVEDA, Alejandro y DELGADO, Hernán. “Cuánto aprenden los estudiantes de colegios públicos y privados?”. En *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. (12). 2007. p. 73.

²⁸⁰ Las respuestas abiertas de los alumnos se han transcrito de forma literal respetando el orden sintáctico en que fueron expresadas, sólo se han modificado algunos errores de ortografía.

²⁸¹ Esta nomenclatura corresponde al orden de identificación de las respuestas abiertas de los alumnos y se desglosa de la siguiente forma: Tipo de Establecimiento (CP: centro particular; CS: centro subvencionado; CM: centro municipal); Ciudad (LS: La Serena; VL: Valparaíso; ST: Santiago; CN: Concepción, y número de alumno (A- 00).

No sé, porque no tengo el mayor conocimiento con respecto al tema. Así que es por eso que no podre dar mi opinión o respuesta.
[ES/ CN/ A-495]

Cambio en la sociedad que influyó de gran manera el modo de pensar y relacionarnos que hoy tenemos.
[EM/ LS/ A-101]

Es un sistema político, en donde puede ser libre de opiniones, ideas, etc. El pueblo es escuchado. O también puede ser sin ideas y/o opiniones donde lo que se dice se hace y no se cuestiona.
[EP/ VL/ A-120]

Un mandato o apropiamiento (SIC), es el proceso de elegir o delegar democráticamente.
[ES/ ST/ A-280]

En el ámbito **uniestructural** los alumnos identifican únicamente un ámbito del concepto, presentando un fragmento de información o estableciendo una característica de la Dictadura a partir de relaciones univocas. Estas respuestas se conectan con ideas aisladas que permiten definir el término generalmente como tipo de gobierno o forma de ejercer el poder, sin duda el rasgo básico del concepto, por ejemplo:

Ejemplos [5/402]

Violenta, dirigida por un militar
[EP/CN/A-469]

Una forma política o común en que todos deben seguir el ideal de una persona que tiene un rango mayor por jerarquización.
[EM/ST/ A-420]

En donde una sola persona se tome el poder sin haber existido votación alguna.
[ES/CN/A-483]

Al poder que se autoimpone un dirigente de una nación, elegido no democráticamente. Ej. Pinochet.
[ES/LS/A-31]

Una forma de gobierno a la fuerza con régimen autoritario.
[EM/CN/A-462]

En los tipos de respuestas **multiestructurales**, el alumnado enumera y/o describe características del concepto, presentando varios fragmentos de información relevante (pero sin conectarlos entre sí) o establece dos relaciones directas (causa-efecto). Por ejemplo, proponen ideas como definir que una Dictadura se relaciona con una forma de gobierno de facto, donde el poder se acumula en una sola persona y lo ejerce de manera autoritaria, situación que llevaría a la existencia de restricción de libertades y derechos individuales y/o colectivos.

Ejemplos [5/100]

*Yo describiría una **Dictadura** como un periodo en el cual **un país democrático es gobernado por alguien que no fue elegido por la mayoría**, mediante el sufragio, sino más bien **subió y tomó el poder de una manera autoritaria**. Mayormente con el **uso de las armas**. En el caso de **Chile se les incluyen las violaciones a los DDHH**.*
[EP/ LS/ A-9]

*Una **Dictadura** es una **forma de gobernar pero más que autoritariamente**. Ya que se **pasan a llevar los derechos humanos**, se actúa de forma **cruel** y buscando el beneficio de forma **individual sin importar los demás (el poder está concentrado en una sola persona)**.*
[ES/ LS/ A-53]

*Como un gobierno que **no se elige por votación popular**, sino como **una toma del poder donde no existe democracia** y se **escucha sólo la voz del dictador**.*
[ES/ LS/ A-62]

***Dictadura es el tipo de gobierno** en donde **no elige el pueblo** y las **decisiones legales son tomadas por una sola persona** quienes se **autodenominan presidente o dictador**, mayormente **llegan al poder de manera violenta** y por **golpes de estados** donde **destituyen al mandatario a cargo**.*
[EP/ ST/ A-306]

*Una **dictadura es un régimen de gobierno impuesto** por alguien que **no necesariamente ha sido elegido por el pueblo o comunidad que funciona principalmente a base de obligar a cumplir las leyes impuestas por el dictador**.*
[ES/ ST/ A-394]

En el nivel **relacionante**, donde el alumno compara, explica y analiza las distintas características que componen la definición a través de relaciones multicausales, sólo tenemos tres contestaciones. Estos estudiantes son capaces de establecer diferentes relaciones definiendo la Dictadura, por ejemplo, como una forma de gobierno donde una sola persona ejerce el poder de forma autoritaria, a través de un estado de facto que para su desarrollo restringe las libertades y derechos, violando la legislación vigente y usando la fuerza para reprimir la oposición.

Ejemplos [3/3]

*Cuando **el gobierno está encabezado por una persona que no deja que la población tenga la totalidad de sus derechos. No hay democracia**. Por lo tanto, **la mayoría de la gente no se siente representada, porque no ha habido elecciones transparentes**. En algunas Dictaduras se **ponen en riesgo los derechos humanos** y no se vela por el bien común de las personas, más bien, por **mantener el "orden" en el país y obtener más poder**.*
[ES/CN/ A-470]

*Una **dictadura**, es un **régimen político** en cual existe **una sola persona que concentra todo poder**, es decir el poder ejecutivo, legislativo y judicial. La nación que está bajo una Dictadura **sufre opresión**, pues **no hay libertad de expresión**, ya que solo existe un partido político que es el que **apoya al dictador**. En la mayoría de los casos quien se **opone a la Dictadura, es reprimido y dañado**.*
[ES/CN/ A-484]

*Un **regimen de gobierno**, en el que **todos los poderes, de facto, están concentrados en la figura del dictador** y su "gobierno", por lo general en el papel, **jurídicamente hablando está asegurado el***

respeto a los derechos humanos y a cosas tales como la libertad de expresión, pero suelen ser ignorados y violados como una forma de anular la oposición.
[ES/CN/ A-543]

Por último, si seguimos revisando la conceptualización del estudiantado bajo el prisma de SOLO, en función de las variables de género, ciudad y tipo de dependencia escolar (contexto socio económico), podemos observar que se mantiene la tendencia general con concentración de la mayoría de las respuestas en el ámbito *uniestructural*, y en menor medida en el ámbito *multiestructural*, tal como se presentan en los gráficos siguientes.

Gráfico N° 2: Concepto de Dictadura
Variable: "Género"

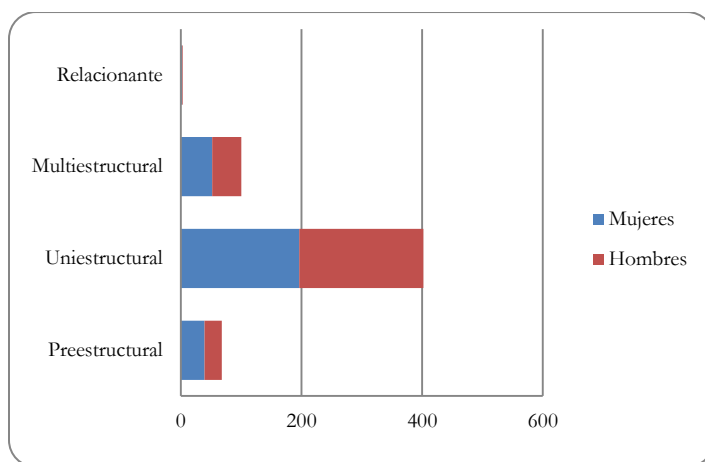


Gráfico N° 3: Concepto de Dictadura
Variable: "Tipo de Dependencia Escolar"

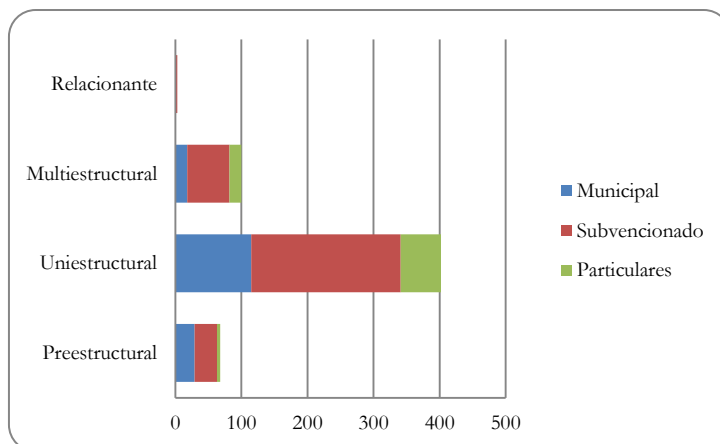
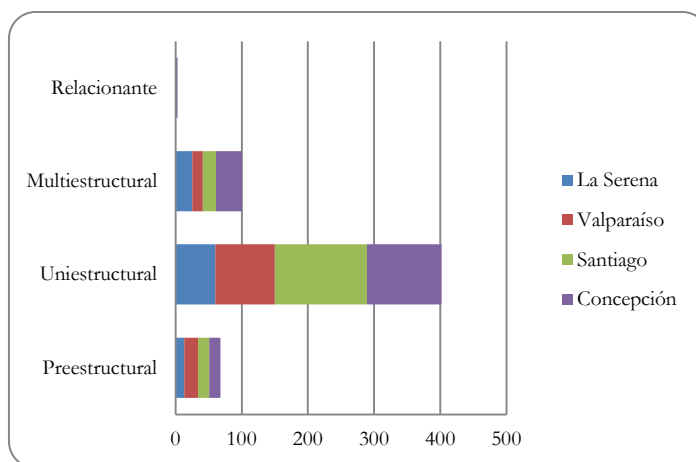


Gráfico N° 4: Concepto de Dictadura
Variable "Ciudades"



En síntesis, podemos concluir que la Dictadura es un concepto de difícil apropiación cognitiva en su total complejidad, limitándose los estudiantes al manejo del mismo en función de alguno de sus atributos básicos como la concentración del poder. En los epígrafes siguientes procederemos a analizar con mayor detenimiento, y desde la perspectiva de los rasgos históricos, los contenidos de las respuestas de los estudiantes, teniendo en cuenta que 111 estudiantes no contestaron o no dieron respuestas con significado pero, por otro lado, que entre las contestaciones multiestructurales entregadas por los alumnos, podemos encontrar más de un elemento definitorio.

1.2. La Dictadura como una forma de gobierno político

Un elemento central de los sistemas políticos radica en el papel, o ausencia de él, que desempeña el ciudadano al interior de la sociedad, referido a su capacidad de participar activamente en la organización y funcionamiento del sistema político. De esta manera, la visión de la ciudadanía activa lo configura como un sujeto de derechos y obligaciones consagradas en la institucionalización vigente, como un agente en la determinación continua de las políticas. Así, el concepto de ciudadanía activa hace referencia a una práctica vinculada al poder que refleja las luchas acerca de quiénes pueden decidir qué problemas se abordan en las políticas públicas.²⁸²

La situación antes planteada es interesante a la hora de analizar las contestaciones de los estudiantes sobre el concepto de Dictadura, donde la idea

²⁸² CORREA, Enrique; NOÉ, Marcela (eds.). *Nociones de una Ciudadanía que crece*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1998. p. 6.

que ellos poseen de ciudadanía es un elemento central para entender el paso hacia la Democracia, debido a que cualquiera que sea la perspectiva desde la cual se aborde, la ciudadanía remite a un conjunto de derechos y responsabilidades de los individuos reconocidos socialmente y regulados por un orden político institucional. En consecuencia, la ciudadanía adquiere sentido y contenido en el marco de las relaciones entre Estado y sociedad civil, vínculo no siempre explícito en las sociedades que viven en estos tipos de regímenes.

Las tres contestaciones de mayor complejidad o *relacionantes*, el 90% de las *multiestructurales* y el 75,62% de las *uniestructurales*, establecen la Dictadura como un tipo de gobierno refiriéndose a ella tanto por su manera de actuar, como por la forma de enfrentar el poder. Así, las percepciones de los alumnos nos permiten señalar que se puede definir como una forma, un sistema o un régimen de gobierno utilizando estos términos como sinónimos para expresar la misma idea, todas situadas dentro del ámbito político.

1.2.1. La concentración del poder: El dictador

Una gran parte de las respuestas del estudiantado enfatizan en que en la Dictadura el *poder político se encuentra concentrado en las manos de una sola persona* [44,97%], quién ostenta el poder máximo. Estas contestaciones son más utilizadas por las mujeres, aunque con pequeñas diferencias respecto a sus pares, por los estudiantes de los centros privados y en los colegios de la ciudad de Santiago.

Tabla Nº 5: La Concentración del poder
Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			Nº alumnos que responden	Nº total de alumnos	% sobre el total
Total			277	616	44,97%
Variables	Género	Mujeres	146	299	48,82%
		Hombres	131	317	41,32%
	Ciudades	La Serena	53	112	47,32%
		Valparaíso	52	131	39,69%
		Santiago	97	193	50,25%
		Concepción	77	180	42,77%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	67	145	46,20%
		Subvencionado	160	384	41,60%
		Particular	50	87	57,47%

Muchos de estos chicos y chicas utilizan explícitamente el término de *Dictador*, al que presentan como *el líder* que posee todas las atribuciones para gobernar y decidir sobre los destinos de la nación, generalmente de acuerdo a sus

propios intereses e ideales, ya que concentra en sí mismo los distintos poderes del estado. Consecuentemente, su gobierno tiene un carácter represivo y opresor, por ello encontramos que en algunas respuestas va asociado a la idea de *tiranía*, o ejercicio del poder sin cortapisas morales. Las respuestas siguientes son representativas de estas ideas:

Ejemplos [3/277]

*Dictadura: es un poder que es autoritario y lo gobierna un sujeto que **es el dictador** el cual impone a un país seguir sus órdenes.*
[ES/ LS/ A-30]

*Como una forma de gobierno autoritario donde solo importa la opinión de que lidera, **el dictador**.*
[ES/ VL/ A-228]

*Como una forma de gobierno que es tomada por la fuerza, es decir, **el dictador** se impone ante las demás y es de carácter autoritario*
[ES/ LS/ A-548]

Destacan, pues, la idea del *ejercicio del poder total*, lo que permite el uso de la violencia y de la represión. La división de poderes legislativo, ejecutivo y judicial, consagrada en la Revolución Francesa y característica de las naciones democráticas, desaparece. El Jefe de Estado es el único que toma las decisiones y controla los distintos poderes. Su poder es pleno y absoluto, según las expresiones utilizadas por los estudiantes:

Ejemplos [4/277]

*Gobierno autoritario el cual se elige un presidente sin el consentimiento del pueblo, quiero decir que la persona la cual estará al mando no será electa si no será algo totalitario la persona al mando **no le preguntara a nadie sobre su gobierno o si están de acuerdo con él.** (SIC)*
[ES/ ST/A-355]

*Como un periodo de gobierno, en el que el gobernador asume los poderes del Estado y establece las cosas de forma autoritaria y tal vez violenta. Como un periodo en el que se pierden libertades y derechos de la ciudadanía, debido a la **imposición** de un gobierno violento y autoritario.*
[ES/ CN/A-494]

*Un tipo de gobierno en el que **se concentran los poderes militar, judicial y legislativo** en un dirigente de estado. Además de que se pasan a llevar los derechos humanos*
[ES/ CN/ A-492]

*Régimen de gobierno autoritario y en cierto grado monocrático, ya que el jefe de estado tiene acceso a la toma de decisiones y **control sobre todos los poderes del estado**. Muchas veces este tipo de gobierno es acompañado por abusos de poder y faltas a los DDHH.*
[EP/LS/ A-3]

Como veremos más adelante, las anteriores ideas van asociadas a la idea de gobierno *autoimpuesto*, no elegido y, por tanto, no electo a través de la participación popular, ya que la vía de la representatividad ha sido cercenada, tal como expresan los siguientes estudiantes.

Ejemplos [2/277]

*Es la toma de poder a la fuerza, **sin tener ningún tipo de elección** la cual te designe para ser miembro del poder del Estado. Es una forma cobarde de querer tener el poder y a la vez muy autoritario, en la cual la voz popular no es escuchada y se somete a las personas a órdenes u obligaciones sin opción a elegir.*
[ES/ LS/ A-56]

*Es una autoridad autoimpuesta donde se asume **el poder sin ninguna elección popular**, por lo tanto al ser autoritario no hay libertad de opinión ni de participación.*
[ES/ ST/A-395]

1.2.2. Toma de poder por la fuerza: El Golpe de Estado

En más de un tercio de respuestas de los estudiantes [30,84%] se destaca explícitamente que *en una Dictadura se accede al poder mediante la fuerza*, principalmente a través de la existencia de un golpe de estado encabezado por las fuerzas armadas, acción que quiebra la institucionalidad democrática del país. En este aspecto debemos destacar la valoración de estos elementos en los hombres por sobre las mujeres, la concentración de estas ideas en los centros particulares, así como en la ciudad de Concepción, mientras que las otras presentan valores más o menos similares.

Así mismo, algunos estudiantes recogen la idea que justifica la intervención de los militares como producto de las acciones del gobierno anterior. Sin embargo, el término *pronunciamiento militar* concepto utilizado por los defensores del régimen de Pinochet, no está establecido dentro del discurso narrativo de los secundarios (Tabla N°6).

Tabla N° 6: Toma de poder por la fuerza
Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			N° alumnos que responden	N° de alumnos totales	% sobre el total
Total			190	616	30,84%
Variables	Género	Mujeres	84	299	28,09%
		Hombres	106	317	33,43%
	Ciudades	La Serena	29	112	25,89%
		Valparaíso	37	131	28,24%
		Santiago	53	193	27,26%
		Concepción	71	180	39,44%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	48	145	33,10%
Subvencionado		107	384	27,86%	
Particular		35	87	40,22%	

Ejemplos [7/190]

*Lo describiría como una **toma de poder por la fuerza**.*
[ES/ LS/ A-51]

*Como la **toma de poder del gobierno de las fuerzas armadas** por un periodo breve.*
[ES/ LS/ A-83]

Una **toma de poder por algún grupo** o representante de cierto partido político, sin importar o pasando a llevar las opiniones de las ciudades y sin Democracia. (SIC)
[ES/ ST/ A-325]

La definiría como **una toma de poder**, con el fin de mejorar algo. Tendría a la cabeza a un dictador, quien sería el que regule esta situación. (SIC)
[ES/CN/ A-518]

Una Dictadura vendría siendo una rebelión de parte de una mayoría de gente, con la cual no está de acuerdo con el trato o las decisiones que se están tomando, ya que puede que allá (sic) una injusticia en las leyes de parte del gobierno, lo cual lleva a **una toma de poder**.
[ES/CN/ A-582]

Una Dictadura es una **toma del poder** de parte del ejército del país, cualquiera que sea. Es un rompimiento a la democracia. Una Dictadura comienza con un **golpe de Estado**, el cual no es nada pacífico. El presidente es obligado a salir de su poder al igual que su gabinete y es reemplazado por el general en jefe del ejército y el elige un nuevo gabinete.
[ES/ LS/ A-84]

Sería un tipo de gobierno cuyo presidente llega al poder dar a la fuerza (como un **golpe de estado**) y gobierna autoritariamente, se deja de lado la democracia. Creo que generalmente es practicado por las fuerzas armadas (o alguna rama) que representa alguna tendencia política opuesta al gobierno democrático que se derroca.
[ES/ VL/ A-203]

Además de lo anterior, se presenta la idea que la toma de poder implica el uso de la *fuerza*, como una acción que permite la llegada al poder por vía *de facto o ilegal*, es decir, el gobierno se establece sin capacidad electoral de los ciudadanos, situación que, como ya hemos visto anteriormente, se condice con la restricción de las libertades y de los derechos del pueblo, por tanto genera el sometimiento de los ciudadanos.

Ejemplos [2/190]

Yo describiría una Dictadura como un periodo en el cual un país democrático es gobernado por alguien que no fue elegido por la mayoría, mediante el sufragio, sino **más bien subió y tomó el poder de una manera autoritaria. Mayormente con el uso de las armas**. En el caso de Chile se les incluyen las violaciones a los DDHH.
[CP/LS/A-9]

Es la **toma de poder a la fuerza**, sin tener ningún tipo de elección lo cual te designe para ser miembro del poder del Estado. Es una forma cobarde de querer tener el poder y a la vez muy autoritario, en la cual la voz popular no es escuchada y **se somete a las personas a órdenes u obligaciones sin opción a elegir**.
[ES/ LS/ A-56]

En el caso chileno, enseñar en la escuela el tema del golpe de estado no deja de ser complejo, considerando que los militares, protagonistas centrales de la epopéyica clase de Historia en años precedentes, ahora se convierten en violadores de los derechos humanos y rompen el orden institucional que real o imaginariamente había formado parte de todos los chilenos. Sin embargo, esta situación se ha ido *superando por entes extraescolares, la transmisión de la memoria por*

*parte de padres, contextos sociales, etc. Ideas que han dado forma a discursos críticos del proceso, incluso entre los mismos alumnos.*²⁸³

La claridad de las ideas estudiantiles en torno al “asalto al poder” se entiende, debido al fuerte impacto que produjo en la sociedad el gran despliegue armado del día 11 de Septiembre de 1973, el bombardeo de la Moneda y la muerte de Salvador Allende, convirtiéndose en hechos emblemáticos de la llegada de los militares al poder. Sin embargo, más allá del recuerdo emocional y social de las imágenes de ese día, es evidente que la interrupción del régimen democrático, la sensibilidad que despertaba el proceso político, social y económico que vivía el país antes de ese día, las violaciones a los derechos humanos, así como el carácter del régimen militar que se inició aquel día, convierten a ese período en un referente obligado para los chilenos. Es indudable que el golpe de estado de 1973 y el régimen militar que le sucedió modificaron de manera fundamental la vida política, económica, cultural y social de los chilenos. Dicha transformación implicó, para la mayoría de ellos, una readecuación a las nuevas condiciones; en términos prácticos y cotidianos para algunos, debido a las nuevas normativas vigentes; y de manera determinante para otros, debiendo redefinir su proyecto vital, truncado de manera drástica por los hechos políticos ocurridos.²⁸⁴

1.2.3. La Dictadura como Régimen Militar

El debate permanentemente instalado en la sociedad chilena sobre la forma de denominar al gobierno de Pinochet se cuela entre las percepciones de unos pocos estudiantes, que califican la Dictadura como sinónimo de Régimen Militar [13,47%]. Destacan las referencias de los alumnos de la ciudad de Concepción sobre Santiago, al parecer estos últimos más concienciados con los estragos de la Dictadura, así como, contra todo pronóstico, el bajo porcentaje de las respuestas de los alumnos de establecimientos particulares, en su mayoría pertenecientes a familias de pensamiento conservador ya que, tal como se presentó en el marco teórico, este término es defendido por una parte de la historiografía de derecha, cuyos autores reconocen este proceso como un régimen militar diferenciándolo de una Dictadura, término que consideran inadecuado para representar la situación nacional de aquellos años. Este concepto reflejaría las ideas de las personas afines al gobierno militar y sectores de clase alta chilena, quienes han defendido la intervención de los militares y el gobierno de Pinochet en función de restablecer el orden político y constitucional, económico y social que se había perdido durante el gobierno de la Unidad Popular y los cien días de Allende en el ejecutivo (Tabla N°7).

²⁸³ AREYUNA, Beatriz. *Op. Cit.*, pp. 53-65.

²⁸⁴ MANZI, Jorge. “Memoria Colectiva del Golpe de Estado de 1973 en Chile”. En *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 38. (2). 2004. p. 154.

Tabla N° 7: La Dictadura como Régimen Militar
 Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

		N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total	
Total		83	616	13,47%	
Variables	Género	Mujeres	35	299	11,7%
		Hombres	48	317	15,14%
	Ciudades	La Serena	16	112	13,11%
		Valparaíso	15	131	11,45%
		Santiago	14	193	7,25%
		Concepción	38	180	21,10%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	22	145	15,17%
		Subvencionado	53	384	13,80%
Particular		8	87	9,19%	

Ejemplos [3/83]

*Una Dictadura es un **régimen militar** en el cual las personas o el pueblo pasa a un segundo plano y se pasan a llevar los derechos humanos de las personas. El poder del país pasa a las manos de una sola persona y esta toma las decisiones.*
 [ES/ SN/ A-316]

*Un proceso donde el **régimen militar** controla un país. Donde el país debe respetar las reglas o sino los harán respetar.*
 [ES/ VL/ A-156]

*Un país gobernado por un **régimen militar**, centralizado.*
 [ES/ CN/ A-528]

Esta controversia terminológica se ha proyectado en la enseñanza y la producción de libros de texto. Por ejemplo, hace un tiempo una editorial chilena sacó un texto escolar donde se utilizaban los conceptos de Golpe de Estado y Dictadura militar, lo que provocó una seria controversia entre historiadores (de derecha) que querían impugnar su difusión y aquellos otros que a través de un manifiesto apoyaron el libro.²⁸⁵

Este debate público/político se ha visto acrecentado recientemente con la decisión del gobierno de Sebastián Piñera de fijar obligatoriamente el concepto Régimen Militar para referirse al periodo pinochetista, en los libros de texto que se distribuyen de manera gratuita a los estudiantes chilenos de colegios subvencionados y municipales. Esta medida causó gran revuelo entre las élites políticas de izquierda quienes caracterizaron la decisión como una negación al pasado reciente chileno y una aberración a la realidad, ya que el sistema de

²⁸⁵ AREYUNA, Beatriz. “Construcción del Pasado, Identidad y Memoria en las Narrativas Escolares. Una Mirada a la Enseñanza de la Historia Reciente en la post Dictadura Chilena”. En *Revista Praxis Revista de Psicología y Ciencias Humanas*. (15). 2009. p. 58.

gobierno desarrollado entre 1973 y 1990 cumple con todos los requisitos establecidos por la literatura especializada para ser considerado una Dictadura: concentración del poder, abusos del mismo, represión.

El Ministro de Educación justificó la decisión de reemplazar en los textos escolares el término “Dictadura” por “Régimen militar”, por la necesidad de utilizar un concepto “más general” para abordar la Historia del país entre los años ya citados, que permita diferentes visiones del mismo. Concretamente Loreto Fontaine, coordinadora nacional de la Unidad de Currículo ministerial defendió la medida con las siguientes palabras: *El cambio es de índole más general y no se refiere sólo a una palabra sino a enseñar a pensar. Se usó una palabra más general justamente porque el objetivo apunta a mostrar que puede haber diferentes puntos de vista y experiencias. Las bases curriculares no son un listado de palabras permitidas o prohibidas sino una invitación a pensar y a usar cualquier palabra, siempre que las ideas estén bien fundamentadas.*²⁸⁶

Estas opiniones se respaldarían porque el objetivo de aprendizaje de las nuevas bases curriculares chilenas establece que el sentido de este contenido histórico es “*Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la Democracia en Chile, el régimen militar y el proceso de recuperación de la Democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la Democracia*”.

Finalmente, el debate ha quedado zanjado con la revocación de la decisión presidencial y la libertad para que los docentes utilicen el término que mejor les parezca, poniendo de manifiesto que la discusión permitió reconocer que la sociedad chilena no tiene consenso de cómo denominar este periodo de la Historia. Y es que no debemos olvidar que el propio currículum escolar establecido durante el gobierno de la Concertación (formado por un conglomerado de partidos de izquierda) en los años 90, en la post Dictadura, definió este periodo histórico bajo el término de *Régimen Militar* en los dos niveles donde se consideraba el contenido (6° básico y 2° año medio de educación secundaria).

Por tanto, lo que este debate expresa es que el concepto de Dictadura es un concepto difícil de definir, y que a pesar de vivir en plena Democracia y construir un currículum en base a los principios y valores de una formación ciudadana democrática, la definición de este tipo de gobierno ha sido un tema controversial más allá de las esferas políticas e ideológicas.

²⁸⁶ MOYANO, Cristina. *Dictadura o régimen militar: la disputa por la nominación del pasado*. [en línea]. Columna de opinión. Diario El Mostrador. Edición del 05 de Enero del 2012. [Fecha de consulta: 06 de Octubre del 2013]. Disponible en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2012/01/05/dictadura-o-regimen-militar-la-disputa-por-la-nominacion-del-pasado/>

1.2.4 *Autoritarismo versus Totalitarismo*

Como ya vimos en el capítulo número 2, desde el ámbito de la politología, Linz²⁸⁷ establece la diferencia entre totalitarismos y autoritarismos, considerando que la Dictadura autoritaria no tiene una ideología tan elaborada como los totalitarismos, además presenta el ensalzamiento del líder político meramente de forma propagandística, y más que buscar el apoyo de las masas busca someterlas, debido a que su meta u objetivo sería imponer el poder sobre la sociedad más que realizar grandes cambios sociales o culturales.

En sentido parecido, el concepto de autoritarismo burocrático establecido por O'Donnell, define un tipo de Estado que se caracteriza por anular los mecanismos políticos y democráticos con el objetivo de restablecer el orden social y económico anterior, que había resultado alterado producto de una crisis total, análisis que realiza a partir de los regímenes militares de América Latina (Brasil de 1964, Argentina 1966 y 1978, Chile y Uruguay 1973). En ellas destaca el rol fundamental de las Fuerzas Armadas y el desplazamiento de la clase política, además considera que la crisis política se puede deber a diversos factores previos como inestabilidad política, crisis de régimen, crisis de interpelación, crisis de acumulación, crisis de dominación social o nuclear (crisis global o crisis armada).

Linz considera que dentro de los regímenes autoritarios burocráticos-militares, el subtipo de regímenes más frecuente es aquel en el que una coalición predominante, pero no controlada exclusivamente por los militares y burócratas, se hace con el gobierno excluyendo o incluyendo a otros grupos sociales/políticos sin comprometerse con una ideología específica, actuando de manera pragmáticamente dentro de los límites de su mentalidad burocrática y, de esta manera, no crea ni permite que un partido único de masas tenga un papel dominante. En este sentido, los regímenes autoritarios son sistemas políticos con un pluralismo político limitado, no responsable, sin una ideología elaborada y directora (pero con una mentalidad peculiar; carentes de movilización política intenta o extensa (excepto en algunos puntos de su evolución), y en los que un líder (o si acaso un grupo reducido) ejerce el poder dentro de límites formalmente mal definidos, pero en realidad bastantes perceptibles²⁸⁸.

A su vez, los totalitarismos corresponden a las ideologías, movimientos y regímenes políticos donde la libertad está seriamente restringida y el estado ejerce el poder sin divisiones ni restricciones, exaltando la figura de un líder que tiene un poder ilimitado que alcanza todos los ámbitos de la vida social y se manifiesta a través de la autoridad ejercida jerárquicamente. Su planteamiento, se basa en la idea de formar una sociedad nueva, uso intenso de la propaganda y de la

²⁸⁷ Véase a LINZ, Juan. *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. En GREENSTEIN, Fred; POLSBY, Nelson (Eds.) "Handbook of Political Science". 1a. ed. Vol. 3. "Macropolitic Theory". Rockville: Editorial Reading Mass, Addison-Wesley Publ. Co. 1975. pp. 175-482.

²⁸⁸ LINZ, Juan. *Op. Cit.*, (2009). p. 28 y p. 176.

represión a través de una policía secreta, como sucedió en los regímenes de Stalin en la URSS o de Hitler en Alemania²⁸⁹.

Por el contrario, el régimen autoritario consistiría en una alianza militar-tecnocrática. Un sofisticado tipo de autoritarismo donde el poder es compartido por las Fuerzas Armadas y una tecnoestructura moderna, inteligente y eficiente, donde fluye el proyecto de modernización que las Fuerzas Armadas hacen realidad.²⁹⁰ Desde esta perspectiva, el régimen de Pinochet fue autoritario, concentró en sus manos todo el poder público y a diferencia de otros sistemas careció de una ideología definida. Su orientación política eran las ideas de Patria y la Nación. En este sentido, las Fuerzas Armadas se sentían llamadas a eliminar las causas que contribuyeron a la desintegración social y restaurar la grandeza nacional.²⁹¹

Tabla N° 8: La Dictadura como forma de gobierno autoritaria o totalitaria
Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			Definiciones				
			Autoritarismo		Totalitarismo		
			N° alumnos	% sobre el total	N° total de alumnos	N° alumnos	% sobre el total
			37	6,01%	616	12	1,95 %
Variables	Género	Mujeres	17	5,68%	299	7	2,34%
		Hombres	20	6,30%	317	5	1,57%
	Ciudades	La Serena	8	7,14%	112	4	3,57%
		Valparaíso	7	5,34%	131	1	0,76%
		Santiago	13	6,73%	193	5	2,59%
		Concepción	9	5,00%	180	2	1,11%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	5	3,44%	145	1	0,68%
		Subvencionado	26	6,77%	384	8	2,08%
		Particular	6	6,89%	87	3	3,44%

Como veremos a continuación, este debate entre *totalitarismo* y *autoritarismo* apenas se ha proyectado en las explicaciones que hacen los estudiantes encuestados sobre la Dictadura. Sólo unos pocos califican la forma de gobierno como autoritaria [6,01%] y menos aún como totalitaria [1,95%], sin presentar en sus explicaciones características diferenciadoras entre ambos conceptos. En el análisis por variable apenas encontramos diferencias significativas, excepto en los estudiantes de establecimientos municipales cuyos porcentajes de respuestas son prácticamente la mitad que en los otros centros educativos. Respecto a la

²⁸⁹ LINZ, Juan. “Del autoritarismo a la democracia”. En *Revista Estudios Públicos*. (23). 1986. p.12.

²⁹⁰ GODOY, Oscar. “Algunas Claves de la Transición política en Chile”. En *Revista de Centro de Estudios Públicos*. (38). Santiago. 1990. p.144

²⁹¹ GAZMURI, Cristián. *Op. Cit.*, (2000). p. 562.

referencia a totalitarismo, la baja cantidad de respuestas hace muy difícil extrapolar diferencias significativas entre las variables (Tabla N°8).

Ejemplos [6/37]

*Una Dictadura sería un régimen de gobierno **autoritario** en donde se priva la democracia, ya que el jefe tiene poder total y decide sobre el pueblo.*
[EP/ LS/A-4]

*Un régimen **autoritario**, cuando no existe una democracia, no existe como la voz del pueblo y a veces ya sea un presidente, político llega al cargo más alto no por votación.*
[ES/ LS/A-76]

*Describiría una Dictadura como un gobierno **autoritario** que reprime los derechos de la gente y los hace participar de este. Por la fuerza en donde están prohibidas las libertades y opiniones.*
[ES/ VL/A-223]

*Gobierno **autoritario** el cual se elige un presidente sin el consentimiento del pueblo, quiero decir que la persona la cual estará al mando no será electa si no será algo totalitario la persona al mando no le preguntara a nadie sobre su gobierno o si están de acuerdo con él. (SIC)*
[ES/ ST/A-355]

*Como un periodo de gobierno, en el que el gobernador asume los poderes del Estado y establece las cosas de forma autoritaria y tal vez violenta. Como un periodo en el que se pierden libertades y derechos de la ciudadanía, debido a la imposición de un gobierno violento y **autoritario**.*
[ES/ CN/A-494]

*Como un régimen que nos limita intelectualmente, nos hace perder nuestra identidad y libertad, el dictador quiere que pensemos como él y que nos sumemos a su método **Autoritario** y generalmente impone por medio de la opresión su forma de pensar y creer*
[ES/ CN/A-501]

Así, las ideas expresadas por los alumnos sobre la Dictadura como forma de gobierno (autoritario o totalitario), se relacionan indistintamente con la existencia de un jefe de estado que controla el poder, el acceso al mismo por la fuerza y la violación de los derechos humanos, presentando estos rasgos como elementos característicos de dichos gobiernos, como ya hemos dicho antes.

Ejemplos [6/12]

*Como un régimen de gobierno **totalitario**, donde el poder del estado se concentra en el dictador (presidente), existiendo decreto ley, sin aprobación de otros poderes. Además de que en este tipo de gobierno se pasan a llevar los derechos humanos.*
[ES/ LS/ A- 57]

*Un gobierno **totalitario**, con un gobernante impuesto a la fuerza. Es un proceso que generalmente es bastante crudo para el país que lo sufre, se cometen injusticias se violan derechos etc.*
[EP/ SN/ A-269]

*Es un régimen **totalitario** donde un solo hombre toma todo el poder por la fuerza y la retiene por los mismos medios.*
[ES/ SN/ A-397]

*Un régimen político de tipo **totalitario**, en que la gente pierde ciertas libertades y los medios de comunicación son censurados en pro del Dictador.*
[ES/ CN/ A-486]

*Una Dictadura es un gobierno un tanto **totalitario***
[ES/ VL/A-227]

*Es cuando una persona o grupo tiene el control y poder **totalitario**, al cual, se le obedece en todos los ámbitos dictando su palabra como ley.*
[EM/ CN/A-605]

1.3 La Dictadura como antítesis del sistema democrático: la restricción de libertades y derechos

Las explicaciones que entregan algunos alumnos sobre la definición de dictadura, establecen categóricas diferencias frente a los sistemas democráticos, por lo que a partir de esta idea contraponen las dos formas de gobierno. Así el sistema dictatorial, representaría un sistema político negativo, caracterizado por la ausencia de libertades y la pérdida de garantías ciudadanas, por tanto, opuesto a los valores democráticos considerados positivos, ya que la concentración del poder generaría abuso del mismo y conculcación de los derechos de los ciudadanos. En consecuencia, la democracia representaría un gobierno propicio para el desarrollo de sus libertades y derechos, ya que se respetan, se desarrollan y se fortalecen en su interior.

Las tres respuestas relacionantes, el 84% de las multiestructurales y el 35,32% de las uniestructurales dan argumentos considerando algún elemento referido a las limitaciones de libertades y derechos desarrolladas bajo un sistema de gobierno dictatorial.

Efectivamente, estos encuestados son plenamente conscientes, y así lo dicen de forma explícita, de que la *libertad* [18,51%] y los *derechos* [27,11%] en sus distintos ámbitos son valores de los ciudadanos que se encuentran bastante restringidos en los gobiernos dictatoriales. En este sentido, los alumnos en sus definiciones utilizan expresiones relacionadas con la limitación y represión de las libertades ciudadanas, además de la supresión de libertades políticas, ideológicas, sociales y religiosas, así como la violación de la libertad de expresión y prohibición de opiniones.

Al observar los datos por variables (Tabla N°9), podemos ver que estas ideas se presentan casi sin diferencias significativas en el análisis por género y por tipo de dependencia escolar. Sin embargo, podemos observar algunas variaciones interesantes en las respuestas por ciudades. Por ejemplo, debemos señalar la baja ponderación de Santiago en comparación a sus pares, situación que no deja de ser curiosa ya que la capital fue testigo directamente de muchos escenarios de represión dictatorial.

Tabla N° 9: La restricción de Libertades y Derechos
Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			Definiciones				
			Ausencia de Libertad		Total alumnos	Pérdida de Derechos	
			N° alumnos que responden	% sobre el total		N° alumnos que responden	% sobre el total
Total			114	18,51 %	616	167	27,11%
Variables	Género	Mujeres	57	19,06%	299	90	30,20%
		Hombres	57	17,98%	317	77	24,29%
	Ciudades	La Serena	30	26,78%	112	39	34,82%
		Valparaíso	21	16,03%	131	30	22,90%
		Santiago	23	11,91%	193	38	19,68%
		Concepción	40	22,22%	180	60	33,33%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	28	19,31%	145	50	34,48%
		Subvencionado	69	17,96%	384	96	25,00%
		Particular	17	19,54%	87	21	24,13%

Estas contestaciones, pues, reflejan una importante defensa de las libertades al estructurar sus argumentos a partir de la denuncia de la represión de los derechos ciudadanos, aunque esta declaración se realiza, generalmente, sin especificar cuáles son los que se restringen, tal como se enuncia a continuación:

Ejemplos [3/114]

*Es una **forma de opresión a la libertad**, pues al ser una forma de gobierno impuesta por medio de la violencia en su mayoría y con fines económico-políticos, muchas veces causa terror en la ciudadanía, pues a los dictadores no les importa el medio, sino fin*
 [EM/ CN/ A-566]

*Forma de gobierno de carácter autoritario en el que **el derecho y las libertades de las personas están restringidos**,*
 [ES/ ST/ A-334]

*Describiría una Dictadura como un gobierno autoritario que **reprime los derechos de la gente y los hace participar de este por la fuerza, en donde están prohibidas las libertades y opiniones**.*
 [ES/ VL/ A-223]

Un elemento esencial, muy mencionado explícitamente por una parte de los estudiantes que aluden a la ausencia de libertades, es la valoración de la *libertad de expresión de los ciudadanos* (62,28% dentro de las respuestas referidas a libertad y 11,53% del total de los estudiantes) como un elemento no respetado en los sistemas que viven bajo dictaduras. En relación con este dato llama la atención el alto porcentaje de estudiantes privados que lo destacan frente a las pocas alusiones que encontramos entre los chicos y chicas de los establecimientos subvencionados, así como también la baja ponderación que hacen los estudiantes de Santiago (Tabla N°10).

Sabemos que uno de los elementos más característicos dentro de los sistemas dictatoriales es la presencia de agentes opositores a los regímenes, por

ello se entiende que la restricción de expresarse libremente sea un elemento muy citado dentro de las características de este tipo de gobierno, situación que se vincula con valorar el aspecto negativo de las dictaduras en contraposición a la democracia. Esta forma de represión se considera un atentado contra la esencialidad del ser humano y el derecho a la vida, lo primero relacionado con la libertad de expresión principalmente y el segundo relacionado con la violación de los derechos humanos. Tal como lo observamos en estas contestaciones:

Tabla N° 10: Restricción a la Libertad de Expresión
 Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			N° alumnos que responden	% sobre el total	Total alumnos
Total			71	11,53%	616
Variables	Género	Mujeres	33	11,03%	299
		Hombres	38	11,98%	317
	Ciudades	La Serena	15	13,39%	112
		Valparaíso	16	12,21%	131
		Santiago	15	7,77%	193
		Concepción	25	13,88%	180
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	19	13,10%	145
		Subvencionado	14	3,64%	384
		Particular	38	43,67%	87

Ejemplos [4/71]

*Como el gobierno totalitario, de una sola persona, donde se censura la **libertad de expresión** y no se respetan las minorías.*
 [ES/ LS/ A-37]

*Como un sistema de gobierno en donde la **libertad de expresión** de los ciudadanos es pasada a llevar y en el cual el poder recae en un grupo de personas de carácter autoritario.*
 [ES/VL/ A-211]

*La describo como un sistema, donde los derechos de las personas son sobrepasados, por intereses personales y de grupos minoritarios; donde no existe **libertad de expresión** ni respeto a los derechos humanos*
 [ES/ LS/ A-81]

*Como una Tiranía en la cual no puedes ser libre. **No puedes expresarte ni tampoco decir lo que piensas**, es todo simplemente acatar órdenes de gente "superior" y si por alguna razón te revelas las consecuencias son fatales incluso pasando por encima de nuestros propios derechos humanos*
 [ES/CN/ A-611]

Estos ejemplos son un “botón de muestra” del espectro en donde la restricción de libertades se menciona como elemento característico de las Dictaduras. Otras ideas manifestadas por los estudiantes [27,11%] inciden en el papel restrictivo de las dictaduras, ahora explicitadas a través de la vulneración de los *derechos de los individuos* (Tabla N°9). La significatividad de estas concepciones estudiantiles son claras, debido a que, efectivamente, la represión autoritaria es una severa y una permanente forma de coacción a grandes sectores de la

población por parte de los gobiernos dictatoriales, focalizada en aquellos partidos, organizaciones e individuos a los que se consideran responsables del “caos” y la “corrupción” anteriores a su toma del poder. Este es el caso de los regímenes autoritarios de América Latina, que muestran un nexo directo e inequívoco entre las Fuerzas Armadas y los actos represivos cometidos. En Chile, por ejemplo, la separación entre la policía y los militares resulta poco evidente, ya que los actos más sucios fueron perpetrados por unidades más o menos especializadas de las fuerzas armadas, tales como la DINA y la CNI.²⁹²

Al respecto, una de las ideas más utilizadas por el estudiantado para reconocer un sistema dictatorial está relacionada con la ausencia del *Derecho a sufragio* [51,49% dentro de las respuestas referidas a pérdidas de derechos y un 14,28% del total de encuestados], visión declarada primordialmente por mujeres por sobre varones, alumnos de sectores municipales y de colegios de Concepción y La Serena (Tabla N°11). Los alumnos declaran que los sistemas dictatoriales se caracterizan por la inexistencia de elecciones democráticas y porque el ejercicio del poder se practica sin ningún tipo de representatividad popular. Por tanto, para nuestros encuestados significa que no se escucha la “voz del pueblo”, y que la ciudadanía debe someterse a las directrices u órdenes establecidas por los gobernantes, a veces bajo métodos coercitivos e incluso violentos. Esta circunstancia nos remite de nuevo a la consecuente pérdida de libertades y a la violación de derechos ciudadanos. Y es que desde la perspectiva de la ciudadanía política, el ciudadano es quien tiene “derechos” y estos derechos pasan a constituirse en cuanto que su capacidad de participar en las decisiones que competen a la comunidad. Actualmente las constituciones democráticas consideran como derechos del ciudadano derechos políticos relacionados con la capacidad de elegir y ser elegido.

Tabla N° 11: Derechos a Sufragio

Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			N° alumnos que responden	N° Total de alumnos	% sobre el Total
			88	616	14,28 %
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	53	299	17,72%
		<i>Hombres</i>	35	317	11,04%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	18	112	7,14%
		<i>Valparaíso</i>	13	131	9,92%
		<i>Santiago</i>	23	193	11,91%
		<i>Concepción</i>	34	180	18,88%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	22	145	15,17%
		<i>Subvencionado</i>	53	384	13,80%
		<i>Particular</i>	13	87	14,94%

²⁹² O' DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipe. *Op. Cit.*, p.50.

La representatividad en los órganos de gobierno se destaca, pues, como un elemento esencial dentro del modelo democrático y su carencia alude directamente a la usurpación por parte del gobernante de la soberanía popular, generalmente, en beneficio de los intereses de unos pocos, tal y como se expresa en los ejemplos siguientes:

Ejemplos [4/88]

*Es un acto donde **un grupo de personas se toman el poder** casi siempre a la fuerza y restringen solo los derechos civiles, se rompen los derechos humanos, la libre expresión, etc. Estas Dictaduras se mantienen en el poder ya que **eliminan el derecho a voto** y lo reprimen.*
[ES/ CN/ A-546]

*Como un período en donde se cometieron muchas injusticias y desgracias. En donde el pueblo no tenía **derecho ni a voz, ni a voto**. Falta de libertad de expresión.*
[EP/ CN/ A-450]

*Yo describiría una Dictadura como un proceso en el cual se **toma el poder no democráticamente** y se pasan a llevar los derechos humanos*
[ES/ VI/ A-239]

*Es un sistema autoritario que consistía en que el mandatario tenía poder absoluto y el pueblo **no tenía ni voz ni voto***
[ES/ ST/ A-359]

De estos datos se deduce que la gran mayoría de los alumnos encuestados son conscientes de la importancia atribuida al derecho de sufragio en las democracias representativas, lo que resulta muy llamativo si lo contrastamos con la evolución del padrón electoral de los jóvenes, referido al número de inscritos en el Servicio Electoral para cada elección. En este sentido, advertimos que los jóvenes mayores de 18 años, crecientemente se abstendían de inscribirse en los registros electorales (requisito previo en Chile para poder votar hasta el 2012) y en consecuencia voluntariamente no participaban en las elecciones de representantes²⁹³. Estos datos, además, se confirman con lo sucedido en las últimas elecciones presidenciales del mes de diciembre del 2013, las primeras que no precisaban de un registro previo, que se caracterizaron por su alta abstención electoral, aunque no sólo de los jóvenes sino de todos los segmentos etarios.

1.3.1 La Violación de los Derechos Humanos

La circunstancia anterior guarda relación con otra idea presente en las respuestas de los estudiantes: la visión de que en las dictaduras se ejerce la

²⁹³ CANDIA, Eduardo; MARTÍNEZ Marcelo. “La amenaza política sin voto de los jóvenes”. En “Revista Avance”. Marzo. 2001. p.4. Disponible en http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Participacion%20Politica/Amenaza_politica_%20sin_Voto_de_los_jovenes_E._Candia_y_M._Mattinez_2005.pdf

autoridad de manera abusiva, originando un orden social opresivo que se traduce en una pérdida de los derechos individuales y sociales y la consiguiente *violación de los derechos fundamentales* de las personas [32,93% dentro de las respuestas sobre pérdidas de derechos y 8,93% del total de estudiantes]. Esta idea se hace explícita en porcentajes similares tanto en hombres como en mujeres, pero notamos algunas diferencias significativas en el análisis por tipo de dependencia escolar. Encontramos valores semejantes para los establecimientos privados y subvencionados, pero una valoración más alta, que dobla las opciones de sus pares, en los centros públicos, lo cual llama la atención porque en referencia a las libertades los porcentajes no presentaban tanta diferencia. Respecto a las ciudades, la idea se presenta significativa en los alumnos de Concepción y La Serena, por encima de los estudiantes de Valparaíso y, por sobre todo, los alumnos de Santiago que apenas la explicitan, a pesar de que la capital cuenta con un Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos (Tabla N°12).

Las diferencias entre el alumnado ponen en evidencia la complejidad de los aprendizajes sobre temas de la historia reciente, donde la existencia viva (real o en la memoria familiar) de los actores juega un rol importante y donde los estudiantes establecen interpretaciones en relación con la cercanía/lejanía de los mismos²⁹⁴. Y es que la Historia del presente refiere a la coexistencia de los actores y testigos de la Historia y los Historiadores; está considerada una historia no acabada y con escasa perspectiva objetiva para estudiarla, por lo que su trasposición al aula es un proceso complicado, que se complejiza más aún con la necesidad de abordar el estudio de las violaciones de Derechos Humanos. La incomodidad que para el profesorado supone abordar estos asuntos, hace que en muchos casos se opte por “pasar de puntillas” sobre ellos.

Tabla N° 12: Derechos Humanos

Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			N° alumnos que responden	N° Total de alumnos	% sobre el total
			55	616	8,93%
Variables	Género	Mujeres	26	299	8,6%
		Hombres	29	317	9,14%
	Ciudades	La Serena	15	112	13,39%
		Valparaíso	10	131	7,63%
		Santiago	7	193	3,62%
	Tipo de dependencia escolar	Concepción	23	180	12,62%
		Municipal	24	145	16,55%
		Subvencionado	24	384	6,25%
		Particular	7	87	8,04%

²⁹⁴ TOLEDO, M^a Isabel. “La enseñanza de la Sub Unidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia” en Segundo Año de Enseñanza Media desde la perspectiva de los estudiantes”. En *Praxis. Revista de Psicología y Ciencias Humanas*. (15). 2009. p. 15.

Como vemos, este grupo de los estudiantes consideran que en los gobiernos dictatoriales “se pasan a llevar” los derechos humanos, usando términos sinónimos para expresar la misma idea (no hay respeto, violación, limitación, poner en riesgo, se restringen). Por tanto, de forma indirecta se hacen eco de la idea de que la Democracia es el marco natural para el ejercicio de los derechos humanos, no sólo en el sentido abstracto, de cada ser humano individual, sino del hombre solidario, enraizado en su realidad social y en la acción cotidiana.²⁹⁵

Ejemplos [5/55]

*Estado en que un país, pierde o no tiene la capacidad de expresarse, tener un representante elegido por la mayoría, donde los medios de comunicación son suprimidos o manipulados por el gobierno, **se violan los derechos humanos, prevalece el miedo, el chantaje y la opresión***
[ES/CN/ A-585]

*La describo como un sistema, donde los derechos de las personas son sobrepasados, por intereses personales y de grupos minoritarios; donde no existe libertad de expresión **ni respeto a los derechos humanos***
[ES/ LS/ A-81]

*Como una Tiranía en la cual no puedes ser libre. No puedes expresarte ni tampoco decir lo que piensas, es todo simplemente acatar órdenes de gente "superior" y **si por alguna razón te revelas las consecuencias son fatales incluso pasando por encima de nuestros propios derechos humanos***
[ES/CN/ A-611]

*Una Dictadura es una forma de gobernar pero más que autoritariamente. Ya que se **pasan a llevar los derechos humanos, se actúa de forma cruel** y buscando el beneficio de forma individual sin importar los demás (el poder está concentrado en una sola persona)*
[ES/ LS/ A-53]

*Donde hay mucha **violación de los derechos humanos**, mucha discriminación, desigualdad, el poder por sobre "todo" hacia lo que quiere, NO respetaba nada, torturación (SIC) a presos políticos, crueldad. En las Dictaduras a mi parecer había mucho odio.*
[EP/ CN/ A-451]

La valoración de estos argumentos, se podrían entender porque en el caso chileno, Jocelyn-Hoyt establece que la Democracia chilena presenta una serie de “cabos sueltos” como son los crímenes de lesa humanidad, donde la solución aparente fue el olvido y la idea, montada, de reconciliación, porque se pretende culpar a la sociedad (culpa general) de las atrocidades cometidas y no a los verdaderos culpables (culpa individualizada), ambigüedad que genera una culpa sin responsables, disfrazando discursivamente por medio del olvido. De *abí que el mismo Aylwin, quebrado la voz -el poder parece que a veces sensibiliza- pidiera “perdón”, haciendo caer sobre nosotros la “culpa” histórica.*²⁹⁶

²⁹⁵ MAYOR ZARAGOZA, Federico. *Op. Cit.*, p. 15.

²⁹⁶ JOCELYN-HOLT, Alfredo. *Op. Cit.*, pp. 206-207.

Por tanto, el consenso entre los dirigentes para enterrar el pasado puede resultar éticamente inaceptable para la mayoría de la población. Ello se explica porque algunas atrocidades permanecen demasiado frescas en la memoria del pueblo como para permitir que se las ignore, situación que ayudaría a reforzar el sentimiento de impunidad e inmunidad de las Fuerzas Armadas, en especial de sus más siniestros elementos. Esto implica poner la acción de la justicia a todos los que han sido acusados de groseras violaciones de los derechos humanos, sin embargo, no implica un ataque a este grupo como institución.²⁹⁷

Tabla N° 13: Abuso de Poder
Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			43	616	6,82%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	21	299	7,02%
		<i>Hombres</i>	22	317	6,94%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	4	112	3,57%
		<i>Valparaíso</i>	8	131	6,10%
		<i>Santiago</i>	9	193	4,66%
		<i>Concepción</i>	22	180	12,22%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	12	145	8,27%
		<i>Subvencionado</i>	23	384	5,98%
		<i>Particular</i>	8	87	9,19%

Y es que los regímenes autoritarios latinoamericanos se caracterizaron por altos niveles de desprecio a la ley, en los cuales los gobernantes de facto, para reprimir actividades que consideran indeseables o contrarias a su gobierno, no utilizaron la promulgación de leyes represivas o otros métodos legales, como los juicios o los consejos de guerra. En su lugar, organizaron cárceles extraoficiales donde torturaron a los ciudadanos, les ejecutaron sin juicio previo y los hicieron desaparecer sin dejar huella. Por ejemplo, tanto Argentina como Chile son países representativos de esta situación puesto que la presencia de centros de tortura fue un componente esencial de los regímenes militares²⁹⁸.

Este abuso de poder y salto de la legalidad está presente de forma explícita en algunas de las contestaciones de los estudiantes referidas a la pérdida de libertades y restricción de derechos [6,82%], principalmente, en los alumnos de Concepción con un porcentaje más elevado que los de las otras urbes (Tabla N°13).

²⁹⁷ O'DONNELL, Guillermo, SCHMITTER, Philippe. *Op. Cit.*, pp.52-53.

²⁹⁸ LINZ, Juan. *Op. Cit.*, (2009). p. 502.

Ejemplos [2/43]

*Como una represión en contra el pueblo, un abuso a los derechos humanos. La falta al principio más importante que es la libertad. Un **abuso de poder** y egocentrismo por parte del dictador. Una masacre total en contra de los que no piensan igual.*
[ES/ LS/ A-71]

*Una época muy dura llena de injusticia, violación de derechos humanos de **abuso de poder**, con el cual luego se dio paso a la Democracia*
[ES/CN/ A-597]

En síntesis, estas percepciones de los alumnos nos presentan a las Dictaduras en contraposición a la vida en democracia, por albergar una serie de elementos contrarios a los principios y valores de esta última, relacionados con la forma en que se accede al poder y el uso que se hace de él. Así, a juicio de los jóvenes encuestados el abuso del poder, la restricción de libertades y derechos de los individuos y de la sociedad en general, y la consiguiente conculcación de los derechos humanos, constituyen las características fundamentales de estos tipos de gobierno. Las relaciones explicativas se sustentan en que la concentración del poder, hace que el dictador actúe sin importarle la opinión de los ciudadanos, situación que genera la falta de respeto a los derechos de las personas y la consecuente violación de sus derechos.

1.4 La Dictadura Chilena como imagen mental de Dictadura

Resulta evidente que la interiorización conceptual o imagen mental que cada individuo hace de un objeto, elemento o proceso está fuertemente vinculada a las experiencias vividas y al contexto en que estas se desarrollan. Eso hace, por ejemplo, que los esquimales cuenten con más de 20 términos para definir la nieve, mientras que los que vivimos en espacios geográficos donde este elemento meteorológico es poco habitual, nos sirvamos de uno solo²⁹⁹.

En este sentido, en los datos extraídos de nuestra encuesta se puede visibilizar que en algunas de las definiciones entregadas por los chicos y chicas sobre lo que es una Dictadura, está presente la experiencia chilena. El proceso histórico vivido en el país da corporeidad a la idea abstracta y sus rasgos constitutivos son utilizados para elaborar los alcances del concepto, situación que evidentemente se entiende por su correspondencia con su realidad más cercana y frente a la cual poseen mayores anclajes, no sólo desde el conocimiento formal entregado por la escuela, sino por el conocimiento informal recibido de la familia y de los medios de comunicación, tal como lo trataremos más adelante en

²⁹⁹ ONTORIA, Antonio. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. 1a. ed. Madrid: Editorial Narcea. 1993. p 35.

nuestro trabajo. Al respecto, estos pensamientos sólo los encontramos en dos tipos de respuestas de la metodología SOLO: 11% de las multiestructurales y 5,40% uniestructurales.

Si bien no son demasiadas las referencias directas o ejemplos explícitos sobre el caso chileno [5,01%], y que estas respuestas no presentan diferencias de género, resulta interesante destacar que es el alumnado de Santiago el que menos utiliza la imagen de la dictadura chilena para explicar la dictadura como abstracción; y que minoritariamente se alude a ella en centros subvencionados y particulares a diferencia de lo que sucede en establecimientos públicos, donde las respuestas, aun presentando un bajo porcentaje, este duplica al de los otros centros escolares. ¿Significa esto que en los establecimientos municipales se hacen más referencias a la situación histórica del país que en los otros contextos educativos?, ¿Se podría explicar esta situación por las “restricciones” que podrían tener algunos profesores de colegios privados y concertados frente a la enseñanza de temas controversiales?

Tabla N° 14: La imagen de la Dictadura Chilena
Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

		N° alumnos que responden	N° Total de alumnos	% sobre el total	
		33	616	5,01%	
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	15	299	5,67%
		<i>Hombres</i>	18	317	5,67%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	8	112	7,14%
		<i>Valparaíso</i>	3	131	9,92%
		<i>Santiago</i>	4	193	2,07%
		<i>Concepción</i>	18	180	10,00%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	14	145	9,65%
		<i>Subvencionado</i>	15	384	3,90%
		<i>Particular</i>	4	87	4,59%

Estas contestaciones consideran referencias directas al gobernador de facto: General Pinochet, establecen las coordenadas temporales de este sistema, situando cronológicamente el inicio de la Dictadura chilena con el golpe de estado de 1973, identificando claramente la toma del poder por las fuerzas armadas, situación que distingue su marcado carácter militar. Además, consideran que este periodo de la historia reciente incluye la ausencia de libertades, el uso de la violencia y las violaciones a los derechos humanos, tal y como muestran la selección siguiente:

Ejemplos [7/33]

Yo describiría una Dictadura como un periodo en el cual un país democrático es gobernado por alguien que no fue elegido por la mayoría, mediante el sufragio, sino más bien subió y tomó el poder de una manera

autoritaria. Mayormente con el uso de las armas. En **el caso de Chile** se les incluyen las violaciones a los DDHH. [EP/LS/ A-9]

Como unas personas que mandan al país y tiene que hacer caso y obedeciendo cada cosa que digan y si alguien se opone lo llevaban a una condena o si no lo arrestaban eso pasó con Pinochet en algunos años que fue como un dictador mando **el país de Chile** y gracias a los militares y a otros controló a todo Chile en ese tiempo. [Sic] [ES/VL/ A-153]

Yo la describiría represión, como poca libertad de mente y de expresión, es como un gobierno regido por normas muy extremas y **en el caso de Chile** se dice en los 17 años de Dictadura, es un periodo con poca Democracia sin fijarse mucho en la gente más necesitada, que como que no tiene derecho de expresión o hablar sobre sus disconformes [Sic]. Es como algo a lo cual si lo críticas puede ser muy perjudicial para uno y pueden llegar hasta meterlo, es como un período sumergido en la corrupción del estado en general, y muchas cosas más. [EP/CN/ A-464]

Como un régimen autocrático, en donde una persona asume los poderes del Estado, negando la libertad de los ciudadanos y gente propia del país. Se amenaza a las personas, y **en el caso de Chile**, los militares tenían libertad de acción. [ES/CN/ A-471]

Para mí una Dictadura es un gobierno donde el presidente no es el que genere el pueblo si no que se impone solo y es ley y todo se debe hacer como él quiere. Los derechos humanos no son totalmente respetados ej: **Pinochet**. [ES/ST/ A-307]

En Chile, la Dictadura se hizo el **11 de septiembre de 1973**, en la presidencia estaba Augusto Pinochet, de las cuales hubo toques de queda que duraron varios años. [ES/VL/ A-190]

Una Dictadura es cuando las fuerzas militares se toman el país, sometiéndolo bajo sus ideales, en lo que generalmente hacen uso de la violencia para conseguirlo. Ej. **Golpe Militar de 1973**. [ES/LA/ A-10]

En relación con ello, debemos destacar que una encuesta de opinión pública acerca del 11 de septiembre de 1973 y el Régimen Militar, confirmó que esta fecha sigue teniendo una gran importancia subjetiva para la mayoría de las personas. Sus análisis revelaron que las diferencias generacionales son relativamente pequeñas y que la posición ideológica subsiste como un factor fuertemente diferenciador del recuerdo que se tiene sobre este período de la Historia chilena.³⁰⁰

Y es que el 11 de septiembre de 1973 es el hecho histórico ampliamente considerado en Chile como el más significativo de la segunda mitad del siglo XX y, posiblemente, de todo ese siglo. Como dice Manzi, *esta fecha sigue teniendo vigencia en la política nacional, los medios de comunicación y la opinión pública. Varias razones pueden explicar su gran impacto. En primer lugar, significó una ruptura violenta con la tradición democrática de nuestro país, que interrumpió drásticamente el proceso de cambios que se había acelerado a partir de los años sesenta. Por otro lado, tuvo como consecuencia graves violaciones*

³⁰⁰ MANZI, Jorge. "El pasado que nos pesa: La memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973". En *Revista de Ciencia Política*. Santiago. Chile. Vol. 23. (2). 2003. pp. 177-214.

*de lesa humanidad, dejando una profunda huella, especialmente en sus víctimas, cuyas secuelas perduran hasta hoy. Por último, la intervención militar produjo transformaciones económicas, sociales y culturales que modificaron de manera fundamental el carácter del país.*³⁰¹

Por otra parte, existen unas pocas respuestas pero no menos significativas si consideramos el valor de su contenido textual, que hacen algunas referencias a otros ejemplos de Dictadura, como por ejemplo citaciones a magistratura romana, una referencia a Cuba (único ejemplo de Dictadura de izquierda), dos al gobierno de Hitler en Alemania y una al gobierno de Franco en España, justificada por el caos y el desorden preexistente. Estas alusiones históricas parecen enmascarar el deseo no explícito de justificar la toma de poder de Pinochet, si bien sus autores eluden manifestarse de forma contundente al respecto. Por otro lado, llama la atención que el estudiantado no considere prototipos relativos a otros países latinoamericanos, sistemas dictatoriales que responden también a su contexto cercano.

Ejemplos [5/6]

*Una **Dictadura** lo asocio a una toma de poder, en el colegio se nos enseña que una **Dictadura es un proceso en el cual se pone en orden durante un tiempo de 6 meses** y luego se vuelve a entregar el control al presidente o mandatario no sé si lo que hizo Pinochet entre en esta definición.*
[ES/CN/ A-522]

*Un **gobierno impuesto por un cargo, designado a alguna persona. La Dictadura como concepto en Roma**, ha (sic) el papel de un protector, ahora es el de un tirano.*
[ES/LS/ A-52]

*Describiría Dictadura como un modo de Gobierno autoimpuesto, producto de desorden a nivel civil, desorganización del gobierno anterior que la mayoría de las veces lleva a **Guerra Civil (como España)**, la Dictadura entonces es un "medio" de Orden a estos altercados.*
[ES/CN/ A-515]

*Una Dictadura es una forma de gobernar muy particular, parecida un poco en la monarquía, solamente es que en la Dictadura se hace todo lo que dice o quiere el dictador, un ejemplo es la **Dictadura en Alemania cuyo líder fue Hitler**.*
[ES/CN/ A-542]

*Si bien en un principio era necesario y entrecomillas una buena idea, con el tiempo se ha tergiversado su significado de manera tal que siempre es asociado a las **Dictaduras contemporáneas como la de Cuba o la del 73**.*
[ES/CN/ A-532]

Y es que efectivamente, en nuestro estudio hemos podido identificar, curiosamente más en hombres que en mujeres, algunas pocas contestaciones muy interesantes que justifican este tipo de gobierno por la necesidad de “arreglar” u “ordenar” la situación del país [3,41%]. Pese a su reducido número, si consideramos el análisis del resto de variables, debemos decir que se presentan valores desiguales entre el estudiantado de las ciudades, con una mayor presencia

³⁰¹ *Ibidem*, p. 178.

“legitimadora” en Concepción y ausencia de ella en Santiago. Por otro lado, atendiendo a la variable tipo de establecimiento las declaraciones de los sectores particulares duplican o triplican a los sectores municipal y subvencionado, respectivamente, circunstancia que podría explicarse en razón de la procedencia social de estos estudiantes, pertenecientes a la clase alta chilena, tradicionalmente vinculada a sectores conservadores proclives a justificar el gobierno de Pinochet, e incluso sus métodos de represión, en pro del orden y la estabilidad económica, política y social. En cualquier caso, el bajo porcentaje de contestaciones no permite generalizar los resultados que precisarían de investigaciones de mayor profundidad (Tabla N°15).

Tabla N° 15: Justificación/ Legitimación
 Respuestas y Porcentajes totales y por variables de estudio

			N° alumnos que responden	N° Total de alumnos	% sobre el Total
			21	616	3,41%
Variables	Género	Mujeres	8	299	2,67%
		Hombres	13	317	4,10%
	Ciudades	La Serena	4	112	3,57%
		Valparaíso	4	131	3,05%
		Santiago	0	193	0%
		Concepción	13	180	7,22%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	7	145	4,82%
		Subvencionado	8	384	2,08%
		Particular	6	87	6,89%

Ejemplos [2/21]

*La definiría como una toma de poder, **con el fin de mejorar algo**. Tendría a la cabeza a un dictador, quien sería el que regule esta situación.*
 [ES/CN/ A-518]

*Una Dictadura es donde se violan todos los derechos humanos ya que no se toma en cuenta la opinión del pueblo. Arrasando con una vida de libertad de expresión por acciones que pueden costar la cárcel o hasta la muerte. ¡Pero! **Si el país tiene un mal líder que no lleva bien al país** tiene que interrumpir su mandato pero sin violencia (1973).*
 [ES/CN/ A-598]

Esta visión coincidiría con los ideólogos de la derecha chilena, quienes justifican la intervención de los militares en base a estas consideraciones, explicitadas por la Junta de gobierno militar mediante un decreto de ley, donde declara que asume el poder con el fin de “*restaurar la chilenidad quebrantada, la justicia y la institucionalidad*”. De esta forma, los redactores creían poner fin al caos político y económico, además del peligro que significaba el totalitarismo marxista-leninista que constituía un peligro mortal para la libertad y la justicia de Chile. Siguiendo la idea que “*había que salvar el alma nacional*”.³⁰²

³⁰² GAZMURI, Cristian y KREBS, Ricardo. *Op. Cit.*, p. 545.

2. LA TRANSICIÓN MÁS QUE UN PROCESO SE PRESENTA COMO EL “SOL SUCEDE A LA TORMENTA”.

Una vez analizado el concepto de partida (Dictadura) y antes de explorar el concepto de llegada (Democracia) que los chicos y chicas encuestados poseen, abordamos el estudio sobre el nivel de complejidad y las características histórico-políticas atribuidas al proceso de Transición, objetivo central de nuestra investigación.

Tal como vimos en el marco bibliográfico existen diferentes definiciones y visiones sobre el significado de Transición. Para nosotros es vital entender este proceso histórico como un periodo de acuerdos y consensos con el objetivo de conseguir las condiciones necesarias y suficientes para que exista una verdadera democracia. Para comprobar si los estudiantes secundarios tienen interiorizado un concepto de Transición con estas características, les pedimos que definieran el paso de una Dictadura a una Democracia por medio de la formulación de una interrogante abierta.

2.1 El Concepto de Transición desde la perspectiva cognitiva

Para investigar sobre el concepto de Transición, al igual que hicimos con el estudio de Dictadura, configuramos una matriz de análisis de respuestas a partir de la metodología SOLO, la cual considera diferentes niveles de complejidad cognitiva implicados en el ciclo de aprendizaje. A partir de esta rúbrica se clasificaron las explicaciones de los estudiantes secundarios, pudiéndose detectar sólo tres de los cinco tipos de respuestas de nivel estructural, referidas a las tres escalas inferiores de desarrollo cognitivo: *preestructural*, *uniestructural* y *multiestructural*. Situación que explicaría la Transición como un concepto aún más difícil de caracterizar para los alumnos que el de dictadura, ya que ninguna de sus respuestas manifiesta una comprensión integrada de las relaciones de los diferentes aspectos históricos (nivel relacional) o hace uso de principios, hechos, procesos, etc. más abstractos que aquéllos que describen en los niveles anteriores (nivel abstracción extendida).³⁰³

Más bien, la definición que presentan los educandos está establecida por la relación con ámbitos de los gobiernos que la anteceden (Dictadura) y que la suceden (Democracia). Esta circunstancia se relaciona con los resultados obtenidos en la fase experimental de nuestra investigación, donde pudimos comprobar que de forma mayoritaria los alumnos entendían por Transición el cambio de un sistema de gobierno dictatorial a otro democrático, paso que perciben como una relación dicotómica y antagónica entre ambas formas de

³⁰³ HUERTA, Pedro. *Los niveles de van hiele y la taxonomía solo: un análisis comparado, una integración necesaria*. En *Revista Enseñanza de las ciencias*, (17). 1999. p. 292.

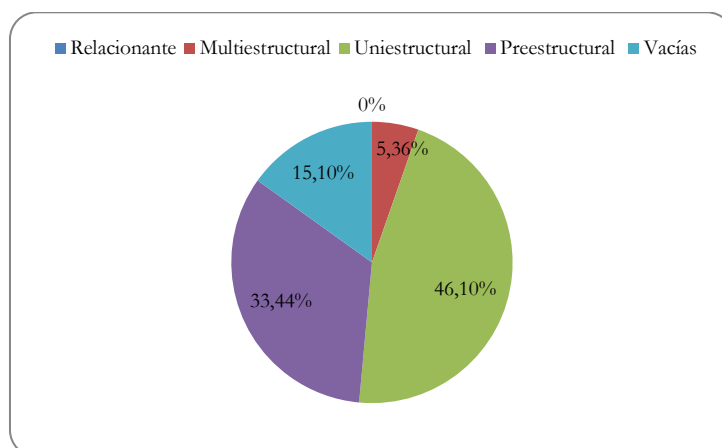
gobierno. Sería como la calma que sucede a la tormenta de forma natural, sin que precise de un periodo de renuncias y busca de acuerdos.³⁰⁴

Tabla N° 16: Metodología SOLO: Concepto de Transición

Nivel de Desempeño	%	N° de respuestas
Relacionante	0,00%	-
Multiestructural	5,36%	33
Uniestructural	46,10%	284
Preestructural	33,44%	206
Vacías	15,10%	93
Total	100,00%	616

Al tabular las contestaciones del estudiantado por las categorías de la Metodología SOLO, un aspecto que nos llama poderosamente la atención es que casi la mitad de los estudiantes encuestados, o bien, no contesta [15,10%] o no es capaz de definir el concepto en cuestión [33,44%] (*preestructural*). Así mismo, observamos que las respuestas válidas se concentran en el nivel *uniestructural* [46,10%] y un porcentaje muy minoritario de ellas corresponde al ámbito *multiestructural* [5,36%]. Estos datos demuestran que la mitad de estudiantes que contestan tienen una conceptualización escasamente compleja, ya que sólo les permite enunciar algunas características del concepto estudiado sin establecer relaciones históricas significativas (Gráfico N°5)

Gráfico N° 5: Metodología SOLO: Concepto de Transición de la Dictadura a la Democracia
Recuento y Porcentajes Totales



³⁰⁴ SÁNCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela. *Op. Cit.*, p. 58.

En las respuestas denominadas **preestructurales**, englobamos aquellas que presentan aspectos irrelevantes de la definición, es decir, son explicaciones donde no se especifican los elementos que son necesarios para poder identificar un proceso histórico, aquellas que utilizan valoraciones a partir de elementos que se desprenden de los contenidos de la pregunta o calificaciones que permiten “adornar” una respuesta de forma coherente, tal como se enuncia a continuación:

Ejemplos [5/206]

Complicado, ya que la gente no confiaría y no estaría dispuesta a creer en política.
[ES/LS/ A-62]

Yo describiría el paso de una Dictadura a una Democracia como el paso del paraíso al infierno.
[ES/VL/ A-139]

Es un cambio radical porque son lo opuesto.
[ES/ST/ A-298]

Es complicada, llena de altos y bajos, influyen factores internos y externos, muchas veces hay violencia e inestabilidad, pero al final termina resolviéndose de forma pacífica.
[EP/ CN/ A-465]

Es un proceso lento y de Transición y que se debe llevar correctamente para que no se tomen malas decisiones.
[ES/ CN/ A-488]

Las respuestas relacionadas con el ámbito **uniestructural** hacen referencia a algún aspecto del concepto de Transición, asociando la definición a uno o dos elementos que la caracterizan, pero que no la explican en profundidad. De esta forma, las contestaciones integran términos tales como: cambio, oposición, gobierno de mayoría y regreso de la democracia. Tal como se indica en las siguientes contestaciones:

Ejemplos [7 /284]

*Como una **forma violenta hacia la libertad**, debido a que la Dictadura era una especie de castigo en la cual ningún ciudadano tenía derecho a voz ni voto.*
[ES/LS/ A-33]

*Que **por voto se saca al presidente que era dictador.***
[ES/VL/ A-194]

*Fue algo violento pero a la vez un buen proceso ya que se les dan **más oportunidades a las personas de opinar, a través del voto.*** (SIC)
[EP/ST/ A-259]

*El **paso de un gobierno** (si es que se le puede llamar así) **cerrado, sin derecho a opinión a un sistema de libre pensar, con derecho a voto.***
[ES/ST/ A-327]

*Que ahora el gobierno no cae en una sola persona sino que en varias, y los **representantes son escogidos por votos.***

[EP/CN/ A-458]

*Un paso difícil de mucha injusticia y sin derecho del habla y sin derecho de expresarse y elegir a alguien justamente (SIC). De todo eso **pasamos a una Democracia con derechos y con voto para escoger a quien uno quisiera.***

[EP/CN/ A-466]

*Fue un **cambio muy importante que resultó ser fundamental para el pueblo, ya que por fin las personas tenían el derecho de expresarse, contribuir y ser parte de la sociedad sea ya había (SIC) igualdad para todos.***

[ES/ VL/ A-124]

Como podemos apreciar, los estudiantes que entregan respuestas en este nivel destacan, según ellos, la manera abrupta en que se desarrolló la Transición y presentan ideas referidas al cambio o progreso que trajo consigo, afirmaciones donde está implícita la valoración positiva del mismo, ya que permite una ciudadanía basada en la libertad, la justicia y el derecho a la libre opinión. Al respecto, no podemos olvidar que la ciudadanía es la capacidad real para participar en la cosa pública, además de la responsabilidad y la capacidad para resolver problemas de la sociedad, situación que exige la existencia de un espacio público donde los individuos puedan tomar decisiones comunes.

Frente a esto, debemos establecer que cuando hablamos de la Transición no nos referimos ni a la emergencia y despliegue de un identidad democrática sustantiva (proceso de largo plazo), ni tampoco a la vigencia de los esenciales constitucionales (elementos de continuidad y sucesión). Puntualizamos expresamente, al logro de la existencia de las condiciones necesarias y suficientes para que exista una verdadera Democracia.³⁰⁵ En este aspecto, se entienden las opiniones del estudiantado en el nivel *multiestructural*, que esbozan distintas ideas relacionadas con el cambio o el fin de un tipo de gobierno autoritario y la apertura hacia un periodo donde se valora el derecho a sufragio ejercido a través de la voz y voto del pueblo, así como también la libertad de los ciudadanos, como elementos sustanciales que permiten el desarrollo eficiente del sistema democrático:

Ejemplo [4/33]

*Para que ocurra es necesario que **el pueblo se manifieste y tome cartas en el asunto. En Chile por ejemplo, esto se logró a través de un plebiscito en que el pueblo debía elegir por la continuidad o el término del gobierno de Augusto Pinochet.***

[EP/LS/A-4-3]

*El paso de una Dictadura a una democracia es **un proceso de transición en el cual poco a poco se va perfeccionando la democracia, pero se parte de la base de tomar en cuenta al pueblo y realizar una votación de los ciudadanos por su representante.***

[ES/VL/A-175]

*Lo describiría el paso que se dio de una Dictadura a democracia con el **plebiscito del Si o el No, en el cual gana la elección del NO, perdió el General Pinochet, el cual dejó el pueblo de Chile sin una Dictadura.***

[ES/CN/A-523]

³⁰⁵ GODOY, Oscar. *Op. Cit.*, (1999). p. 83.

*La transición de un Gobierno Autoritario en el cual generalmente se transgreden los derechos humanos a una democracia donde el **Gobierno es determinado por el pueblo**, el cual elige a sus representantes.*

[ES/CN/A-524

Para finalizar, al revisar la descripción de los alumnos encuestados sobre el concepto de Transición, según las variables género, ciudad y el tipo de dependencia escolar (contexto socio económico), podemos observar que se mantiene la tendencia general con concentración de la mayoría de las respuestas en el ámbito uniestructural, y en menor medida en el ámbito multiestructural, tal como se presentan en los gráficos siguientes.

Gráfico N° 6: Concepto de Transición
Variable "Género"

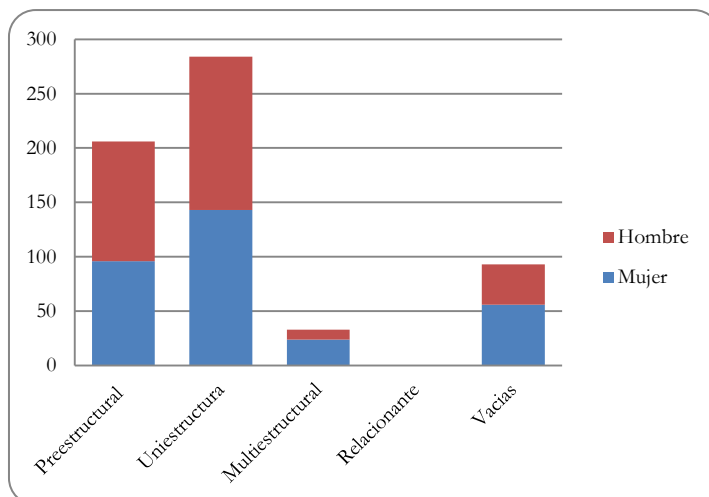


Gráfico N° 7: Concepto de Transición.
Variable "Ciudades"

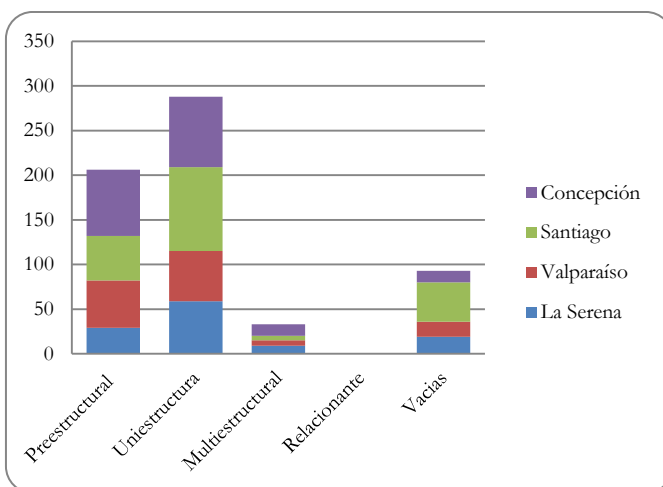
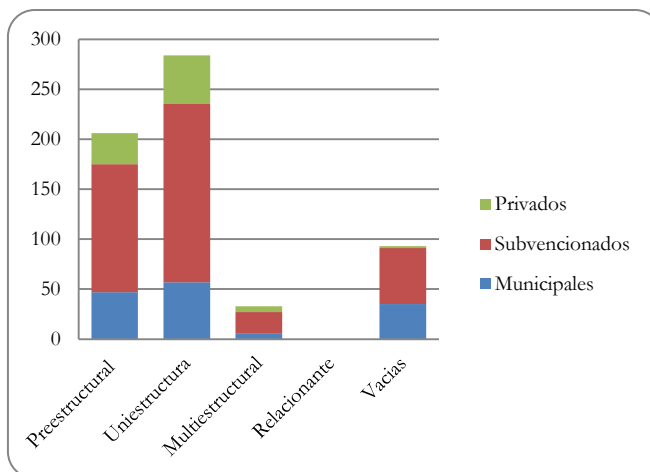


Gráfico N° 8: Concepto de Transición
Variable "Tipo de Dependencia Escolar"



En síntesis, la metodología SOLO nos ha permitido comprobar que la representación cognitiva de la Transición en la mente del alumnado es mucho más frágil que la de Dictadura. El número de estudiantes que dejan la pregunta vacía es mucho mayor en el primer caso [15,10% frente al 6,98%] y también son más numerosos los que entregan respuestas no significativas [33,44% frente al 11,04%]. Por otro lado, son muy pocos los que alcanzan el nivel *multiestructural* [5,36% frente al 16,23%] y de igual manera es menor la cantidad de estudiantes que dan respuestas *uniestructurales* [46,10% frente a 65,26%]. Esta circunstancia

podríamos explicarla porque la Transición como proceso es representada como una situación imprecisa y poco definida en el currículo de las aulas secundarias, como expusimos en el capítulo II.

2.2 La Transición ¿proceso pactado o brusca ruptura?

Tal y como hemos hecho anteriormente con el concepto de Dictadura, a continuación procederemos a desmenuzar los elementos históricos contenidos en las explicaciones del alumnado (tanto *uniestructurales* como *multiestructurales*), teniendo siempre en cuenta que éstas corresponden sólo a la mitad de los encuestados, ya que la otra mitad no fue capaz de decir nada significativo. Si bien, por otro lado, entre los argumentos de un estudiante podemos encontrar más de una idea con significación histórica. Desde esta perspectiva nos interesaba, analizar la duración y entidad atribuida al proceso, ya que ello se relaciona con el elemento fundamental de una Transición: la existencia de un espacio temporal que posibilite llegar a acuerdos y consensos.

A partir de las explicaciones entregadas, podemos detectar que los estudiantes usan distintos términos para caracterizar el proceso transitorio, refiriéndose a este principalmente como un *paso*, un *cambio* o un *proceso*, a modo de definiciones sinónimas en algunos casos, pero denotando diferencias significativas en otros, como explicaremos a continuación.

2.2.1 La Transición como frontera entre la Dictadura y la Democracia

Como ya expusimos en el capítulo II, el concepto de Transición democrática hace referencia al intervalo que se extiende desde el inicio del proceso de disolución del régimen autoritario hasta el establecimiento de este sistema. En este intervalo, más o menos largo, los diferentes agentes políticos y sociales “juegan sus cartas” tratando de definir las futuras reglas de actuación democrática. Ello significa siempre la pérdida de parcelas de poder para unos, y la renuncia de algunas reivindicaciones para los otros, en aras de conseguir un compromiso que permita hacer realidad el juego de la Democracia³⁰⁶.

Sin embargo, hemos podido comprobar que una parte importante del estudiantado [19,50% del total de estudiantes y el 37,85% de los que contestan] posee una interiorización del regreso a la Democracia como algo brusco y rápido, que se produce de forma automática, algo así como “el sol sucede a la tormenta”. En sus explicaciones establecen que el desmantelamiento del régimen dictatorial se asemejaría a un castillo de naipes que se desploma por una corriente de aire de libertad, dando lugar a un sistema nuevo completamente opuesto. No

³⁰⁶ O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Op cit.* pp.19-20.

hay situación intermedia, no hay un proceso “en medida de lo posible”, como dijo Aylwin.

Tabla N° 17: La Transición como un hecho abrupto
Respuestas y porcentajes totales y por variables

		N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total	
Total		120	616	19,50%	
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	64	299	21,40%
		<i>Hombres</i>	56	317	17,66%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	32	112	28,57%
		<i>Valparaíso</i>	23	131	17,55%
		<i>Santiago</i>	30	193	15,54%
		<i>Concepción</i>	35	180	19,44%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	19	145	13,10%
		<i>Subvencionado</i>	76	384	19,79%
<i>Particular</i>		25	87	29,73%	

Esta visión de la Transición está presente tanto en las respuestas *uniestructurales* [36,61%] como en las *multiestructurales* [48,48%], y se hace más evidente en la ciudad de La Serena y entre los alumnos de los centros privados (Tabla N°17).

Ejemplos [4/120]

*Sería **el cambio** en el que una sola persona tiene el poder absoluto y que este se dividiera y pasara a distintas partes, hay una mayor Libertad de expresión, los líderes ya no se elegirían por poder, sino, que el mismo pueblo los elige.*
 [EM/CN/ A-605]

*El paso de la Dictadura a la Democracia **sería el paso** a la libertad de expresión del pueblo, **drástico cambio** político, social, económico dejando de lado la tiranía y violencia volviendo a un sistema democrático la gente volvería a sufragar y elegir ellos mismos a sus gobernantes.*
 [EM/CN/ A-600]

***Un paso**, más bien un avance muy grande como país; pasar de una Dictadura totalmente corrupta a una Democracia, un gobierno con libertad de expresión y que los incluye a todos.*
 [ES/VL/ A-209]

*El paso de una Dictadura a una Democracia se refiere **a pasar de un estado** donde la libertad de opinión no está permitida, donde los derechos humanos son violados y donde hay maltratos y violencia contra la gente de la oposición, a uno donde la gente se puede expresar de manera libre, sin miedo a que agredan sus derechos ni su integridad física y/o emocional.*
 [ES/CN/ A-474]

Como podemos darnos cuenta, en este tipo de respuestas la Transición no tiene entidad propia, sino que se define en función de las diferencias entre una Dictadura y una Democracia. El estudiantado declara expresamente que, al estar

bajo un gobierno dictatorial, se vive bajo opresión y no se puede expresar la opinión propia; en cambio, los sistemas democráticos permiten el desarrollo de las libertades y se puede elegir a las autoridades de una manera más transparente. Así se establece la importancia y la valoración positiva de la Democracia como forma de vida y de gobierno, y además se reconoce que existió un sistema de gobierno que atentó contra ella y que ahora es recuperada gracias a la lucha del pueblo.

En algunas explicaciones la confrontación Dictadura/Democracia es expresada de forma contundente con frases como “es totalmente lo contrario” o es “pasar de blanco al negro”.

Ejemplos [3/120]

*Tras una Dictadura el país queda con llagas tanto sociales como económicas. La mayoría de las veces para recobrar los derechos humanos. La Democracia consiste en tomar al país como opinión existente que se debe tomar en cuenta. **Totalmente contrario a la Dictadura.***
[EP/ VL/ A-115]

*Sera el paso de un cruel y estricto gobierno militar a la igualdad de todos y a la paz, **es totalmente lo contrario***
[ES/ SN/ A-369]

*Lo describiría como un **cambio radical, pasar del blanco al negro**, puesto que son formas de gobierno muy diferentes, en una el pueblo tiene la palabra, ellos eligen a sus representantes, existe libertad de opinión, de expresión, en cambio en una Dictadura no.*
[ES/VL/ A-204]

2.2.2. Una etapa necesaria para forjar la llegada de la Democracia

No obstante, podemos identificar también un grupo de argumentos [13,1% del total de encuestados y 25,50% de los que responden válidamente] que llevan implícita o explícitamente la idea de *proceso*, limitada generalmente al sentido de duración y donde rara vez se incluye la conjunción de hechos, acontecimientos, interacción de actores y situaciones que permiten que se genere un conglomerado histórico determinado, que permita el compromiso y el acuerdo tácito.

Estas explicaciones se encuentran más entre las respuestas *multiestructurales* [54,54%] que en las *uniestructurales* [22,18%]. Al considerar las variables de estudio, podemos observar que este tipo de ideas se presentan con pequeñas diferencias en la variable por género y tipo de dependencia escolar, sin embargo notamos variaciones más acusadas entre las ponderaciones de Concepción y las de Santiago (cerca de diez puntos de diferencia).

Tabla N° 18: La Transición como un proceso histórico
Respuestas y porcentajes totales y por variables

		N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total	
Total		81	616	13,14%	
Variables	Género	Mujeres	49	299	16,38%
		Hombres	32	317	10,09%
	Ciudades	La Serena	17	112	15,17%
		Valparaíso	14	131	10,68%
		Santiago	16	193	8,29%
		Concepción	34	180	18,88%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	23	145	15,86%
		Subvencionado	47	384	12,23%
Particular		11	87	12,64%	

Ejemplos [5/81]

*Yo diría que **es más un proceso que un simple paso**, requiere convicción y valor para que reine nuevamente la Democracia.*
 [ES/VL/ A-203]

*El paso de una Dictadura a una Democracia es un **proceso** de Transición en el cual **poco a poco se va perfeccionando** la Democracia, pero se parte de la base de tomar en cuenta al pueblo y realizar una votación de los ciudadanos por su representante.*
 [ES/VL/ A-175]

*El paso es **un proceso delicado**, debido a que uno se enfrenta al poder mayor. El pueblo decide hacer un plebiscito para elegir el sistema de gobierno si triunfa la Democracia, se retoman las elecciones y la libertad de expresión*
 [ES/CN/ A-514]

***Paso lento** donde se pasa de un sistema que coarta a los habitantes a otro sistema que da libertad de expresión y respeta las opiniones de la mayoría y no las que dice una sola persona.*
 [ES/LS/ A-48]

*Como un **paso de evolución**, donde el pueblo **comienza a reclamar sus derechos** y recibe mayor importancia. Es el nuevo modelo que se elige para el progreso político y social.*
 [EP/VL/ A-114]

Comprobamos que prácticamente todas las respuestas que esbozan la visión de “proceso”, lo consideran también referido a una transformación en positivo hacia un sistema mejor, donde el pueblo se convierte en el protagonista, a través del ejercicio del voto que permite elegir a los gobernantes, estableciendo una diferencia con el régimen anterior caracterizado por la opresión, la falta de libertad y violación de los derechos fundamentales.

Además algunas respuestas de este tipo incluyen explicaciones de las causas que han motivado dicho cambio. Así, por ejemplo hacen referencia al descontento de la población, o desde una perspectiva mucho más política, la acción de la ciudadanía, capaz de luchar en contra de la Dictadura y así conseguir el regreso de la Democracia al país. Los estudiantes valoran positivamente la lucha de la ciudadanía, debido a que consideran que un grupo de personas que

no estaba de acuerdo con los militares es quien toma la voz y decide luchar contra ese gobierno. En este sentido, los alumnos valoran el rol del pueblo en este proceso, tal como se expone en los siguientes argumentos:

Ejemplos [4/81]

*Considero que este **tipo de cambio es provocado por el descontento de la población**, de los ciudadanos o de la clase obrera, por la desigualdad cometida, por la clasificación de las personas por medio de su condición económica, esto provoca una inestabilidad nacional, una sociedad dividida, donde el gobierno necesita hacer un cambio para poder lograr la unidad y el equilibrio social de un país.*
[ES/LS/ A-202]

*Para pasar de una Dictadura a una Democracia, **se debe derrocar al dictador primero**, pues esta persona siempre está "sedienta" del poder que ser la única autoridad le proporciona. **Es un proceso difícil**, en el que se vuelve a las elecciones populares o la justicia vuelve a ser para todos igual, y la expresión libre retorna a la población.*
[ES/CN/ A-484]

*Creo que para un **traspaso a una Democracia debe haber un descontento** y por ello unas ganas de "libertad" de parte del pueblo, ya que son ellos los que deben **generar un cambio de mentalidad** para poder decir que son ellos los que quieren tomar el mando y elegir como hacer las cosas. Además implícito hay un poco de violencia porque para hacer que el dictador deje el "mando" se debe presionar y de forma pacífica (ya sean solo con marchas) no se logra tan rápido o tal como se espera.*
[ES/CN/ A-531]

*El paso de una Dictadura a una Democracia es difícil porque el gobierno al no haber sido elegido limpiamente le va a costar aceptar que el pueblo no lo acepta, **por lo que la ciudadanía lo que hace es manifestar su opinión** contra algo que no le gusta, **hasta conseguir** que su voz sea escuchada y así obtener un nuevo sistema de gobierno que sería por votación popular. (SIC)*
[ES/ SN/ A-282]

Por otro lado, podemos apreciar que entre las contestaciones que interpretan la Transición como proceso, aquellas que incluyen el éxito del mismo en función de pactos y acuerdos corresponde a un pequeñísima parte de las contestaciones [8 alumnos que corresponden al 1,29% del total]. Este dato es importante, sobre todo si recordamos que desde la perspectiva de la Ciencia Política, la Transición chilena a la Democracia fue pactada, ya que el pacto de Transición es *expreso* en todo lo que se refiere a los acuerdos convenidos entre el gobierno militar y la oposición para reformar la Constitución de 1980 y desarrollar el proceso plebiscitario. Este *pacto tácito* involucró la aceptación por la oposición de la inclusión de las Fuerzas Armadas en el proceso político, el fuero parlamentario de la persona de Augusto Pinochet (como senador vitalicio) y la intangibilidad de la ley de amnistía, decretada por el régimen militar.³⁰⁷

Entre los estudiantes que toman en consideración la idea de un acuerdo para gestar la Transición, encontramos diferentes formas de enunciarlo que van desde expresiones referidas a ello de manera descontextualizada sin decir quiénes son los agentes del compromiso, por ejemplo "tratan de llegar a un acuerdo", hasta aquellos que lo consideran fruto de la acción popular de la ciudadanía o de

³⁰⁷ GODOY Oscar. *Op. Cit.*, (1999). p.79

la oposición, e incluso aquellos que lo interpretan como concesión del gobierno dictatorial, tal y como reflejan los siguientes ejemplos.

Ejemplos [6/81]

Tratan de llegar a un acuerdo.

[EM/VL/ A-234]

Es como cuando se entrega el poder violenta o pacíficamente cuando es pacífico es por un acuerdo.

[ES/ST/ A-361]

Es cuando la Dictadura cede un poco de poder y pregunta a la ciudadanía si está de acuerdo con que continúe, en el caso de que la respuesta sea no se produce a retomar el proceso electoral, donde los ciudadanos escogen su gobernantes, volviendo así a la Democracia al país.

[EM/VL/ A-208]

Se requiere fuerza en el pueblo y en sus representantes, siempre en todo cambio habrá violencia y diálogo hasta llegar a una solución

[ES/LS/ A-35]

Es un proceso muy delicado ya que las relaciones entre congresistas y militares es muy frágil por ende la Transición es un periodo de inseguridad sin embargo también es una etapa, en donde el sentimiento de libertad es gigantesco.

[EM/CN/ A-608]

Proceso de gran cambio, en el cual alguien que tiene el poder absoluto y toma decisiones solo, pasa a compartir el poder y escuchar la opinión del resto

[EM/SN/ A-401]

Podemos percibir, pues, que son escasas las explicaciones que lo interpretan como pacto entre las élites incentivadas por la acción ciudadana, en el sentido señalado por autores como Navia para quien las transiciones son principalmente acuerdos de élites políticas, y en el caso nacional, es un proceso que se genera a partir de la capacidad negociadora de los partidos políticos de oposición cuando comienzan las protestas nacionales producto de la crisis económica de 1982 y se desarrolla un clima de creciente efervescencia del descontento social. Sin embargo, son los militares, empresarios y partidos de oposición los que sientan a negociar los términos de la Transición política.³⁰⁸

En esta línea, la Transición fue gestada por un grupo más bien pequeño, alejada de la sociedad, donde el gobierno llegó a negociar debido a la naciente presión externa (protestas, nuevos grupos, música protesta, etc.). La Transición en este punto se articula en torno a un grupo, distinto al de la acción social. El pacto que nació de este encuentro es hermético, alejado de la ciudadanía, quien, al parecer sólo fue un espectador. *Paralelamente a este estallido social se fue configurando el desenlace final, el final feliz. Éste también se fue preparando en silencio, cobijado y protegido por los muros erigidos por el orden. Se diseñó entre bambalinas,*

³⁰⁸ NAVIA, Patricio. "La Transición democrática chilena, un juego entre actores racionales?". Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Ciencia Política, Santiago, Centro de Convenciones Diego Portales, 17 y 18 de noviembre de 1999. p.13

alrededor de la mesa de negociación, a espaldas de la atención pública todavía alimentada por una dieta parca de información y sin que nada cambiara mucho (...) la iniciativa de entendimiento surgió del gobierno aunque presionado por el nuevo ambiente que había irrumpido (...) el régimen reconoció por primera vez a la oposición³⁰⁹. El plebiscito, pues, habría sido la fachada para que el acuerdo de cúpulas pareciera popular.

Efectivamente se entiende que en Chile la Transición fue en parte posible porque la oposición democrática elaboró un conjunto de pactos o entendimientos básicos para llevar al país a la Democracia. El denominado *pacto constitucional*, fue la certidumbre de la oposición luego de variadas discusiones sobre la imposibilidad de un cambio de régimen político sin reconocer la Constitución de 1980, junto con la legalidad edificada por el régimen militar que se plasmaba en este mismo cuerpo legal. Esto llevó a la oposición a nuclearse primero alrededor de la denominada “*Concertación por el NO*”, la campaña masiva que desplegó la oposición para inscribir en los registros electorales a la mayor cantidad de votantes y para realizar una campaña promoviendo a la ciudadanía a votar NO en el plebiscito convocado por el régimen militar para ratificar por otro período de ocho años el mandato del General Pinochet. Este evento electoral se realizó el 5 de octubre de 1988. La oposición democrática triunfó con un 56% de los sufragios y la opción «SI» (por la permanencia de Pinochet por ocho años) logró un 44% de votos.³¹⁰

2.3 La Transición como el logro de libertades y derechos ciudadanos

La noción de ciudadanía da cuenta de la relación que establecen los individuos con el Estado y de su incorporación al interior de la comunidad política. Tradicionalmente, esta vinculación ha estado mediada por un conjunto de derechos y deberes que definen la condición y los niveles de integración de cada individuo o grupo al interior de la sociedad en la que se desenvuelven. Sin embargo, la ciudadanía no constituye una condición estática, sino que se construye históricamente.³¹¹

2.3.1 La Transición como el regreso de las Libertades

En relación con ello, hemos podido comprobar que, independientemente de si perciben la Transición como proceso o cambio repentino, algunos alumnos [14,6% del total de encuestados y 28,39% de los que contestan válidamente]

³⁰⁹ JOCELYN-HOLT, Alfredo. *Op. Cit.*, p.197.

³¹⁰ HIDALGO, Paulo: “*La transición a la democracia: aspectos teóricos y análisis de la situación chilena*. Investigador Visitante. Fundación Pablo Iglesias”. En Revista del Centro de estudios constitucionales (2). Enero-abril 1992.

³¹¹ ARRAU, Alfonso; AVENDAÑO, Octavio. *La Hacienda Revivida: Democracia y Ciudadanía en el Chile de la Transición*. 1a. ed. Santiago: Editorial Frasis. 2002. pp. 61 y 62.

definen el proceso transitorio como el paso hacia la libertad de los ciudadanos, como la fórmula de acceso a un periodo donde los ciudadanos se sienten más libres y pueden opinar libremente. Por tanto, la relación que los estudiantes establecen, como ya vimos anteriormente, es que la opresión es igual a Dictadura, y que la libertad es igual a Democracia.

Tabla N° 19: La Transición como el regreso de las Libertades

Respuestas y porcentajes totales y por variables

		N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total	
Total		90	616	14,6%	
Variables	Género	Mujeres	53	299	17,72%
		Hombres	37	317	11,67%
	Ciudades	La Serena	22	112	19,64%
		Valparaíso	21	131	16,03%
		Santiago	21	193	10,88%
		Concepción	26	180	14,44%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	21	145	14,48%
		Subvencionado	56	384	14,58%
		Particular	13	87	14,94%

Estos razonamientos se presentan en el 48,48% de las respuestas *multiestructurales* y en el 26,05% de las *uniestructurales*. Según las variables de estudio, estas ideas se presentan casi sin diferencia entre los tipos de dependencia, con ligeras variaciones entre los hombres y las mujeres y algo más importantes entre las ciudades, donde La Serena saca cerca de nueve puntos (Tabla N°19).

Ejemplos [4/ 90]

*Como la **libertad del pueblo** para poder tomar sus decisiones*
[ES/VL/ A-179]

***Es un paso a la libertad**, sabemos que la Democracia es la mejor forma de gobierno, donde todos se tratan por igual y además es elegido democráticamente. Pero como dije anteriormente, **es el paso a la libertad**.*
[EP/ST/ A-271]

*Es un proceso muy delicado ya que las relaciones entre congresistas y militares es muy frágil por ende la Transición es un periodo de inseguridad sin embargo también es una etapa, en donde **el sentimiento de libertad es gigantesco**.*
[EM/CN/ A-608]

*Al vivir en Dictadura se vive bajo opresión, sin opinión propia, etc. Al pasar a una Democracia **se vive de una manera más libre** donde se pueden expresar los distintos pensamientos sin temor a ser arrestado o hasta asesinado. Se puede elegir a las autoridades, como por ejemplo: presidente, diputados, etc. De una manera más transparente.*
[ES/ VL/ A-187]

Los estudiantes, pues, valoran positivamente la idea de libertad y expresiones similares, tales como ser libre, la existencia de libertades, existir como personas libres, así mismo asumen distintas características como la libertad del ciudadano y la libertad social. En este sentido, y respecto a la idea de la *Libertad del pueblo o de las personas*, sus respuestas otorgan un significado especial a la dignidad del ser humano, además de relacionar la libertad con otros valores ciudadanos y como estos permiten actuar dentro del sistema democrático.

Así, de todas las respuestas que definieron el paso a la democracia a partir de la *Libertad*, destaca ampliamente las referencias explícitas a la *libertad de expresión* (correspondiente al 41,1% de las definiciones de Libertad), en el mismo sentido anterior y como también lo estipularon los estudiantes con el concepto de Dictadura ya revisado. Es decir, como un valor respetado en los gobiernos democráticos y que se encontró severamente restringido o negado durante el gobierno militar. Al respecto los alumnos indican que la Transición es el paso hacia la libertad de expresión y también señalan que este valor es el medio de la ciudadanía para ser escuchados al interior de sistema de gobierno en el cual viven. Las siguientes respuestas son ejemplo de lo que especificamos:

Ejemplos [9/90]

*De un régimen que se impone a uno que se abre a la **libertad de expresión**.*
[ES/VL/ A-199]

***Libertad de expresión** para criticar libremente.*
[EM/VL/ A-242]

*Cuando el pueblo **no tenía libertad de expresión**, pasa el pueblo a tener la decisión.*
[ES/ST/ A-293]

*Es cuando el gobierno deja de mandar y la gente tiene **libertad de expresión**.*
[EM/ST/ A-436]

*Que se pasa de ser un país sin libertad de expresión a uno **con libertad de expresión**.*
[ES/CN/ A-511]

*Un paso, más bien un avance muy grande como país; pasar de una Dictadura totalmente corrupta a una Democracia, un gobierno **con libertad de expresión** y que los incluye a todos.*
[ES/VL/ A-209]

*El paso es un proceso delicado, debido a que uno se enfrenta al poder mayor. El pueblo decide hacer un plebiscito para elegir el sistema de gobierno si triunfa la Democracia, se retoman las elecciones y **la libertad de expresión***
[ES/CN/ A-514]

*Sería el cambio en el que una sola persona tiene el poder absoluto y que este se dividiera y pasara a distintas partes, hay **una mayor Libertad de expresión**, los líderes ya no se elegirían por poder, sino, que el mismo pueblo los elige.*
[EM/CN/ A-605]

*Como un avance, en lo que respecta a libertad de expresión, valorizando así los valores de **libertad, igualdad y fraternidad**.*
[EP/VL/ A-116]

Otras respuestas entregadas están en relación con entender el paso hacia la democracia como el desarrollo de la *Libertad de Opinión* (30% dentro de las opciones de Libertad). Al respecto, estos chicos y chicas advierten que la Transición permite el desarrollo de este principio democrático, homologándolo algunas veces a la idea de libertad de expresión, es decir relacionándolo con la capacidad de exponer y defender las ideas en un contexto social y político donde estas son valoradas y respetadas.

Ejemplos [4/90]

*El proceso debe ser un trabajo duro para abolir la Dictadura, luego de esta etapa la **gente podía sentirse más libre y segura al expresar su opinión.***

[ES/ CN/ A-513]

*Después de algo tan duro y drástico de la Dictadura, pasamos a un periodo de escuchar la voz de la mayoría y a **la libertad de opinar.***

[EM/ST/ A-402]

*Cambio positivo donde dominara la igualdad, la libertad, **la libre opinión** que caracteriza a la Democracia. Se deja de lado el individualismo y se comienza a actuar a favor del bien común para la sociedad.*

[EP/CN/ A-444]

*Que cuando se pasa por una Dictadura se ejerce el miedo, violencia y muchas otras cosas, pero la más importante es quitarles la libertad a las personas. En cambio en una Democracia uno tiene **libertad de opinión** e igualdad en los derechos de las personas, criticando que se lleguen a sobrepasar y un futuro mejor para el país.*

(SIC)

[ES/VL/ A-129]

2.3.2 *La Transición como el retorno de los Derechos*

En relación con las libertades de los individuos, otra idea presente en las explicaciones del alumnado sobre la Transición guarda relación con el logro o regreso de *derechos ciudadanos*, en consecuencia a lo que se ha dicho antes que en Dictadura este valor estaba restringido o transgredido [14,4% del total y 28,07% de los que responden válidamente]. Estos argumentos se encuentran en las explicaciones multiestructurales [48,48%] y en las uniestructurales 25,70%] y se presentan sin grandes diferencias en las variables estudiadas. Sin embargo, se podría destacar la baja ponderación de los alumnos del sector municipal, a diferencia de lo que habían contestado en la definición de Dictadura, donde este grupo de chicos y chicas denuncian la ausencia de derechos en los gobiernos dictatoriales (Tabla N°20).

Tabla N° 20: La Transición como el regreso de los Derechos

Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			89	616	14,4%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	42	299	14,04%
		<i>Hombres</i>	47	317	14,82%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	18	112	16,07%
		<i>Valparaíso</i>	20	131	15,26%
		<i>Santiago</i>	26	193	13,47%
		<i>Concepción</i>	25	180	13,88%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	15	145	10,34%
		<i>Subvencionado</i>	60	384	15,62%
		<i>Particular</i>	14	87	16,09%

En el mismo sentido, tal como lo fue en la definición de dictadura, un elemento muy destacable se refiere a que los estudiantes relacionan el *derecho a sufragio* (64,04% dentro de las opciones referidas a Derechos) como una forma de exponer sus deseos, es decir, en relación a la libertad de expresión que desarrolla el proceso transitorio. De esta forma, se considera que el pueblo participa en un proceso eleccionario como parte de sus derechos ciudadanos donde se puede elegir el sistema de gobierno que se desea. Así el triunfo de la Democracia permite que se imponga la voz del pueblo, se retomen las elecciones y se respete la libertad de expresión de ideas, de opiniones y pensamientos.

Ejemplos [4/89]

*Fue algo violento pero a la vez un buen proceso ya que se les dan más oportunidades **a las personas de opinar, a través del voto.***

[EP/ST/ A-259]

*La Dictadura es un proceso muy poco limpio, ya que con este paso se sufrió mucha tiranía, la Democracia todos tienen **derecho a opinar y a dar su voto***

[ES/ST/ A-299]

*De pasar de ser una persona ausente **sin derecho a voto**, ni a poder decir nada, pasaría a ser una persona con libertad de expresión y opinión sobre diferentes ámbitos.*

[ES/ST/ A-330]

*Es un paso de la represión a la libertad donde se va a seguir a un presidente el cual va ser elegido por la gente **a través del sufragio.***

[CS/LS/A-29]

Como podemos observar para estos estudiantes secundarios chilenos el sufragio es sinónimo de libertad, ya que para muchas de las respuestas tiene un valor altamente positivo el poder elegir a los gobernantes. Así el derecho a voto se convierte en un derecho prohibido en la Dictadura. En cambio en la Democracia es un derecho adquirido ya que son los ciudadanos los encargados de elegir a los representantes políticos, por lo cual este procedimiento se relaciona con la libertad de expresión (de elegir a quien) y con el derecho que

como ciudadano se tiene. Concretamente, algunas respuestas identifican explícitamente el paso a la Democracia como un periodo donde el pueblo tuvo *voz y voto*.

Ejemplos [3/89]

*Un proceso en donde no había una cabeza con poderes ayudándolo a gobernar, en donde **la voz del pueblo** no es tomada en cuenta pasando a un sistema de regulación en donde toda opinión es tomada en cuenta.*
[ES/ LS/ A-74]

*Como una forma violenta hacia la libertad, debido a que la Dictadura era una especie de castigo en la cual ningún ciudadano tenía derecho **a voz ni voto**.*
[ES/LS/ A-33]

*El paso de un gobierno (si es que se le puede llamar así) cerrado, sin derecho a opinión a un sistema de libre pensar, **con derecho a voto***
[ES/ST/ A-327]

En relación con esto, recordemos cómo desde la politología se señala que la recuperación del procedimiento electoral democrático como mecanismo aceptado para la toma de decisiones políticas nacionales de trascendencia, fue esencial en el retorno pacífico y ordenado a la Democracia³¹². Entendemos, por tanto, la importancia asignada por los estudiantes a esta cuestión, debido a que los alumnos consideran la Transición a la Democracia como el hecho que le permite al ciudadano poder ejercer el voto para seguir la ruta hacia la libertad representada por el sistema democrático.

Tal como hemos establecido previamente, la vida de la Democracia no puede limitarse al sólo ejercicio de derecho de voto y a la delegación en gobernantes de toda iniciativa política, social o económica. La vida democrática necesita la participación activa de todos los ciudadanos, que de meros votantes deben pasar a ser auténticos actores sociales que contribuyan en la vida comunitaria.³¹³ Sin embargo, otorgamos una significativa importancia a la ponderación que realizan estos estudiantes al señalar la estrecha relación entre Transición y derecho a sufragio, situación que si bien se conecta con una valoración estrictamente política de la ciudadanía, constituye una forma básica y necesaria de participación.

La restringida participación ciudadana existente bajo el autoritarismo mantuvo ciertos rasgos una vez constituido el primer gobierno de Transición hacia la Democracia, pese a que, desde luego, se observó una notable diferencia en relación a la participación político-electoral.³¹⁴ La baja participación en los sufragios sigue constituyendo hoy en día una seria amenaza para la democracia, por eso llama tanto la atención que para esta parte del estudiantado secundario chileno, el *derecho a elegir a los representantes* sea un elemento esencial dentro del

³¹² BOENINGER, Eduardo. *Op. Cit.*, p. 373.

³¹³ MAYOR ZARAGOZA, Federico. *Op. Cit.*, p. 17.

³¹⁴ ARRAU, Alfonso; AVENDAÑO, Octavio. *Op. Cit.*, p. 34.

paso a la Democracia. Tal como podemos observarlo en las respuestas que se presentan a continuación:

Ejemplos [9/89]

*El paso de una Dictadura a una Democracia, es lento pues luego de vivir bajo este tipo de régimen el país debe volverse a ordenar y **se deben hacer elecciones democráticas**. También se debe arreglar el comercio, el ámbito político y social.*
[EM/LS/ A-97]

*Para mí el paso se describe en darle más protagonismo al pueblo y en cuanto **a las elecciones de mi gobierno** y la participación de este durante el mandato.*
[EP/VL/ A-119]

*El paso de una Dictadura a una Democracia se produjo porque los ciudadanos no querían esto para el país y comenzaron a manifestarse en contra y al ser mayoría se lograron **las elecciones**.*
[EM/VL/ A-142]

*Con la caída del dictador rápidamente **se establecen elecciones** para un próximo gobernante y luego a volver a la "normalidad".*
[EP/ST/ A-250]

*Cuando el poder pasa de ser tomado a la fuerza, a hacer **elecciones libres** donde todos votan.*
[EP/ST/ A-270]

*Habrían **elecciones limpias**, las personas se expresarían libremente, no habrían horarios para poder circular, etc.*
[ES/ST/ A-351]

*Que una Dictadura se regía más por el poder de un solo individuo, pero con el paso a la Democracia, esto cambio por lo que ahora se contempla todo a lo que un cambio o decisión pudiera afectar (SIC), ej.: **elecciones presidenciales: se llama a todo el país a votar**.*
[EM/ST/ A-427]

*Como una época de Transición en la cual una nación vuelve a tener **elecciones transparentes**, libertad de expresión.*
[EM/ST/ A-599]

*Cuando se deja atrás lo militar y el que una persona dirija y haga lo que se le dé la gana a un país en donde **todos voten y elijan a la persona que gobierne el país**.*
[ES/ CN/ A-521]

Por último, debemos indicar que en Chile el derecho a sufragio universal fue conseguido recién en 1949, cuando se lleva a cabo una importante reforma electoral que le otorga a la mujer el derecho de voto en las elecciones presidenciales y parlamentarias. Sin embargo, la participación electoral continuó siendo débil tanto para hombres como para mujeres. Sólo a partir de la reforma electoral de 1962 se constata un crecimiento acelerado de la población electoral, debido a que se establece la obligatoriedad de la inscripción para votar, así como el acto mismo de votar. Se produce a partir de ese momento una “fuerte expansión de la ciudadanía”³¹⁵, que será coartada durante la Dictadura y que hasta hoy ha

³¹⁵ ARRAU, Alfonso; AVENDAÑO, Octavio. *Op. Cit.*, p. 21.

encontrado un difícil camino de recuperación. Actualmente, observamos que los niveles de participación electoral son relativamente bajos y, es más, tienden a la baja como se ha demostrado en las recientes elecciones presidenciales.

Por otro lado, para una parte de estos jóvenes la Transición se entiende como el paso desde un gobierno autoritario en el cual generalmente se realizan violaciones de lesa humanidad, hacia un sistema político basado en los principios democráticos, determinado por la existencia de un gobierno del pueblo, ya que son ellos los que eligen a sus representantes. Efectivamente, desde la literatura chilena se explica que, en el contexto de su renovada afirmación de los valores democráticos, el plebiscito dio también al electorado su primera oportunidad para expresar su repudio a las violaciones de derechos humanos, su condena a tantos crímenes que constituían una negra mancha en la trayectoria del régimen militar³¹⁶. Por ello, no es de extrañar que los estudiantes realicen esta misma vinculación:

Ejemplos [3/89]

*Es un paso muy fuerte pues son cosas que se contraponen son opuestas una implica violencia, **pasar a llevar con derechos humanos**, etc. Mientras que la Democracia es libertad, igualdad es un paso muy grande y difícil.*
[ES/ST/ A-336]

*El paso de una Dictadura a una Democracia se refiere a pasar de un estado donde la libertad de opinión no está permitida, **donde los derechos humanos son violados** y donde hay maltratos y violencia contra la gente de la oposición, a uno donde la gente se puede expresar de manera libre, sin miedo a que agredan sus derechos ni su integridad física y/o emocional. (SIC)*
[CS/ CN/ A-474]

*La Transición de un Gobierno Autoritario en el cual generalmente **se transgreden los derechos humanos** a una Democracia donde el Gobierno es determinado por el pueblo, el cual elige a sus representantes.*
[CS/CN/ A-524]

2.4 La Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile

Como ya dijimos anteriormente, las imágenes mentales que los individuos forjamos en nuestra mente y que expresamos mediante términos, no son ajenas al contexto y las experiencias en las que surgen. Por ello, a pesar de que en nuestra investigación la pregunta sobre la Transición estaba formulada a nivel de conceptualización general, hemos podido visualizar a través de los ejemplos, que algunos de los estudiantes la definieron, explícita o implícitamente, utilizando elementos históricos, conceptuales, espaciales y temporales propios del proceso de Transición vivido en Chile. Estas ideas corresponden al 24,64% de las respuestas *uniestructurales* y un 42,42% de las *multiestructurales*.

³¹⁶ BOENINGER, Eduardo. *Op. Cit.*, p. 378.

En general, las referencias de los estudiantes al caso de Chile refuerzan la idea, ya expresada anteriormente, de que el camino hacia la Democracia generó una etapa positiva para muchos ciudadanos, debido a que en el gobierno militar la libertad y los derechos estaban más bien privados. Así mismo, se reconoce la importancia del Plebiscito del Sí y No de 1988, lo que podría coincidir con parte de los estudios que se refieren a este hecho como esencial para entender la llegada de la Democracia.

Sabemos que la importancia de este evento electoral es vital para el proceso chileno. De hecho algunos autores han propuesto que, a partir de esta fecha, se inicia la Transición política hacia la democracia en Chile, debido a que *tras la derrota de Pinochet en el plebiscito, la oposición democrática chilena negoció reformas sustanciales a la Constitución de 1980, que fueron aprobadas por el nuevo referéndum en julio de 1989; cuatro meses más tarde fueron elegidos el primer presidente democrático para un período excepcional de cuatro años, Patricio Aylwin, y un nuevo cuerpo legislativo, en cuya cámara alta se aplicaron exclusivamente senadores electivos*³¹⁷.

2.4.1 *El Plebiscito del Sí y del No*

El plebiscito chileno del 5 de octubre de 1988 que significó la derrota del dictador, configuró la consagración de un liderazgo personal, aquel que representaba Patricio Aylwin, legitimado ampliamente ante el pueblo por haber sido el conductor personal de una victoria histórica que a veces parecía imposible³¹⁸. Por ello, no es de extrañar que estos pocos alumnos y alumnas que lo tienen en cuenta [2,1% del total y 4,1% de aquellos que lo contestaron], asignen un valor altamente positivo a este hecho, señalándolo como un elemento definitorio dentro del concepto de Transición. La vivencia chilena serviría, pues, para definir este proceso con carácter genérico aunque éste no se refiera explícitamente a Chile, tal como demuestran las siguientes explicaciones:

³¹⁷ ALCÁNTARA, Manuel. *Op. Cit.*, pp.24.

³¹⁸ BOENINGER, Eduardo. *Op. Cit.*, p.353.

Tabla N° 21: La Transición y el Plebiscito
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			15	616	2,1%
Variables	Género	Mujeres	9	299	3,01%
		Hombres	6	317	1,89%
	Ciudades	La Serena	4	112	3,57%
		Valparaíso	2	131	1,52%
		Santiago	4	193	2,07%
		Concepción	5	180	2,77%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	5	145	3,44%
		Subvencionado	9	384	2,34%
		Particular	1	87	1,14%

Ejemplos [5/15]

*Se consigue cuando el pueblo se manifiesta, a través de **plebiscitos** decidan si quieren continuar con la Dictadura o cambiar.*
 [ES/ST/ A-306]

*El dictador llama a un **plebiscito** donde se votó por la continuidad o no de esta. De perder, el dictador dejó su cargo a disposición para algún electo por el pueblo*
 [EM/ST/ A-317]

*Escuchando la opinión del pueblo o a través de un **plebiscito**.*
 [EM/ST/ A-341]

*Me parece que tiene que ser de una manera pacífica ej: como normalmente se hace a través de **plebiscito**.*
 [EM/ST/ A-355]

*Es un paso donde el pueblo ejerce presión para destituir al dictador a cargo se hace por medio de un **plebiscito** y el país cambia rotundamente ya que cambian totalmente los ideales del gobierno.*
 [EM/CN/ A-614]

Estas ideas están presentes en el 18,18% de las contestaciones *multiestructurales* y en el 3,1% de las *uniestructurales*. En relación con las variables de estudio el escaso número de estudiantes que responden hace difícil apreciar diferencias significativas (Tabla N°21). Nueve de los quince estudiantes que consideran de forma explícita el caso nacional, señalaron elementos constituyentes como el valor positivo del derecho a sufragio representado en el día de octubre, cuando el pueblo eligió no seguir bajo el gobierno de Pinochet, destacando así la importancia del plebiscito para el proceso histórico reciente y el retorno democrático:

Ejemplos [4/15]

*Para que ocurra es necesario que el pueblo se manifieste y tome cartas en el asunto. **En Chile por ejemplo**, esto se logró a través de un **plebiscito** en que el pueblo debía elegir por la continuidad o el término del gobierno de Augusto Pinochet.*

[EP/LS/ A-3]

*A través de votaciones, como el **plebiscito del sí o no** que **ocurrió en Chile** con el gobierno de Pinochet (1988)*

[ES/LS/ A-30]

*Como **pasó acá en Chile** en el gobierno de Pinochet, fueron años de lucha en los que se cometieron muchas injusticias, murió gente inocente, exiliados, costó para lograr tomar una decisión **del “sí o no”** para que el militar continuara con su gobierno o lo dejara, hasta que finalmente se escuchó la voz del “pueblo” y se incorporó la Democracia en nuestro país.*

[EM/CN/ A-591]

*Lo describiría el paso que se dio de una Dictadura a Democracia con el **plebiscito del Sí o el No**, en el cual ganó la elección del NO, perdió el General Pinochet, el cual dejó el pueblo de **Chile** sin una Dictadura.*

[ES/CN/ A-523]

Las referencias a este proceso electoral ahondan en la relación que establecen los otros alumnos entre las votaciones populares y el proceso transitorio. Esta mirada representa que los estudiantes valoran el derecho a sufragio de los ciudadanos, y la posibilidad de elegir a quien los gobierne por medio de las votaciones. En el caso que nos ocupa, el plebiscito de 1988, el gobernante se somete a la voluntad popular, un dato interesante, ya que este hecho está dentro de los contenidos de la carta de 1980 y para algunos es parte del itinerario propuesto por el régimen (visión de la Transición desde adentro).

Lo anterior se relaciona con lo que para algunos autores este plebiscito significa: la aceptación de la legalidad de la Constitución del 80 como parte del acuerdo "silencioso" entre la Dictadura y la oposición, situación que sellaría un pacto entre ambos sectores. Esta teoría radica en el denominado Plan Aylwin, que tiene su origen en junio de 1984 cuando el dirigente de la Democracia Cristiana, Patricio Aylwin, en un seminario del ICHEH que contaba con la presencia del político de derecha Francisco Bulnes, planteó un nuevo argumento que, de ahí en adelante, cundió entre los miembros del bando opositor al gobierno militar. En esa ocasión el líder político aceptó expresamente que era necesario reconocer la Constitución de 1980 "como un hecho", aceptar fácticamente la constitución estableciendo una vía pacífica hacia el retorno democrático.³¹⁹

Como ya vimos en el capítulo dos, la oposición formó la Concertación Democrática para impedir la continuación de Pinochet en el poder; su actuación tuvo una extraordinaria importancia a la hora de organizar "actividades ilegales" a partir de algunos paros cívicos y jornadas de protesta, así como en derrotar a Pinochet en el plebiscito de 1988, consiguiendo acelerar el proceso transicional; posteriormente, los demócratacristianos, los socialistas y los radicales acordaron

³¹⁹ JOCELYN-HOLT, Alfredo. *Op. Cit.*, p. 198.

concurrir juntos en candidaturas electorales compartidas a los comicios presidenciales y legislativos de 1989³²⁰.

Para algunos críticos, el triunfo del NO en 1988 fue un triunfo aparente, porque un tema tan complejo como el fin de la Dictadura se transformó finalmente en un tema casi publicitario donde se sacrificó la crítica al régimen militar para concentrarse en la figura de Pinochet. Y como sabemos, la permanencia del Dictador al interior del sistema como Comandante en Jefe del Ejército hasta 1998, significó un triunfo a medias, situación que la historiografía ha señalado como “Se fue y no se fue. Cayó y no cayó.”³²¹ Elementos que, recordemos, se relacionan con lo que Luis Maira define como los enclaves autoritarios, sin embargo, según Jocelyn Holt, estos enclaves, habrían sido parte del “juego” político y de los acuerdos que posibilitaron el retorno de la Democracia.

2.4.2 La Evaluación del proceso de retorno a la Democracia

En 36,36% de las definiciones multiestructurales y en el 21,47% de las uniestructurales aportadas por nuestros encuestados, encontramos algunas valoraciones sobre el proceso transitorio vinculadas explícitamente al caso chileno. Abordaremos con profundidad esta cuestión en un capítulo posterior, pero no podemos dejar de reflejar las apreciaciones contenidas en estas explicaciones.

Tabla N° 22: La Evaluación Transición: Pacífica / Violenta

Respuestas y porcentajes totales y por variables

			Definiciones					
			Pacífica			Violenta		
			N° alumnos que responden	% sobre el total	N° total de alumnos	N° alumnos que responden	% sobre el total	
Total			10	1,6%	616	12	1,9%	
Variables	Género	Mujeres	5	1,67%	299	6	2,00%	
		Hombres	5	1,57%	317	6	1,80%	
	Ciudades	La Serena	4	3,57%	112	4	3,57%	
		Valparaíso	1	0,76%	131	1	0,76%	
		Santiago	2	1,03%	193	2	1,03%	
		Concepción	3	1,66%	180	5	2,77%	
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	4	2,75%	145	3	2,06%	
		Subvencionado	5	1,30%	384	7	1,82%	
		Particular	1	1,49%	87	2	2,29%	

³²⁰ ALCÁNTARA, Manuel. *Op. Cit.*, p.22

³²¹ JOCELYN-HOLT, Alfredo. *Op. Cit.*, pp. 213-215.

Así encontramos unas pocas respuestas que indican que la idea del plebiscito presenta un tipo de *Transición pacífica* [1,6%], que aunque no se desvincula de las protestas que se generaron en los primeros años de los 80', interpretan el referendo como parte de un procedimiento democrático, que permite al fin y al cabo dejar a Chile sin Dictadura. En sus explicaciones los estudiantes ponderan significativamente esta fórmula como un medio para conseguir un proceso de forma tranquila, como se expone en las siguientes respuestas.

Ejemplos [4/ 10]

*Pacífica, porque en nuestro país se utilizó el **plebiscito** y aunque la gente protestó igual da indicios de un buen comienzo para la Democracia.*
[CM/ LS/ A-90]

*En nuestro país fue por medio del plebiscito (el Sí y el No) lo cual lo considero **de forma pacífica** a lo mejor los hechos o acontecimientos que ocurrieron no fueron de forma pacífica. Pero el hecho de poder dar mi voto para seguir o no con la Dictadura es democrático.*
[CM/ LS/ A-85]

*Lo describiría el paso que se dio de una Dictadura a Democracia con el **plebiscito del Si o el No**, en el cual ganó la elección del NO, perdió el General Pinochet, **el cual dejó el pueblo de Chile sin una Dictadura.***
[CS/CN/ A-523]

*Bueno, en Chile demora 17 años, para llegar al momento del cambio, un momento donde el país estaba bien, este cambio **fue expedito y transparente.***
[EP/CN/ A-449]

De esta manera, estos estudiantes reconocen que la llegada democrática en nuestro país fue por medio del referéndum, vinculando a esta idea la definición como un proceso que se desarrolla de forma pacífica. Pero también otros pocos encuestados [1,9%] reconocen que existieron hechos o acontecimientos que no necesariamente se produjeron de forma pacífica, sin embargo no especifican cuáles. Esta circunstancia nos plantea una incógnita respecto a en qué están pensando los estudiantes, si a hechos referidos a la Dictadura como los abusos del gobierno militar, a las protestas de los años 80, al atentado a Pinochet o a los hechos ocurridos ya en Democracia, como el asesinato del Senador gremialista derechista Jaime Guzmán o el secuestro de Cristian Edwards, hijo de un reconocido empresario que apoyó fuertemente a Pinochet, acciones violentistas llevadas a cabo por el Frente Patriótico Manuel Rodríguez, una línea de la izquierda que opta por la vía terrorista para la recuperación de la Democracia.

Ejemplos [1/12]

*El paso de una Dictadura a una Democracia casi siempre **es violento e impone la voz del pueblo por sobre el poder del dictador, ejerciendo la misma fuerza que ocupó él cuando se autoimpuso como gobernador.** En Chile, por ejemplo, se ocupó la fuerza y luego la misma Democracia (plebiscito).*
(SIC)
[CS/CN/ A- 516]

Cualesquiera que sean las opiniones de los estudiantes sobre el carácter de la Transición chilena, consideran que el paso a la Democracia es un cambio importantísimo en el desarrollo político del país y en la vida de las personas. Principalmente destacan que el cambio está determinado porque en esta nueva realidad política, social y cultural, el pueblo como ciudadano participante tiene un rol preponderante, ya que se le entrega voz y voto, y es el término del gobierno de un jefe de estado autoritario que concentraba en sus manos todo el poder (Tabla N°23).

Tabla N° 23: La Evaluación Transición: otros aspectos
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			Definiciones						N° total de alumnos
			Avance/ Positiva/ Bueno		Compleja/ Difícil		Inconclusa		
			N° alumnos que responden	% sobre el total	N° alumnos que responden	% sobre el total	N° alumnos que responden	% sobre el total	
Total			28	4,5%	23	3,7%	5	0,8%	616
Variables	Género	Mujeres	17	5,6%	13	4,34%	4	1,33%	299
		Hombres	11	3,47%	10	3,15%	1	0,31%	317
	Ciudades	La Serena	4	3,57%	5	4,46%	1	0,89%	112
		Valparaíso	6	4,58%	1	0,76%	1	0,76%	131
		Santiago	13	6,73%	5	2,59%	3	1,55%	193
		Concepción	5	2,77%	2	1,11%	0	0%	180
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	3	2,06%	8	5,55%	0	0%	145
		Subvencionado	20	5,20%	11	2,86%	5	1,30%	384
		Particular	5	5,74%	4	4,59%	0	0%	87

En definitiva, algunos estudiantes reconocen, de forma explícita en este paso, un *avance muy grande para el país* [4,5%], estableciendo una connotación positiva en sus respuestas, donde se registran algunos indicios para un buen comienzo de la Democracia, tal como se indica en los siguientes ejemplos:

Ejemplos [1/28]

*Un paso, más bien **un avance muy grande como país**; pasar de una Dictadura totalmente corrupta a una Democracia, un gobierno con libertad de expresión y que los incluye a todos.*
 [CS/ VL/ A-209]

También algunos encuestados reconocen el periodo transitorio como un *proceso complicado* que se demoró mucho tiempo [3,7%]. Era difícil porque en el país había muchas cosas restringidas, por lo que la gente tenía miedo de actuar. Otros ponen en duda el hecho que el dictador dejara que las personas votaran democráticamente porque ello significaría su expulsión del poder.

Ejemplos [1/23]

Fue un proceso complicado que se demoró mucho tiempo, era difícil porque en el país había muchas cosas restringidas por lo que la gente tenía miedo de hacer algo y obviamente el que estaba en el poder no iba a dejar que las personas votaran democráticamente porque era seguro que lo sacarían del poder. (SIC)
[CM/ LS/ A-111]

No falta quienes señalan el carácter *inconcluso* de la transición [0,8%]. Estos pocos encuestados señalan que si bien ya no se está en un sistema dictatorial, algunas características importantes de ella siguen estando en Democracia, por ejemplo, la constitución de 1980, y, de esta forma, cuestionan el carácter de la democracia conseguida. Se estarían refiriendo, aunque sin nombrarlo explícitamente, a los denominados *enclaves autoritarios* de la democracia chilena. Al respecto, Moullian, considerando las limitaciones de la Transición a la Democracia en Chile, opina que el mito de una Transición modélica es una visión colectiva de orgullo y suficiencia, que impide ver los pies de barro del sistema democrático chileno³²², tal como lo señalan nuestros alumnos y se puede ver en los ejemplos presentados.

Ejemplos [1/5]

De carácter complejo, porque si bien ya no se está en Dictadura, algunas características de ellas importantes siguen estando en Democracia, por ejemplo la constitución de 1980 aún no se ha cumplido por otra nueva.
[CS/ ST/ A-334]

En concordancia con esto, distintos autores, como ya comentamos en el capítulo II, han considerado que el sistema político de gobierno chileno está condicionado por idea de una *Democracia Protegida*, a partir de los enclaves autoritarios establecidos en la constitución promulgada por la Dictadura y que, a pesar de que la oposición trató de suavizar muchos de sus elementos restrictivos, se mantuvieron en democracia, tales como los senadores designados o la inmovilidad del Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas. Esta situación ha tensionado, sin duda, el devenir de los primeros años de vida democrática chilena, debido a que la fuerza represiva del gobierno militar hizo particularmente difícil recuperar la democracia y esto se logró sólo cuando se aceptó jugar con las reglas consagradas por el conductor autoritario, que apuntaban a instalar una “democracia restringida” que sólo se ha podido desmontar lenta y trabajosamente. Es lo que Maira define como los “procesos de amarres” establecidos en la Carta de 1980, los que una vez que se desborden, recién ahí, se podrá finalizar la Transición.³²³

³²² MOULIAN, Tomás. *Contradicciones del desarrollo político chileno: 1920-1990*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM, 2009. p.117 y ss.

³²³ MAIRA, Luis. *Op. Cit.*, (1998). p. 89.

Sin embargo, tal como establece parece no haber un conjunto único de instituciones o normas específicas que por sí mismas definan a la Democracia. De hecho, muchas instituciones que hoy se consideran singularmente democráticas se establecieron en un comienzo con propósitos muy distintos y, sólo luego, fueron incorporadas a la definición global de Democracia.

3. DEMOCRACIA: ¿UNA FORMA DE VIDA MÁS QUE UNA FORMA DE GOBIERNO?

Para completar el análisis relativo a la interiorización mental que los jóvenes estudiantes de nuestra encuesta tienen de la Transición, nos hemos detenido en analizar la idea que éstos poseen sobre el concepto de llegada que pone fin al proceso: la Democracia.

Lynn define la Democracia en función de una serie de reglas de procedimiento que permiten su ejercicio de una forma sustantiva. Así el sistema democrático se articularía a través de *un conjunto de instituciones que permiten al total de la población adulta actuar como ciudadano, al escoger a sus dirigentes políticos en elecciones competitivas, justas y efectuadas con regularidad, que se llevan a cabo en un contexto de apego a la legalidad, con garantías de libertad política y prerrogativas militares limitadas*³²⁴. Especificada de esta manera, la Democracia es un concepto político que involucra varias dimensiones tales como competencia por políticas y puestos electivos, participación de la ciudadanía por medio de partidos, y mecanismos de representación con apego a la ley y control civil sobre los militares.

La definición de Lynn, de carácter procedimental, se inscribe en la tradición creada por Schumpeter y desarrollada por Dahl, la cual se aleja de las tradicionales teorías de las condiciones socioeconómicas, que posponen el advenimiento de la democracia arbitrariamente, y nos instalan en el corto plazo. O sea, en las condiciones necesarias y suficientes para que aquí y ahora, en la contingencia del presente, pueda darse un régimen democrático.³²⁵ Las preposiciones establecidas por Dahl³²⁶ para el desarrollo de la Democracia, consideran que el gobierno democrático se caracteriza fundamentalmente por su continua aptitud para responder a las preferencias de sus ciudadanos, sin establecer diferencias políticas entre ellos, destacando en su definición el principio de la igualdad, por ejemplo un sistema judicial que trate a todos por igual, respeto a las minorías y gobierno de la mayoría. Para que esto tenga lugar

³²⁴ LYNN KARL, Terry. "Dilemas de la Democratización en América Latina". En GODOY, Oscar. "La transición chilena a la democracia: pactada". En *Revista Estudios Públicos* (74). 1999. Santiago. p.83. Una versión en inglés de este artículo apareció en la *Revista Comparative Politics*. Vol. 23. (1). 1990.

³²⁵ GODOY, Oscar. *Op. Cit.*, (1999). p.83.

³²⁶ Véase DAHL, Robert. *La Poliarquía. Participación y oposición*. 1a. ed. Madrid: Editorial Tecnos. 1989.

es necesario que todos los ciudadanos tengan igual oportunidad para formular sus preferencias, manifestar públicamente dichas preferencias entre sus partidarios y ante el gobierno, individual y colectivamente, así como recibir por parte del gobierno igualdad de trato, es decir, éste no debe hacer discriminación alguna por causa del contenido o el origen de tales preferencias.

Estas condiciones básicas deben ir acompañadas por ocho garantías relacionadas con: *libertad de asociación, libertad de expresión, libertad de voto, elegibilidad para el servicio público, derecho de los líderes políticos a competir en busca de apoyo, diversidad de las fuentes de información, elecciones libres e imparciales e instituciones que garanticen que la política del gobierno dependa de los votos y demás formas de expresar las preferencias*. De esta forma, entendemos que el sistema democrático no se limita a la participación ciudadana de carácter político, más bien, no solo debe crear y asegurar las condiciones para un buen desarrollo de las elecciones, sino garantizar el respeto del gobierno de la mayoría. Y es que, cada vez más frecuentemente, se percibe la Democracia como una condición indispensable para garantizar el bienestar y la equidad entre todos los ciudadanos, así como para garantizar la paz y la estabilidad duradera

Por lo anterior, para explicar los procesos de *Transición a la Democracia*, debemos señalar que el concepto de *Democracia* que aquí se pretende señalar se relaciona con que todos los ciudadanos tienen derecho a voto, los funcionarios políticos son elegidos en elecciones abiertas, libres, secretas y competitivas; existe considerable libertad y reconocimiento de los derechos individuales para que los ciudadanos puedan afiliarse u organizarse en partidos políticos y grupos de interés, y actuar en forma individual o colectiva para influenciar las políticas del Gobierno, el cual actuando con mecanismos de representación y con apego a la ley, es responsable ante los gobernados (*accountability*). Y todo lo anterior, en el marco de un sistema político regulado por una Constitución sustentada en un amplio consenso, y en el cual los militares se encuentran bajo el control de los civiles³²⁷

Comprendemos el concepto de Democracia, pues, desde una perspectiva más compleja que cuando sólo se reduce a la existencia de elecciones políticas, se trataría de superar una visión restrictiva de Democracia como sinónimo de sistemas de partidos y elecciones de representantes, para enfatizar en la Democracia como una forma de vida ética que apela la responsabilidad de los gobernantes y gobernados.

No obstante, esta forma de regirse políticamente enfrenta actualmente una interesante paradoja: nunca en la actualidad había tenido una adhesión general como la forma más adecuada de organizar la vida política y paralelamente en la mayoría de los países con democracias liberales, el sistema de representación vive un proceso de crisis de legitimidad que se expresa en un incremento de los niveles de abstención electoral, apatía política y disminución de la participación. Fenómenos como la desafección política y la pérdida de confianza en las

³²⁷ CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, 13-14

instituciones genera una natural preocupación por la legitimidad del régimen democrático.

Es por ello que los gobiernos enfrentan el desafío de disminuir la brecha entre sociedad y política, para contribuir al enraizamiento social de los principios democráticos y al convencimiento ciudadano de que dicho régimen político es el único que ofrece una resolución pacífica de los conflictos sociales.³²⁸ Y para cumplir este objetivo necesitan de la Educación, pues es un espacio propicio para el desarrollo de prácticas propias de una ciudadanía democrática, ya que permite formar seres humanos dotados de la capacidad de discernir, de elegir, de tomar decisiones propias y no actuar al dictado de instancias ajenas.³²⁹ Por eso no basta la organización de la participación democrática de los miembros (Democracia formal), sino que ésta debe ser un medio para aprender a vivir moral y democráticamente (Democracia como forma de vida). Y es que la Democracia, como expuso magistralmente Dewey en su *Democracia y Educación*³³⁰, además de una forma de gobierno es un estilo moral y modo de vida comunitario, donde los ciudadanos deben encontrar espacios propicios para su desarrollo integral.

Al respecto, la educación democrática se configura pensando en las condiciones pedagógicas de su realización desde una intencionalidad formativa. Para un educador, lo relevante es que *a través de* la participación democrática ayudemos a los sujetos a ser más conscientes de sí mismos, a adoptar mejores proyectos personales y sociales. Tal vez, en lugar de pensar sólo en lograr sujetos más democráticos, debemos pensar también en lograr sujetos más formados, más críticos, más informados, más inconformistas con su contexto democrático.³³¹

En este sentido, como hemos defendido anteriormente, la enseñanza de un periodo histórico tan rico en la resolución de conflictos mediante pactos y acuerdos, como es la Transición, puede resultar altamente formativa para el desarrollo de una ciudadanía responsable. Por ello, como ya hemos señalado anteriormente en nuestra investigación, para conocer qué opinan los estudiantes sobre esta etapa de la historia, nos pareció interesante saber qué idea tienen de la Democracia. Seleccionamos para ello una pregunta del latinobarómetro producido por la Corporación Latinobarómetro, una ONG sin fines de lucro, con sede en Santiago de Chile³³².

³²⁸ CANDIA, Eduardo; MARTÍNEZ, Marcelo. *Op. Cit.*, p.407.

³²⁹ IMBERNÓN, Francisco. *Op. Cit.*, p. 22.

³³⁰ DEWEY, Jhon. *Democracia y Educación*. 1 a. ed. Madrid: Editorial "Ediciones de Lectura". 1926.

³³¹ GIL, Fernando; REYERO, David. *Educación democrática: trampas y dificultades*. En AYUSTE, Ana (coord.) *Educación, ciudadanía y democracia*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2006. p. 17-18.

³³² LATINOBARÓMETRO. *Op. Cit.*, p. 40. Disponible en <http://www.latinobarometro.org>
El estudio es un informe de opinión sobre la política en Latinoamérica, que se aplica anualmente alrededor de 19.000 entrevistas realizadas a mayores de 18 años, en 18 países de América Latina, representando a más de 400 millones de habitantes.

Ante la pregunta *¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?* se les solicitó que marcaran una sola alternativa a partir de ocho enunciados. De esta forma, la pregunta se estructura como una pregunta cerrada con varias opciones que consideran los diferentes elementos implicados en los conceptos de participación y ciudadanía, contruidos a lo largo del tiempo por las diferentes corrientes teóricas filosóficas que los sustentan. Por ejemplo, para la teoría liberal clásica la ciudadanía tiene una connotación predominantemente individual, centrada en el ejercicio libre de derechos fundados en la propiedad, en cambio ahora, las concepciones más modernas y progresistas agregan que la ciudadanía implica además derechos políticos y sociales³³³.

Dado que en los procesos históricos siempre se encuentran involucrados e interrelacionados diferentes aspectos, las características de la democracia que se presentan en la encuesta a los alumnos responden a ámbitos políticos, económicos y sociales, teniendo en cuenta que una definición amplia y plena de ciudadanía es aquel que integra un estatus legal (conjunto de derechos consagrados en una constitución democrática), un estatus moral (conjunto de responsabilidades sociales) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad determinada. Esta clasificación también se sustenta en el análisis que hace Cortina a partir de Marshall, donde considera que ciudadano es aquel que en una comunidad política goza, no sólo de derechos civiles (libertades individuales) en los que insisten las tradiciones liberales; no sólo derechos políticos (participación política), según los republicanos; sino también de derechos sociales, cuya protección vendría garantizada por el Estado de Bienestar³³⁴. (Cuadro N°16)

Cuadro N° 16: Características de la Democracia según ámbitos

Ámbitos	Característica de la Democracia
Políticos	<i>Elecciones regulares, limpias y transparentes</i>
	<i>Miembros del parlamento que compitan entre ellos</i>
	<i>Un sistema de partidos que compitan entre ellos</i>
Económicos	<i>Una economía que asegure el ingreso digno</i>
Sociales	<i>Libertad de expresión para criticar abiertamente</i>
	<i>Un sistema judicial que trate a todos por igual</i>
	<i>Respeto a las minorías</i>
	<i>Gobierno de la mayoría</i>

³³³ CORREA, Enrique; NOÉ, Marcela (Eds) *Op. Cit.*, p. 103

³³⁴ FIERRO, Jaime. *Los desafíos de la ciudadanía para el Chile del Segundo Centenario*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andros. 2001. pp. 41-42.

De esta forma, entendemos que existan tres rasgos comunes al concepto de ciudadanía relevantes. Uno, referido a la pertenencia a una comunidad de intereses o la existencia de un interés general compartido y negociado desde la diversidad, donde la ciudadanía supone la posibilidad y libertad de acordar ese interés compartido, de hacer política en un ambiente plural. Un segundo relacionado con el anterior que presupone un espacio de interacción pública, que puede ser más menos complejo y diversificado, en el cual se ponen en juego los derechos y responsabilidades, así como las demandas por nuevos derechos y que ampliarían la ciudadanía. Y finalmente, un tercero que supone la existencia de sujetos conscientes de sus derechos activos en la vida social y política, y libres para ejercerlos en condiciones de reciprocidad.³³⁵

3.1 La Democracia como garantía de libertad de expresión

Al procesar la información de nuestra encuesta, aplicada, como hemos señalado, a los alumnos de segundo año medio de las ciudades de La Serena, Santiago, Concepción y Valparaíso, que estudian en colegios de distinta dependencia administrativa, las frecuencias de las respuestas de los estudiantes secundarios no indican una mayoría absoluta para ninguna de las alternativas propuestas (Gráfico N°9).

Tabla N° 24: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?

Recuento y porcentajes totales

Recuento y porcentajes totales		Frecuencia	%	% válido
Válidos	Elecciones limpias, regulares y transparentes	112	18,2	18,8
	Una economía que asegure el ingreso digno	11	1,8	1,8
	Libertad de expresión para criticar abiertamente	211	34,3	35,4
	Un sistema judicial que trate a todos por igual	113	18,3	19,0
	Respeto a las minorías	15	2,4	2,5
	Gobierno de la mayoría	101	16,4	16,9
	Miembros del parlamento que compitan entre ellos	2	0,3	0,3
	Un sistema de partidos que compiten entre ellos	22	3,6	3,7
	Otra opción diferente	9	1,5	1,5
	Total	596	96,8	100,0
Perdidos	No responde	20	3,2	
	Total	616	100,0	

La valoración más significativa de Democracia está relacionada con la *libertad de expresión para criticar abiertamente* [34,3%] más que a la posibilidad de tener *elecciones limpias, regulares y transparentes* [18,2%] situación que se relaciona con una valoración de la democracia desde el ámbito social.

³³⁵ CORREA, Enrique; NOÉ, Marcel. *Op. Cit.*, p. 105.

No se aprecian diferencias significativas en función del género, la ciudad y el tipo de dependencia (contexto social), si bien puede haber ligeras variaciones en el orden de preferencias de algunas opciones. Tanto en hombres como en mujeres, las respuestas están encabezadas por la idea que la característica esencial de la Democracia es tener “*Libertad de expresión para criticar abiertamente*” con un porcentaje levemente mayor en hombres sobre mujeres [M= 34,4% y H= 36,5%]. Esta característica es también la más elegida en todas las ciudades, siendo Concepción [41,8%] y Valparaíso [38,6%] las que presentan valores más elevados, casi de diez puntos por encima de Santiago [29,1%] y La Serena [31,8%].

Todos los estudiantes independientemente del tipo de centro escolar donde estudian, reconocen que la característica principal de la Democracia es la *libertad de expresión*, aunque podemos advertir en los estudiantes de los liceos municipales [41,7%] unos porcentajes más altos que en los otros dos tipos de centro, especialmente los privados [31,4%]. Esta diferencia se corresponde con la tradicional mayor radicalidad de la defensa de las ideas democráticas y de la libertad de expresión de los estudiantes municipales, provenientes de contextos sociales de menor poder adquisitivo.

Gráfico N° 9: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia
Recuento y Porcentajes Totales

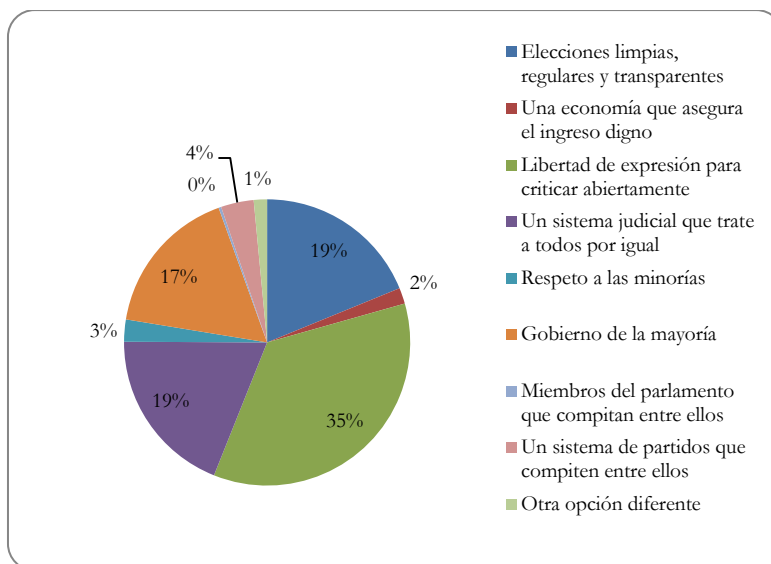


Gráfico N° 10: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?.
Recuento de porcentajes según género

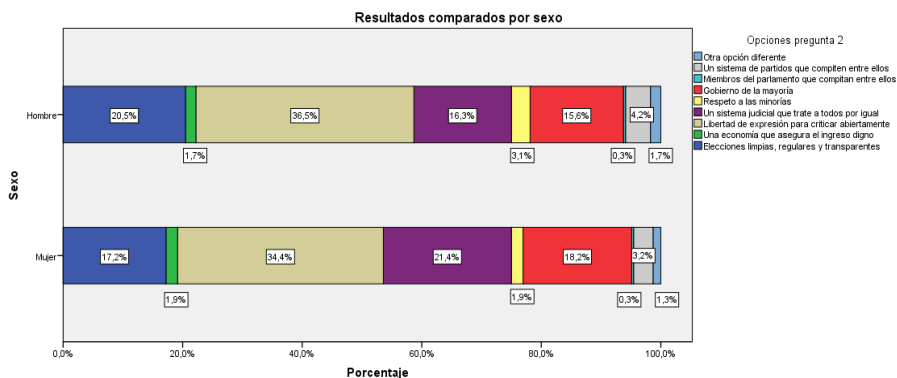


Tabla N° 25: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?.
Recuento de respuestas y porcentajes según variable "Género"

	Género		Total
	Mujer	Hombre	
Elecciones limpias, regulares y transparentes	Recuento 53	59	112
	% dentro de Género 17,2%	20,5%	18,8%
Una economía que asegure el ingreso digno	Recuento 6	5	11
	% dentro de Género 1,9%	1,7%	1,8%
Libertad de expresión para criticar abiertamente	Recuento 106	105	211
	% dentro de Género 34,4%	36,5%	35,4%
Un sistema judicial que trate a todos por igual	Recuento 66	47	113
	% dentro de Género 21,4%	16,3%	19,0%
Respeto a las minorías	Recuento 6	9	15
	% dentro de Género 1,9%	3,1%	2,5%
Gobierno de la mayoría	Recuento 56	45	101
	% dentro de Género 18,2%	15,6%	16,9%
Miembros del parlamento que compitan entre ellos	Recuento 1	1	2
	% dentro de Género 0,3%	0,3%	0,3%
Un sistema de partidos que compiten entre ellos	Recuento 10	12	22
	% dentro de Género 3,2%	4,2%	3,7%
Otra opción diferente	Recuento 4	5	9
	% dentro de Género 1,3%	1,7%	1,5%
Total de alumnos que responden	Recuento 308	288	596
	% dentro de Género 96,6%	97,0%	
Alumnos que no responden	Recuento 11	9	20
	% dentro de Género 3,4%	3,0%	

Gráfico N° 11: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?
Recuento de porcentajes según variable "Tipo de Dependencia Escolar"

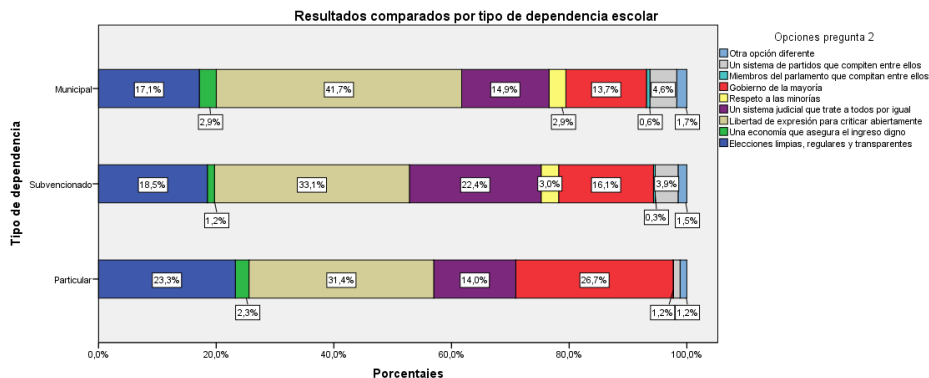


Tabla N° 26: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?
Recuento y porcentajes según variable "Tipo de Dependencia escolar"

		Tipo de dependencia			Total
		Municipal	Subvencionado	Particular	
Elecciones limpias, regulares y transparentes	Recuento	30	62	20	112
	% dentro de Tipo de Dependencia	17,1%	18,5%	23,3%	18,8%
Una economía que asegure el ingreso digno	Recuento	5	4	2	11
	% dentro de Tipo de Dependencia	2,9%	1,2%	2,3%	1,8%
Libertad de expresión para criticar abiertamente	Recuento	73	111	27	211
	% dentro de Tipo de Dependencia	41,7%	33,1%	31,4%	35,4%
Un sistema judicial que trate a todos por igual	Recuento	26	75	12	113
	% dentro de Tipo de Dependencia	14,9%	22,4%	14,0%	19,0%
Respeto a las minorías	Recuento	5	10	0	15
	% dentro de Tipo de Dependencia	2,9%	3,0%	0,0%	2,5%
Gobierno de la mayoría	Recuento	24	54	23	101
	% dentro de Tipo de Dependencia	13,7%	16,1%	26,7%	16,9%
Miembros del parlamento que compitan entre ellos	Recuento	1	1	0	2
	% dentro de Tipo de Dependencia	0,6%	0,3%	0,0%	0,3%
Un sistema de partidos que compiten entre ellos	Recuento	8	13	1	22
	% dentro de Tipo de Dependencia	4,6%	3,9%	1,2%	3,7%
Otra opción diferente	Recuento	3	5	1	9
	% dentro de Tipo de Dependencia	1,7%	1,5%	1,2%	1,5%
Total de alumnos que responden	Recuento	175	335	86	596
	% dentro de Tipo de Dependencia	96,7%	96,3%	98,9%	
Alumnos que no responden	Recuento	6	13	1	20
	% dentro de Tipo de Dependencia	3,3%	3,7%	1,1%	

Gráfico N° 12: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?
Recuento de porcentajes según variable "Ciudades"

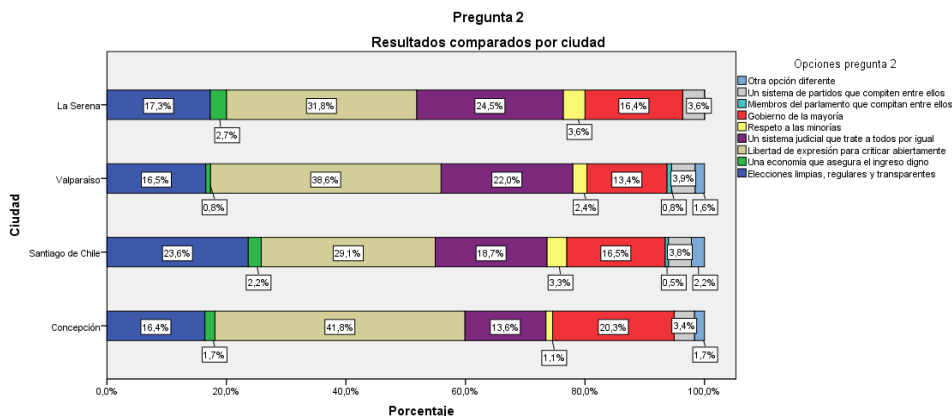


Tabla N° 27: ¿Cuál es la característica más importante que tiene la Democracia?
Recuento de respuestas y porcentajes según variable "Ciudades"

		Ciudad				Total
		La Serena	Valparaíso	Santiago	Concepción	
Elecciones limpias, regulares y transparentes	Recuento	19	21	43	29	112
	% dentro de Ciudad	17,3%	16,5%	23,6%	16,4%	18,8%
Una economía que asegure el ingreso digno	Recuento	3	1	4	3	11
	% dentro de Ciudad	2,7%	0,8%	2,2%	1,7%	1,8%
Libertad de expresión para criticar abiertamente	Recuento	35	49	53	74	211
	% dentro de Ciudad	31,8%	38,6%	29,1%	41,8%	35,4%
Un sistema judicial que trate a todos por igual	Recuento	27	28	34	24	113
	% dentro de Ciudad	24,5%	22,0%	18,7%	13,6%	19,0%
Respeto a las minorías	Recuento	4	3	6	2	15
	% dentro de Ciudad	3,6%	2,4%	3,3%	1,1%	2,5%
Gobierno de la mayoría	Recuento	18	17	30	36	101
	% dentro de Ciudad	16,4%	13,4%	16,5%	20,3%	16,9%
Miembros del parlamento que compitan entre ellos	Recuento	0	1	1	0	2
	% dentro de Ciudad	0,0%	0,8%	0,5%	0,0%	0,3%
Un sistema de partidos que compiten entre ellos	Recuento	4	5	7	6	22
	% dentro de Ciudad	3,6%	3,9%	3,8%	3,4%	3,7%
Otra opción diferente	Recuento	0	2	4	3	9
	% dentro de Ciudad	0,0%	1,6%	2,2%	1,7%	1,5%
Total de alumnos que responden	Recuento	110	127	182	177	596
	% dentro de Ciudad	98,2%	96,9%	94,3%	98,3%	
Alumnos que no responden	Recuento	2	4	11	3	20
	% dentro de Ciudad	1,8%	3,1%	5,7%	1,7%	

Nuestros resultados se diferencian de los obtenidos en una encuesta nacional realizada a los jóvenes chilenos entre 15 y 29 años en el 2007³³⁶, donde al preguntarles sobre la característica más propia de una democracia, la mayoría de ellos señaló la existencia de *elecciones regulares, limpias y transparentes*, situación que coincide también con la tendencia de la aplicación oficial realizada por el latinobarómetro, cuyo informe explica que el apelativo de Democracias electorales que se encuentra a menudo en los medios origina la importancia que se le asigna a esta característica.³³⁷ Las discrepancias pueden explicarse en razón de la diferente edad y experiencia de los encuestados, pero también habría que buscarla en fenómenos recientes ligados a la desafección política de los adolescentes y la aparición de las redes sociales.

Estaríamos, pues, ante una nueva y emergente forma de valoración democrática que trasciende de la tradicional periódica aprobación y desaprobación electoral de las acciones del gobierno, donde se valora más las manifestaciones ciudadanas que las vías de participación a través de los partidos políticos. Los movimientos de estudiantes chilenos de los últimos años son la expresión de una juventud descontenta, ante la forma de solventar los problemas sociales tanto por parte de los partidos oficialistas como de los de la oposición. Tienen más confianza en la propia acción individual que en la política formal. Además la aparición de las redes sociales habría contribuido también a potenciar esta defensa de la libertad de expresión. Al respecto, sus ideas estarían en consonancia con las expuestas por Imbernon de que *no hay Democracia genuina sin participación, debido a que la libre expresión de las ideas es fundamental. La libertad irrestricta de información y de expresión es la piedra angular de la cultura democrática, ya que constituye la garantía de transparencia, imprescindible para el ejercicio cotidiano de las propias opciones y responsabilidades.*³³⁸

3.2 La Democracia definida como forma de gobierno

La formulación moderna de Democracia establecida por Joseph Schumpeter³³⁹, establece que el método democrático es el instrumento institucional para llegar a decisiones políticas, en virtud del cual cada individuo logra el poder de decidir mediante una competencia que tiene por objeto el voto popular. Al respecto, esta definición enfatiza en el carácter central de la competencia y en los elementos esenciales que debe tener un régimen democrático: la existencia de una oposición, la existencia de minorías y el papel clave del voto popular. Por lo cual, de cierta forma, esta definición ha venido

³³⁶ Gobierno de Chile e Instituto Nacional de la Juventud. *V Encuesta Instituto Nacional de la Juventud*. Año 2007.

³³⁷ LATINOBARÓMETRO, *Op. Cit.*, pp. 38-45.

³³⁸ IMBERNÓN, Francisco y otros. *Op. Cit.* p. 22

³³⁹ Véase SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, Socialismo y Democracia*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Folio. 1996.

modelando lo que tradicionalmente se ha entendido por Democracia y es por ello, que nuestro cuestionario se ha interesado por las ideas de los alumnos tienen sobre este aspecto. Así, entre las ocho opciones cuatro de ellas hacen referencia a la Democracia como forma de gobierno político: *elecciones limpias, regulares y transparentes*, la descripción clásica de la Democracia como *gobierno de la mayoría, competencias en el sistema de partidos y miembros del parlamento que compiten entre ellos*.

Como ya hemos visto anteriormente (Tabla N°24), los estudiantes en general consideran que un sistema de *elecciones limpias, regulares y transparentes* como base de la Democracia, está por detrás de la idea de la Democracia como la libertad de expresión y la necesidad de un sistema judicial justo y equitativo, ocupando el tercer puesto en la tendencia general [18,3%]. Le sigue de cerca, en cuarto lugar, la percepción clásica de la Democracia como gobierno de la mayoría [16,4%]. Los resultados en función de la variable de género sigue la tendencia general con pequeñísimas diferencias entre hombres y mujeres. Los primeros se decantan un poco más hacia la opción de *Elecciones limpias, regulares y transparentes* [M=17,2%; H=20,5%], en tanto que las mujeres eligen más el “*Gobierno de la mayoría*” [M=18,2%; H=15,6%]. Tampoco se detectan diferencias significativas en el caso de las ciudades, donde solo se puede apreciar una ligera desviación de la norma general en el caso de la ciudad de Santiago, que presenta valores algo mayores que sus pares en la valoración de la democracia como sistema electoral [LS=17,3%; VL=16,5%; ST=23,6%; CN=16,4%]. Y al contrario en el caso de Concepción, donde la ponderación de la Democracia como gobierno de la mayoría sube frente a las demás ciudades [LS= 16,4%; VL= 13,4%; ST= 16,5%; CN=20,3%].

En cuanto a las diferencias entre dependencias escolares la tendencia general se mantiene, pero con la pequeña brecha anteriormente detectada entre colegios municipales y particulares. Para la alternativa de democracia basada en elecciones las respuestas nos indican una ligera diferencia expresada por los siguientes valores para unos y otros respectivamente [CM=17,1% y CP=23, 3%]. Y los valores se distancian un poco más aún para la percepción de la democracia como gobierno de la mayoría [CM=13,7% y CP=26,7%].

Estos datos parecen reflejar que los estudiantes de familias económicamente más acomodadas muestran una mayor disposición para entender la Democracia como un sistema electoral limpio que garantiza el gobierno de la mayoría, en tanto que los estudiantes de familias económicamente débiles dan más importancia a la *Libertad de Expresión* como valor fundamental del gobierno democrático. Esta preponderancia, presente en todos los grupos, pero más acentuada en los chicos y chicas de los municipales, coincidirían con la visión expresada por Habermas que frente a las visiones elitistas de la Democracia que pretenden reducir la participación a los sectores sociales más poderosos o a los más instruidos y que interpretan las diferencias culturales, de género, de clase, etc. como un obstáculo para la comunicación, se propone una concepción de la *democracia deliberativa* que concibe a todas las personas como

interlocutoras válidas para participar en la toma de decisiones de todo aquello que les afecta. Este modelo descansa sobre la *competencia comunicativa universal* común a todas las personas. Por ello trata de caracterizar las condiciones en las que se ha de dar una *situación ideal de habla* en la que todos los participantes disponen de las mismas oportunidades para hacer uso de las palabras.³⁴⁰

Igualmente nos llama poderosamente la atención los bajos porcentajes alcanzados por las opciones referidas a los partidos políticos y la situación de competencia, que destacan la *Competencia en el sistema de partidos* [3,6%] y que los *Miembros del parlamento que compitan entre ellos* [0,3%], esta última casi sin opciones de respuestas, situación que se puede explicar tanto por la baja ponderación de los jóvenes hacia los partidos políticos así como la desconfianza que tienen en la política, cualquiera que sea su lugar de residencia, su género e incluso su nivel socio económico. Además la idea de “competencia” podría haber alejado a los estudiantes de esta posible respuesta, ya que si bien se reconoce como un aspecto de la Democracia que existan elecciones libres, regulares y transparentes, no estarían de acuerdo que ello conlleve la “competencia” como lucha de los miembros del parlamento o del sistema de partidos.

Lo anterior es relevante ya que las ideas de los estudiantes chilenos parecen contradecirse con la idea de los procedimientos “mínimos” para la existencia de una Democracia política, donde se esgrime que las generaciones contemporáneas deben coincidir en la necesidad de poseer, valorar y defender el voto secreto, el sufragio universal de los adultos, la realización de elecciones en forma periódica, la competencia libre de los partidos, el reconocimiento de las asociaciones y el acceso a ellas, así como la rendición de cuentas del poder ejecutivo³⁴¹

En consecuencia y para finalizar, para los encuestados este concepto no se relaciona con los poderes más clásicos y habituales vinculados con las Democracias actuales, como son el poder vinculado al parlamento y a los partidos políticos. Seguramente, la escasa aprobación existente por estos clásicos bastiones de poder en el país, manifestada continuamente en estudios y algunas encuestas de opinión, explican estos resultados.³⁴² Por ejemplo el Informe Internacional de Educación Cívica³⁴³, ha considerado a Chile un país que presenta deficiencias en su cultura cívica, donde las instituciones han perdido confianza a lo largo de la década, a pesar de que se puede decir que la Democracia está consolidada como sistema de gobierno y no se evidencia, en la

³⁴⁰ Citado en: AYUSTE, Ana. *Las contribuciones de Habermas y Freire a la teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo*. En AYUSTE, Ana (coord.) *Educación, ciudadanía y democracia. 1a. ed.* Barcelona: Editorial Octaedro. 2006. p. 68-69.

³⁴¹ O' DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Philippe. *Op. Cit.*, p. 22.

³⁴² Sobre la desconfianza y desafección con los partidos políticos en Chile, véase SCHUSTER PINEDA, Martín. “*La desafección de los chilenos con los partidos políticos. Diferencias entre jóvenes y el resto de la población?*”. En *Observatorio Electoral*. Vol. 1. (7). Octubre 2008.

³⁴³ El “Estudio Internacional de Educación Cívica”, realizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, se aplicó en 1999 a estudiantes chilenos con el objetivo de medir los valores ciudadanos al terminar la Primaria.

opinión ciudadana, la amenaza autoritaria. Sin embargo, esto revelaría que quedan rezagos de incongruencias entre la cultura y la estructura formal de la Democracia.

Para confirmar estas ideas basta con observar la evolución que ha tenido en Chile el padrón electoral de los jóvenes, luego del plebiscito de 1988, que denota una paulatina y sistemática disminución, según datos otorgados por el servicio electoral chileno, lo que se relaciona con el fenómeno de regresión de jóvenes inscritos por año y con la confianza que presentan los jóvenes frente a Instituciones y personas³⁴⁴. Situación que, como ya hemos indicado, ha tenido una profunda notoriedad a partir de la instauración del voto voluntario y que ha quedado expresada en la baja participación electoral en las votaciones municipales de octubre del 2012 y presidenciales del 2013 que también conllevó a comicios legislativos.

La actitud de los jóvenes ante el sistema político y las instituciones en Chile es una relación de dinámica compleja, ya que al analizar la relación de los jóvenes con las instituciones de carácter político, se observan bajos niveles de confianza, según los datos del Instituto Nacional de la juventud chilena del año 2004: sólo el 8,8% confía en los partidos políticos, un 18,2% en el Congreso Nacional y un 20,2% en el sistema judicial. Por otra parte, las instituciones en que los jóvenes confían en mayor medida son: la familia [96,2%], las universidades [81,1%] y las escuelas y liceos [79,9%], es decir aquellos organismos que se relacionan con sus ámbitos civiles más cercanos o cotidianos³⁴⁵. En relación con esto, resultados similares se encontraron en el Estudio Internacional de Educación Cívica de 1999 anteriormente citado donde los estudiantes chilenos mostraron una confianza menor en los partidos políticos, los tribunales de justicia y el gobierno municipal que las respuestas establecidas en el promedio internacional. Por otra parte, estos chicos y chicas manifestaron más confianza que la media internacional al referirse a la escuela y la iglesia.

Las críticas a la Democracia representativa argumentan que la ciudadanía, en la práctica, se ve impedida de influir realmente en el ámbito público y se siente cada vez menos “representada por sus representantes”. Surge entonces, el debate sobre nuevas formas democráticas (innovaciones democráticas) como la Democracia directa (aunque en estricto rigor es la más clásica, la participativa).³⁴⁶

³⁴⁴ CANDIA, Eduardo; MARTÍNEZ Marcelo. “La amenaza política sin voto de los jóvenes”. En “Revista Avance”, Marzo. 2001. pp.4-6. Disponible en http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Participacion%20Politica/Amenaza_politica_%20sin_Voto_de_los_jovenes_E._Candia_y_M._Mattinez_2005.pdf

³⁴⁵ MINEDUC. *Informe comisión Formación Ciudadana*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004. p. 24

³⁴⁶ GARCÉS, Mario (coord.); *Democracia y Ciudadanía en el MERCOSUR*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2006. p. 407.

3.3 La Democracia como sistema de vida

En un sistema democrático los derechos ciudadanos deben garantizar a las todas las personas una adecuada protección de sus libertades. Para países como los nuestros que han sufrido recientemente crudas y violentas Dictaduras, con procesos importantes de violación de los derechos de sus ciudadanos, esto cobra un especial significado, ya que tal atropello se hizo en nombre de la seguridad del Estado, anteponiéndose a los principios de justicia y libertad. Es por ello, que las Democracias basan su existencia en el principio de justicia, de encarnar el ideal de una ciudadanía social cosmopolita, de conseguir que todos y cada uno de los seres humanos vean protegidos sus derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales; así como el derecho a la paz, al desarrollo y a un medio ambiente sano.³⁴⁷

Por consiguiente, en este apartado consideremos las preguntas relacionadas con la dimensión social de la Democracia, a partir de aquellas ideas que nos proponen alternativas para vivir una ciudadanía igualitaria, relacionada con tres opciones propuestas: *una economía que asegura el ingreso digno*, *un sistema judicial que trate a todos por igual*, y el *Respeto a las minorías*.

Como ya hemos indicado antes, la valoración de la Democracia como igualdad dentro del sistema judicial es significativa dentro de las respuestas de nuestros estudiantes [18,2%], a diferencia de las otras respuestas que consideran el ámbito social dentro del sistema democrático, como *respeto a las minorías* [2,4%], y la existencia de *una economía que asegura el ingreso digno* [1,8%]. Estas alternativas presentan bajos porcentajes de aceptación por parte de los encuestados, lo cual demuestra que no poseen una visión maximalista de la ciudadanía relacionada con ámbitos sociales y económicos de la democracia como sistema de vida.

Si enfrentamos estos datos con los obtenidos por la opinión pública de los chilenos expresadas en el Latinobarómetro, llama la atención que la opción más elegida sea la de una *economía que asegura el ingreso digno*, elección que los adolescentes de nuestro estudio apenas consideran. Para los chilenos adultos pesan menos las elecciones y el valor de la democracia vinculada al sufragio, y más la economía y su relación con la democracia. Efectivamente, en estos tipos de sistemas democráticos una condición necesaria es la igualdad como la base para la libertad justa, debido a que la libertad es buena cuando las partes que se enfrentan se encuentran en unas circunstancias de relativa igualdad. Cuando no es así, la libertad siempre favorece al fuerte frente al débil, y si se trata de muy fuerte, conduce al abuso y a la explotación.³⁴⁸ La juventud de nuestros encuestados y su despreocupación por la forma de ganarse la vida, que ven como un objetivo lejano, podrían explicar estas diferencias.

³⁴⁷ CORTINA, Adela. "El protagonismo de la sociedad civil: ciudadanía y empresa en el horizonte de la globalización". Conferencias Presidenciales de Humanidades, Palacio de la Moneda. Santiago: Secretaría de Comunicación y cultura. 2004. p. 27 y 28

³⁴⁸ IMBERNÓN, Francisco y otros. *Op. Cit.*, p. 39.

Las respuestas sobre las características sociales de la Democracia, no difieren mayormente entre uno u otro sexo, y más bien, respaldarían la visión presentada en la tendencia general. A pesar de esta situación, existe una pequeña diferencia entre las respuestas de hombres y mujeres para esta alternativa, ya que el género femenino pareciera tener una mayor apreciación de la idea de la democracia como igualdad ante la ley [H=16,3%; M=21,4%].

Las respuestas según dependencia escolar variarán según algunas pequeñas percepciones de los estudiantes. Por ejemplo, respecto al vínculo entre economía y Democracia, los alumnos correspondientes al sector subvencionado presentan una menor valoración de la idea la democracia como *una economía que asegure un ingreso digno*, respecto a lo establecido por sus pares de establecimientos municipales y particulares [CM=2,9%; CS=1,2% y CP=2,3%]. Por el contrario, en la pregunta referida al sistema judicial y la igualdad frente a la ley, estos alumnos valoran mayormente esta característica de la Democracia frente a los otros grupos [CM=14,9%; CS=22,4% y CP=14%].

Así mismo, las respuestas por ciudades nos indican algunos datos ya revisados anteriormente, ya que se repiten las identificaciones establecidas en la tendencia general, es decir, una mayor valoración para el sistema judicial, donde destaca Concepción como la ciudad que menos valora esta característica como parte de la Democracia [13,6%] y La Serena [24,5%] como aquellos alumnos que más significado otorgan a este aspecto. También Concepción [1,1%] representa una bajísima valoración a la idea del respeto a las minorías como un ámbito de la vida en democracia y La Serena [3,6%] la ciudad que más relación establece con este ámbito, aunque sus indicadores siguen siendo bajísimos. Situación que podríamos definir como paradójal, porque ambas ciudades tienen un importante porcentaje de población indígena, por lo cual el respeto hacia estos sectores debiese ser fundamental dentro de sus prácticas sociales. Además, podemos interpretar que en estos alumnos de la ciudad del sur, existe un mayor vínculo a la ciudadanía como un ámbito individual, ya que valoran significativamente la libertad de expresión más que el ámbito social.

Esta situación es importante de considerar, debido a que entendemos que una verdadera cultura democrática debe ser inclusiva y participativa, donde no se rechaze ninguna identidad particular, ya sea por su condición étnica, religiosa, lingüística o cultural, y tampoco puede desarrollarse en detrimento de los fundamentos nacionales y de las solidaridades colectivas. De esta manera, la cultura democrática deja a cada cual la posibilidad de definirse en función de unas pertenencias plurales y libremente asumidas. Por lo tanto, desde el punto de vista cultural, la cultura democrática viene a ser lo que la propia Democracia es en el orden político: la unión entre la voluntad personal y el interés general.

Ante este escenario, en las sociedades latinoamericanas se nos propone un enorme desafío desde la educación de la formación ciudadana debido a que se hace cada vez más necesario enseñar a convivir en sociedades heterogéneas, respetando la autonomía, la pertenencia y la propia identidad cultural:

favoreciendo la tolerancia y aprendiendo a vivir en el respeto a la diferencia. La escuela es el primer ámbito (y, a veces, el único) para aprender a vivir en un espacio común en un mundo compartido con otros. Por tanto, debe ser esencial incorporar en sus prácticas estrategias y procedimientos que permitan contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros.³⁴⁹

³⁴⁹ BOLIVAR, Antonio. *Op. Cit.*, p. 35.

CAPÍTULO 5

LAS “OPINIONES DE LOS ALUMNOS” SOBRE CÓMO SE PRODUJO LA TRANSICIÓN DE UNA DICTADURA A LA DEMOCRACIA EN CHILE

1. LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA CHILENA: ¿HECHO O PROCESO?

Fernand Braudel, en su tratado referido a *La Historia y las Ciencias Sociales*, propone tres tipos de tiempos en la explicación histórica que presenta a modo de escala de menor a mayor complejidad³⁵⁰. La consideración de la genial intuición de Braudel de los tres tiempos del devenir histórico se revela, tal como explica Sánchez Agustí, como extraordinariamente útil para la Didáctica, debido a que obliga a pensar la enseñanza de nuestra disciplina en base a la multicausalidad de los procesos históricos³⁵¹.

Para el francés la perspectiva de la Historia tradicional relacionada con la visión positivista de datos, fechas y hechos (o de hechos fechados en orden) es sólo la corteza superficial de la realidad social que corresponde al tiempo del periodista, un tiempo corto donde transcurren los sucesos y que se presenta como un tiempo engañoso que pareciera que poco influye en los movimientos históricos. Así, esta primera base se presenta como el *tiempo de corta duración*, que corresponde al lapso propio de los “acontecimientos” que podemos datar cronológicamente, y por ende, son fácilmente perceptibles por las personas que los viven.

³⁵⁰ Véase BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. 1a. ed. Madrid: Editorial Alianza. 1986.

³⁵¹ SÁNCHEZ AGUSTI, María. “Enseñar historia, desde el tiempo de larga duración”. En *Revista ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. (50). Octubre-Noviembre-Diciembre 2006. p. 99.

Paralelamente a este tiempo corto, Braudel nos dice que se proyecta otro tiempo más largo de carácter cíclico, ordinariamente relacionado con hechos de naturaleza económica y que es denominado como *tiempo medio* o de *coyuntura*. Es un tiempo que explica más los movimientos históricos que el corto enunciado anteriormente, no obstante a ello, suele suceder que esta dimensión temporal no está tan presente en la memoria consciente de los habitantes como explicación o causa de los hechos históricos que han vivido. Y finalmente, por debajo de todo, Braudel nos propone la existencia de un tiempo de anchura secular que cambia poco y que, por tanto, se mueve lentamente, denominado *tiempo de larga duración* que corresponde al tiempo propio de las “estructuras”, el que puede durar siglos y que se relaciona con los procesos históricos de larga data.

La enseñanza de la Historia no debería escapar de la consideración de estos tres tipos de tiempo para explicar los fenómenos que estudia. De esta forma, a pesar de que cada proceso se puede iniciar y terminar en una fecha determinada tomando características propias en función de aquellos elementos que cambian, también debemos tener en cuenta aquellos que trascienden, constituyendo la base del nuevo mundo que se construye, como sucede con el fin de la dictadura y el comienzo de la Transición a la Democracia, donde encontramos elementos de ruptura y de permanencias.

Por lo anterior, es que entendemos que un *proceso histórico* es una secuencia ordenada de acontecimientos donde se relacionan elementos de cambio y de continuidad en los que interactúan diversos actores y situaciones. Por ello, los procesos en la Historia no son absolutos, sino más bien responden a múltiples factores que se van adecuando en el tiempo, permitiendo que haya elementos que se proyecten hacia el futuro, mientras otros se quedan en el pasado. No hay permutas radicales, son procesos de estabilidades y rupturas que se dan simultáneamente.

1.1 El fin de la Dictadura como parte de un Proceso de Transición a la Democracia

De acuerdo con las ideas anteriores, en nuestra investigación adquiere especial relevancia comprobar si el estudiantado reconoce la Transición como un proceso “bisagra”, donde se relacionan elementos de cambio y continuidad (en el sentido braudeliano del tiempo de coyuntura), o si simplemente es percibida como una serie de acontecimientos datables en el tiempo. Y es que, como ya hemos insinuado anteriormente, aunque el tiempo medio es mucho más explicativo de la Historia, lo que suele perdurar en la memoria colectiva de los pueblos es la historia evenemencial vivida y experimentada.

Sin embargo, la mayoría de nuestros encuestados [74%] parecen reconocer que el paso de una dictadura a una democracia no se hubiese producido sin un proceso de Transición (Tabla N°28 y Gráfico N°13). Situación que representa que casi las tres cuartas partes de los estudiantes valoran el proceso de

Transición para la consecución del retorno democrático, si bien debemos agregar que un considerable número de alumnos no responde o entrega una respuesta inválida [15,9%], situación que puede ser atribuible a que no saben distinguir lo que sería un proceso histórico.

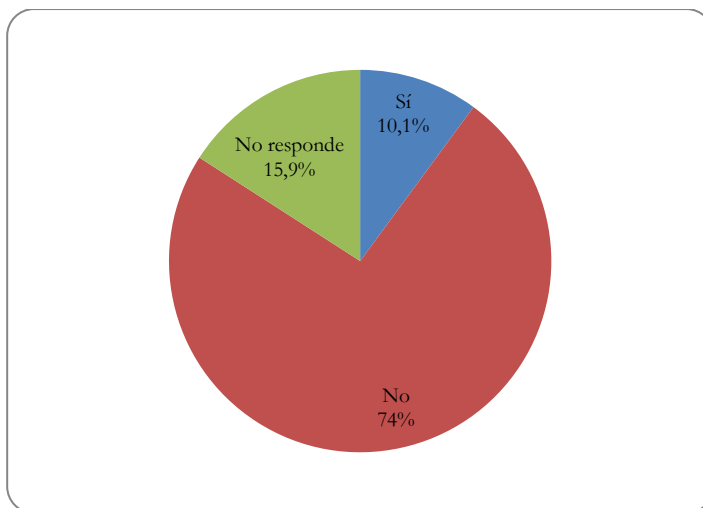
Tabla N° 28: ¿Pienzas que el paso de una dictadura a una democracia se habría producido sin un proceso de transición?

Recuento y Porcentajes Totales

Recuento y porcentajes totales		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	62	10,1	12,0
	No	456	74,0	88,0
	Total	518	84,1	100,0
Perdidos	No responde	94	15,3	
	Ambas: respuesta errónea	4	0,6	
	Total	98	15,9	
Total		616	100,0	

Gráfico N° 13: ¿Pienzas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición?

Recuento y Porcentajes Totales



Al situarnos en el análisis por género (Gráfico N°14), y centrándonos solo en las contestaciones válidas, observamos que la tendencia se mantiene con valores mayoritarios para la opción Sí [Mujeres= 90,8% y Hombres= 85,3%], siendo las respuestas del sector femenino ligeramente superiores a la tendencia general, tal como podemos observarlo en los gráficos que se presentan en la página siguiente. Igualmente, en el análisis por dependencia socio económica

(Gráfico N°15), encontramos una amplia mayoría para la opción del “No”, lo que se corresponde con el conteo general de los encuestados [CP=88,3% CS=88,5 CM=86,9%]. De los tres tipos de establecimientos analizados, sólo los centros municipales estarían por debajo de la tendencia general, con un porcentaje ligeramente menor. En el análisis por ciudades (Gráfico N°16), los porcentajes con mayor énfasis en la necesidad del proceso de Transición los encontramos en la ciudad de Concepción [90,4%]. Sin embargo, todas las ciudades presentan mayorías absolutas para la opción sí por sobre el ochenta por ciento [LS=88,4%; VL=83,3%; ST=88,8%].

Gráfico N° 14: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición?

Variable: “Género”

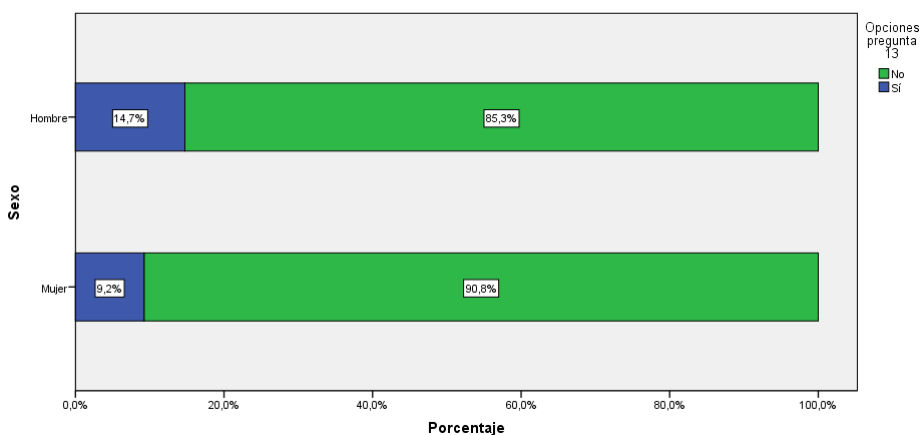


Gráfico N° 15: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición?

Variable: “Dependencia Escolar”

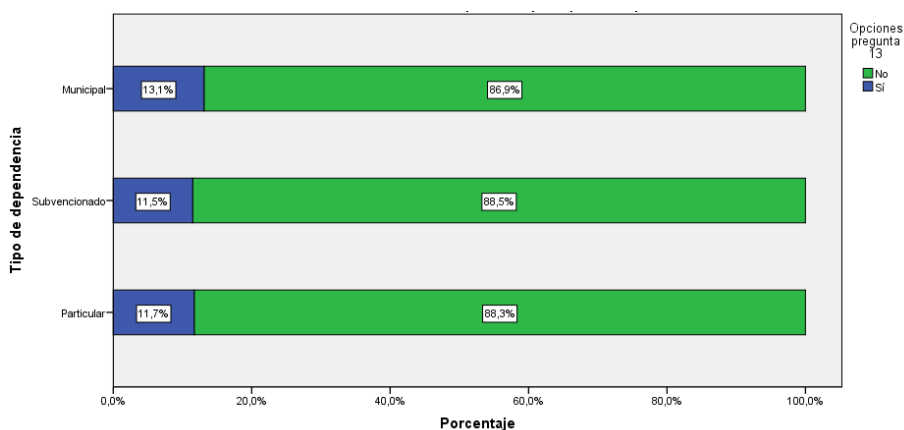
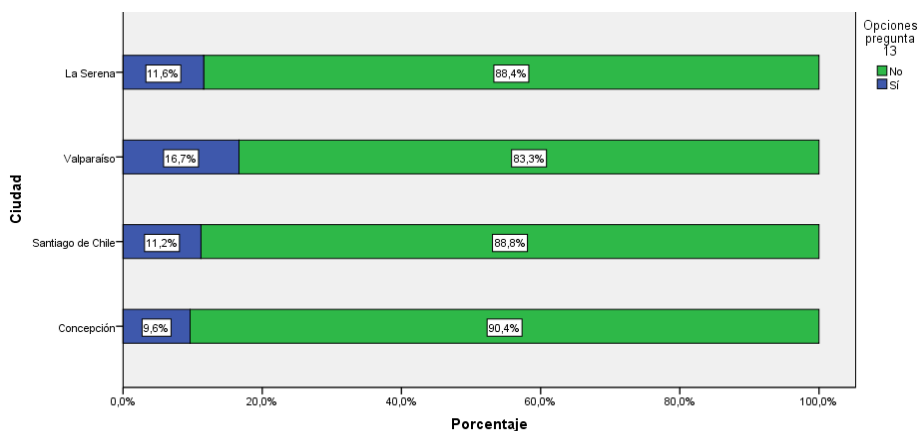


Gráfico N° 16: ¿Piensas que el paso de una dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición?
Variable: "Ciudad"



Estos datos contradicen los obtenidos a través de las explicaciones de los estudiantes a la hora de definir una transición dictadura-democracia, donde como vimos en el capítulo anterior sólo un 13,14% la consideró explícita o implícitamente como un proceso, un tiempo para que pudieran ocurrir los cambios (Tabla N°18). Estas abultadas diferencias pueden ser atribuidas al canal a través del cual se ha obtenido la información. En el primer caso, les pedimos que definieran el proceso transicional, lo que significa que los estudiantes, sin tener ningún apoyo, deben ser capaces de evocar sus rasgos identificativos, en tanto que en el segundo caso, se les incitaba a dar su opinión sobre la necesidad de un proceso para pasar de un sistema dictatorial a otro democrático mediante la utilización de una pregunta dicotómica. Esto es, al enfrentarles directamente ante la disyuntiva, la mayoría tomó conciencia de la importancia de un tiempo “a caballo” para conseguir la Democracia plena.

Ahora bien, si atendemos a las explicaciones que los estudiantes exponen para explicar los motivos de su elección [55,84% del total y 75,43% de los que eligieron la opción de la Transición como proceso histórico], observamos que esta disparidad en los datos se reduce, ya que un tercio no fueron capaces de justificar su elección. Los que sí lo hicieron entienden que el cambio de gobierno se produce de forma gradual, es decir, *como parte de un proceso histórico*, argumentando que el nuevo sistema político no puede acontecer de un día para otro, pues la lucha ciudadana para conseguir la Democracia es fundamental para lograr esta transformación. Si atendemos a nuestras variables de estudio, estas ideas están menos presentes en hombres, en centros municipales y colegios de Santiago. Y por el contrario, destacan las altas ponderaciones de los estudiantes del sector subvencionado y las contestaciones de Concepción y La Serena (Tabla N°29).

Tabla N° 29: La Transición como parte de un proceso
Respuestas y porcentajes totales y por variables

		N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total	
Total		344	616	55,84%	
Variables	Género	Mujeres	192	299	64,21%
		Hombres	152	317	47,94%
	Ciudades	La Serena	73	112	65,17%
		Valparaíso	66	131	50,38%
		Santiago	81	193	41,96%
		Concepción	124	180	68,88%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	83	145	57,24%
		Subvencionado	204	384	71,83%
Particular		57	87	65,61%	

Dentro de estos argumentos, algunos alumnos consideran explícitamente la idea de proceso para explicar el paso de una Dictadura a una Democracia, estableciendo un valor positivo al proceso que permite dar estabilidad a los cambios, favoreciendo el acostumbramiento de los ciudadanos a la nueva realidad política, para sí garantizar su aceptación y ayudar a conciliar dos sistemas políticos opuestos, garantizando, de esta forma, el funcionamiento de las cosas.

Ejemplos [10/344]

*Porque no se iba a poder pasar de un estado totalmente autoritario a uno democráticos ería un cambio brusco es por esto que se lleva por el **proceso de Transición**.*
 [LS/ CS/ A-26]

*Porque es un proceso, la Dictadura y la Democracia, son muy diferentes y dejar una para llegar a la otra **se necesita obligatoriamente un proceso**.*
 [LS/ CS/ A-39]

*Porque debe **haber un proceso por el cual el país mejorara y aceptaron algunas ideas** y eso toma tiempo.*
 [VL/ CS/ A-186]

***Todo proceso estructurado tiene que tener una Transición**, para que dé a poco se va formando una Democracia.*
 [VL/ CS/ A-201]

*Ya que no se puede transformar la forma de gobierno, **es un proceso evolutivo**.*
 [ST/ CP/ A-273]

Para que todo proceso funcione debe haber un tiempo de transición para planear bien las cosas.
 [ST/ CS/ A-320]

*No porque **sin un proceso de transición es imposible hacer que el pueblo cambie de opinión** y quiera hacer valer su opinión, que trate cambiar las cosas.*
 [CN/ CS/ A-531]

NO. Porque ese **proceso fue muy fundamental en Chile para la democracia** debe pasar por muchas etapas y procesos para un buen funcionamiento.

[CN/ CM/ A-567]

Todo cambio necesita un proceso. Además es necesario para que la gente diferencie su pasado y valore su presente.

[CN/ CM/ A-589]

En este sentido, la Transición sería ese *escenario* o *periodo de tiempo* que garantiza que el término de la Dictadura se genere de forma efectiva, y además permite el buen desarrollo de la Democracia como sistema de vida y de gobierno. De esta forma, el proceso implica el convencimiento de todos los ciudadanos en la búsqueda del respeto de sus derechos, ambiente que permite que estos salgan a las calles buscando un cambio, reconociendo que combaten el sistema de gobierno que atentaba contra sus derechos. Así mismo, sus ideas destacan que no hay cambio sin Transición, ya que las cosas no pueden sucederse de un día para otro de manera simultánea, tal como lo vemos a continuación:

Ejemplos [3/344]

No existe cambio sin transición, no podemos cambiar en un día la mente de ciertas personas sin un proceso. No hubiese sido posible mudar la mente de ciudadanos (que son sin duda favorable o desfavorablemente los más afectados) de políticos, sin ciertos hechos.

[ST/ CM/ A-404]

*Ya que la Dictadura en Chile tenía un alto poder sobre los ciudadanos y **sin hechos de transición en un proceso hubiese sido imposible el cambio inmediatamente**, sólo por una revolución.* [SIC]

[CN/ CS/ A-515]

NO. Porque ese proceso fue muy fundamental en Chile para la democracia debe **pasar por muchas etapas y procesos para un buen funcionamiento.**

[CN/ CM/ A-567]

Estos chicos y chicas reconocen, pues, que sería difícil que la llegada de la Democracia se desarrollara sin un proceso de Transición, debido a que una dictadura es un sistema fuerte que genera gran presión sobre la sociedad. Por tanto, el periodo entre uno (dictadura) y otro gobierno (democracia) debiese generar instancias de reflexión para que todos los ciudadanos puedan convencerse que lo mejor para la vida en sociedad es terminar con el régimen dictatorial, ya que la Democracia es el sistema de gobierno que permite el desarrollo de la vida y la protección de sus derechos. Este convencimiento popular genera una *lucha de la ciudadanía para conseguir el regreso del sistema democrático* y conseguir el respeto de sus derechos y libertades. Y así lo expresan unos pocos estudiantes en sus respuestas:

Ejemplos [2/344]

*Porque toda la **libertad** tiene sus procesos como ejemplo la Independencia de Chile.*
[LS/ CS/ A-33]

*Ya que la dictadura en Chile tenía un alto poder sobre los **ciudadanos** y **sin hechos de transición en un proceso hubiese sido imposible el cambio** inmediatamente, sólo por una revolución.*
[CN/ CS/ A-515]

En este aspecto, como ya hemos revisado en otras situaciones, aparecen alusiones al *General Pinochet* al momento de explicar el proceso de Transición. Dichas alusiones se relacionan con la idea de que dicho proceso posibilita que el dictador deje el mando de la Nación, valorando intrínsecamente que de esta manera se asegure la salida pacífica; situación que, a su vez, se condice con el planteamiento de que el cambio sólo lo permite el paso del tiempo. Así se entiende, que las contestaciones del alumnado indican que las luchas de los ciudadanos por derrocar a la Dictadura son parte de un proceso, más que transformaciones que se dan de un día para otro, ya que este escenario de reprobación permite que se vayan generando las condiciones de regreso a la Democracia. Estos alumnos lo explicitan de la siguiente forma:

Ejemplos [4/344]

*Era necesario un proceso de Transición, la dictadura no se iba acabar de un día para otro, **Pinochet no iba a dejar el mando tan fácilmente**. Se necesitaba un proceso en el cual entra el pueblo, los ciudadanos que influyeron en el.*
[VL/ CS/ A-185]

*No, porque de **no haber existido este "proceso de transición" no hubiese salido Augusto Pinochet** de su cargo.*
[CN/ CM/ A-591]

*No, la **transición no podía pasar de un día para otro**, primero las personas debían perder el miedo y unirse para alzar sus voces y **lograr derrocar al dictador**.*
[CN/ CS/ A-484]

***Si el dictador no hubiera visto todo lo que la gente reclamaba para que se fuera**, si no se hubiera dado cuenta de cuanta gente mando a matar, si no hubiera visto que la gente de verdad no lo quería, no hubiera salido del poder sin violencia.*
[CN/ CS/ A-490]

Entre los argumentos también se cuelean alusiones al rol del *Plebiscito de 1988* como parte de este proceso histórico. Al respecto, señalan que el proceso de Transición permite que se genere el espacio político y social propicio para que se desarrollen estas elecciones que derrocan a la dictadura. Entienden que nada puede desarrollarse de una forma casual, y que las protestas van debilitando al régimen y van generando un ambiente de cambio en el país, tal como se expone en las líneas siguientes:

Ejemplos [4/344]

*Porque sin este proceso jamás se hubiese llevado a cabo un **plebiscito**.*
[LS/ CS/ A-68]

*Porque nada puede ocurrir de un día para otro. El gobierno militar va debilitándose hasta que todos van en contra de él, en cualquier forma (**plebiscito**, protesta).*
[LS/ CS/ A-84]

*No, porque la dictadura hubiera seguido en el poder y sería o habría sido un cambio brusco quizás con guerrillas que estuvieron pero que se dispersaron con el **Plebiscito**.*
[VL/ CS/ A-222]

*No porque todo lo que ocurrió influyó para que la dictadura pasara a un gobierno democrático. Por ejemplo el **Plebiscito**.*
[CN/ CS/ A-470]

1.2 La llegada de la Democracia como un hecho abrupto

No debemos olvidar que para un sector minoritario de los estudiantes chilenos, en el fin de la Dictadura y el comienzo de la Democracia no está implícito un proceso de transición [10,1%]. Éstos chicos y chicas establecen en sus respuestas que este cambio se hubiese producido de igual manera más allá de la existencia de un periodo de tiempo para el desarrollo de acciones y acuerdos entre los distintos actores políticos y sociales, ya que los habitantes del país estaban cansados del sistema opresor establecido por Pinochet. Es decir, la transformación del sistema político hubiese llegado de cualquier forma.

Aunque estadísticamente este porcentaje no sea muy relevante, sí lo es desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje, ya que el profesorado debe prestar especial atención a los preconceptos y errores conceptuales de sus alumnos con la finalidad de diseñar estrategias para corregirlos³⁵². Por ello, hemos prestado interés en descifrar de sus argumentos *por qué no conceden el valor de proceso histórico a la Transición*, sistematizándolos en función de las ideas contenidas en ellos [respuestas que corresponden a un 62,90% de los que escogieron esta opción y un 6,3% del total de encuestados]. Al respecto indican, que la Democracia hubiese llegado de igual forma, producto de la presión social o por la necesidad de un cambio, visiones que se presentan sólo con pequeñas diferencias al observar las variables de trabajo (Tabla N° 30) y, por ello, no nos permiten establecer conclusiones globales.

³⁵² Al respecto véase MUÑOZ LABRAÑA, Carlos “Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile”. En *Revista Geoenseñanza*. Vol. 10. (2). Julio-Diciembre 2005. pp. 209-218.

Tabla N° 30: La transición a la Democracia como un hecho abrupto
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			39	616	6,3%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	17	299	5,68%
		<i>Hombres</i>	22	317	6,94%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	5	112	4,46%
		<i>Valparaíso</i>	10	131	7,63%
		<i>Santiago</i>	13	193	6,73%
		<i>Concepción</i>	11	180	6,11%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	9	145	6,20%
		<i>Subvencionado</i>	23	384	5,98%
		<i>Particular</i>	7	87	8,04%

Las explicaciones de una parte de ellos ponen de manifiesto de forma explícita que fue una situación no planificada, que se desarrolló de *forma abrupta*. Las respuestas seleccionadas son una muestra de las ideas ya comentadas:

Ejemplos [2/39]

*Porque fue algo que **se produjo sin un previo proceso** ya que tenían miedo a revelarse.*
 [LS/ CM/ A-105]

*Yo creo que si, por como igual sucedió el proceso de democracia a dictadura (atentado) **se puede dar de una forma sin transición***
 [ST/ CS/ A-322]

Cinco estudiantes explican que la llegada de la Democracia fue un hecho abrupto, producto de una revolución o el estallido de la violencia, tal como sucedió con el término de las dictaduras militares de otros países de Latinoamérica, que cayeron por colapso del régimen, como fue el caso del término de la Dictadura en Argentina. Sin embargo, no creemos que los estudiantes tengan en mente estos procesos, ya que dentro del currículum escolar chileno no hay referencia a los procesos dictatoriales vividos por los países vecinos.

Ejemplos [2/39]

*De forma más **violenta** haciendo atentados o guerra civil*
 [VL/ CS/ A-334]

*Ya que se podría haber producido de forma **violenta***
 [CN/ CS/ A-474]

Pero lo que sí podría haber condicionado sus respuestas (a partir de la influencia que tienen internet y la televisión dentro de las fuentes de información de los estudiantes, como veremos en el capítulo siguiente), habrían sido los acontecimientos que los medios de comunicación han denominado como las revoluciones de la “Primavera Árabe”. Estas protestas y alzamientos populares, desarrollados a partir de octubre del 2010 con la Revolución de Túnez en contra de su Dictador, son revueltas sin precedentes en el mundo árabe ya que se caracterizan por un reclamo de los derechos democráticos y la consecuente mejora sustancial de las condiciones de vida de las personas, relacionados con el respeto a los derechos, deberes y libertades de las personas. Situación que se relaciona con la búsqueda de cambios a niveles políticos, sociales y económicos de estos países. Y es que todos estos hechos ocurrieron aproximadamente en la misma fecha cuando se desarrolló la aplicación de la encuesta y por lo tanto, los estudiantes chilenos podrían haber estado influidos por estos acontecimientos a la hora de presentar su explicación.

Estas ideas minoritarias, y las que vienen a continuación, son expresadas de forma variada por hombres y mujeres, clases sociales y ciudades, pero debido a su reducido número no podemos extrapolar de su distribución ninguna conclusión general en relación con estas variables.

El *rechazo al Dictador y al gobierno que representa* es una idea que se encuentra presente entre las explicaciones de algunos encuestados que entienden la transición como algo abrupto y repentino. La muerte del Dictador, como fue el caso de España donde el fallecimiento de Franco es tomado generalmente como el inicio del retorno a la democracia, es señalada por algunos como el hito que marca el paso de la dictadura a la democracia. Otros consideran que la voluntad del gobernante de dejar el poder también es una forma de conseguir que el régimen llegue a su fin. Y no falta quien afirma, sin entrar en más detalles, que fue el hartazgo de la población lo que puso fin al sistema dictatorial. De esta manera se consigna en las expresiones que siguen:

Ejemplos [4/39]

Porque la gente estaba harta de su dictador. [SIC]
[LS/ CS/ A-32]

La mayoría de las veces cuando muere un Dictador termina la dictadura, a no ser que se alce otra persona. [SIC]
[VL/ CP/ A-122]

Luego del caos producido por ello, destitución de un dictador las personas tienen que organizarse y de paso tener un broten en que todos confien que organizarse se transita en el poder.
[VL/ CS/ A-123]

Yo creo que sí, pero el periodo de la dictadura hubiese sido mucho más extenso y la espera a que terminara hubiese sido por la voluntad del propio dictador.
[CN/ CS/ A-481]

Finalmente, para terminar con el análisis de las explicaciones del grupo minoritario de alumnos que explican la Transición como algo repentino, es muy interesante detenerse en las ideas expresadas por algunos de ellos que señalan a la *presión social vinculada estrechamente con la lucha de los ciudadanos* como el origen del fin del gobierno dictatorial. Para estos alumnos éste fue posible en gran medida porque los ciudadanos que estaban en desacuerdo con la manera en que se estaban llevando las cosas, desearan y buscaran un cambio en pro de la búsqueda de justicia y reivindicación de derechos. No obstante, no son conscientes de que estas ideas llevan implícita la idea de proceso o periodo de tiempo necesario para el cambio, entrando en clara contradicción con su opinión de que sin un proceso transitorio, de igual forma se hubiese producido el fin de la dictadura, debido a la situación de injusticia social.

Ejemplos [7/39]

*Yo creo que la **presión social** que existía estaba sobre los límites y encuentro que el año de Transición que tuvimos fue necesario para todos, sirvió para tener **sin años más al dictador**. [sic]*
[LS/ CP/ A-9]

*Porque **siempre se levanta alguien que se preocupa cuando los derechos humanos** son pasados a llevar, de una manera a otra.*
[VL/ CS/ A-199]

*Porque **la gente lo pide** y para que sea todo más justo.*
[VL/ CM/ A-241]

*Porque **la gente (mayoría) estaba descontenta con el gobierno** y quería cambiar lo antes posible.*
[ST/ CP/ A-255]

*Ya que el sistema colapsaría debido al **descontento de la ciudadanía** lo que destruiría al gobierno esto sucedería en un **plazo indefinido**.*
[ST/ CS/ A-365]

*Es que realmente creo que si la gente de ese tiempo, **hubiese seguido manifestándose tarde o temprano igual se pasaría a la democracia**.*
[CN/ CS/ A-517]

En esta misma línea argumental, la idea de cambio está presente de forma explícita en algunas contestaciones de los estudiantes secundarios chilenos, considerando que la transición se hubiese llevado de igual forma ya que los *ciudadanos deseaban un cambio*, aunque reconocen que pudo haber sido más violento de lo que realmente fue. Los ejemplos indicados representan una muestra de las respuestas más significativas:

Ejemplos [4/39]

*Porque fue un **cambio** en todo Chile pasamos de no tener opinión a ser libres.*
[VL/ CS/ A-70]

*Yo creo que pudo haber otras maneras de hacer el **cambio**.*

[VL/ CP/ A-120]

*Porque la mayoría de la gente quería un **cambio** y si eso hubiese sucedido sin ese proceso hubiese sido aceptado de la misma manera.*

[VL/ CS/ A-214]

*Creo que si se hubiera podido producir pero este **cambio** habría sido mucho más brusco y violento para el país.*

[ST/ CS/ A-352]

1.3 ¿La Transición pactada?: Acuerdos Políticos y Consensos Sociales

La educación en la participación cívica plantea lograr una preparación para la vida en democracia a través de una acción educativa personalizada, iniciando pedagógicamente a los estudiantes como actores de una democracia social, cuyas notas más características son la participación, el pluralismo, la libertad, el respeto mutuo y la justicia, todas ellas profundamente entrelazadas, destacando por sobre todo la importancia del diálogo³⁵³. Desde esta perspectiva, la interiorización significativa de las claves históricas que articularon el proceso de transición chileno (acuerdo, consenso, tolerancia...) se erige en un contenido formativo de primer orden para lograr una ciudadanía implicada en el logro del bienestar social. Por ello en nuestra investigación indagamos sobre la importancia concedida a los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales” para el retorno a la Democracia, verdadera columna vertebral del éxito del proceso.

Tabla N° 31: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?.

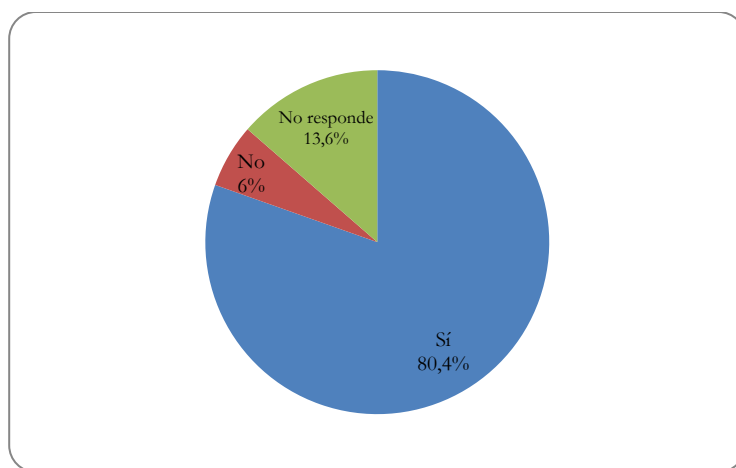
Recuento de respuestas y porcentaje totales

Recuento y porcentaje totales		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	495	80,4	93,0
	No	37	6,0	7,0
	Total	532	86,4	100,0
Perdidos	No responde	81	13,1	
	Ambas: respuesta errónea	3	0,5	
	Total	84	13,6	
Total		616	100,0	

³⁵³ SÁNCHEZ, Santiago. *Ciudadanía sin fronteras: Cómo aplicar una educación en valores*. 1a. ed. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. 1998. p. 93.

Gráfico N° 17: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?.

Recuento de respuestas y porcentaje totales



Del análisis de los datos (Tabla N°31) se deduce que los alumnos, en su mayoría [80,4%], reconocen el papel jugado por la búsqueda de acuerdos en el proceso transicional frente a aquellos que no lo consideran así [6%] o no contestan [13,6%]. Centrándonos ahora sólo en las respuestas válidas podemos observar que esta situación se mantiene en los porcentajes por género [M= 94,5% H=91,6%], con una leve superioridad de las mujeres (Gráfico N°18) con respecto a la tendencia general [93%]. Por tanto debemos considerar que la valoración de los acuerdos y los consensos dentro del retorno a la Democracia, se relaciona con la idea de pacto y compromiso común en la Transición y es apreciada positivamente por los estudiantes secundarios, situación que, a su vez, conecta con la pregunta que analizaremos más adelante sobre la evaluación del proceso de Transición.

Por otro lado, si nos situamos en el análisis por tipo de dependencia socio económica (Gráfico N°19), observamos que también se repite la tendencia mayoritaria en el sentido de considerar la Transición como fruto de los acuerdos: Municipal [87,8 %], Subvencionado [94,7%] y Particular [96,4%]). Este escenario evidencia que la valoración es transversal a los distintos grupos sociales representados en los tipos de establecimientos educacionales chilenos (grupos bajos, medios y altos), si bien el sector privado destaca donde tenemos mayor abstinencia con un porcentaje cercano al [18,2%] lo que puede haber influido en sus respuestas válidas.

Y si observamos los datos por ciudades (Gráfico N°20), la opción sigue siendo mayoritaria con pequeñas variaciones: Valparaíso [90,2%], Santiago [91,8%], Concepción [94,6%] y La Serena [95,7%]), realidad que concuerda con las preguntas ya analizadas.

Gráfico N° 18: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?

Variable: “Género”

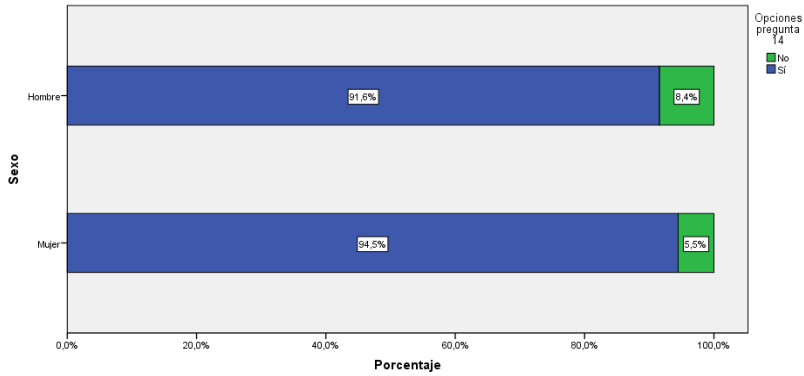


Gráfico N° 19: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?

Variable: “Dependencia Escolar”

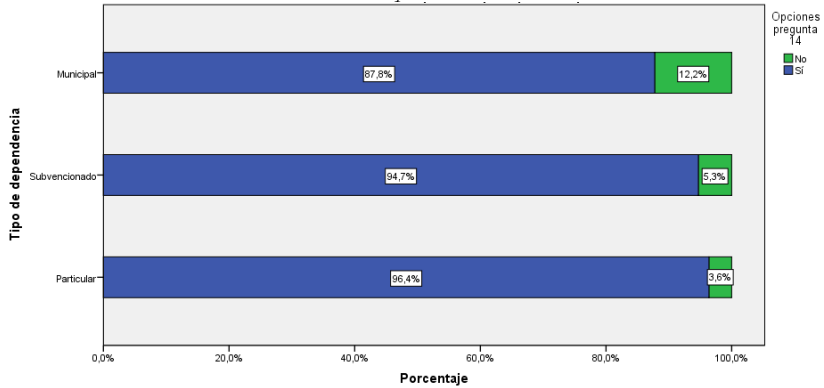
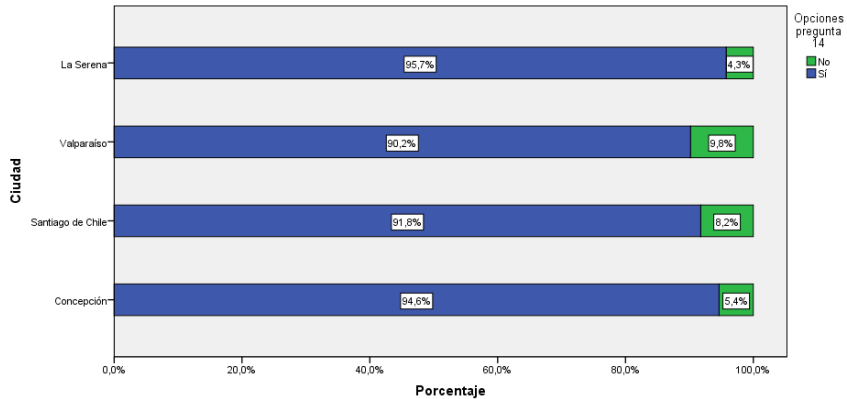


Gráfico N° 20: ¿Consideras importante para el retorno a la Democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?

Variable: “Ciudad”



En consecuencia, de todo lo anterior se deduce la importancia concedida a los acuerdos y consensos durante la Transición sin fisuras en razón del sexo, el estrato social o la ciudad de residencia, lo que a nivel teórico podemos relacionar con una valoración de la ciudadanía que presenta una conciencia de pertenencia a la sociedad política, a una colectividad fundada en el derecho, en la representatividad social y el reconocimiento de derechos fundamentales que el poder debiera respetar, lo que posibilitarían la participación de los ciudadanos en las decisiones que afectan su vida.³⁵⁴

De esta manera, entendemos que los alumnos consideran y valoran la existencia de los acuerdos políticos y, además, los entienden vinculados a la existencia de *consensos sociales*, tanto para el desarrollo del fin de la Dictadura como para el buen funcionamiento del sistema democrático, y de esta forma, evitar conflictos similares a los que llevaron al quiebre institucional chileno de los años sesenta. Consideran que sin éstos no se llegaría a la democracia, ya que este sistema de gobierno consiste en un compromiso que toma en cuenta la opinión de los ciudadanos, valorando el hecho de que los consensos y acuerdos representan la opinión de la mayoría. De esta forma, para tener que llegar a una democracia real, acorde a las necesidades de los ciudadanos, y mantenerla, debiese existir acuerdos políticos o consensos sociales.

Nuevamente estos datos ponen en evidencia que, cuando se cuestiona al estudiantado de forma directa sobre la importancia del consenso y los acuerdos en el periodo transicional, este demuestra tomar conciencia de este rasgo definitorio del proceso sin el cual fracasaría. No obstante, recordemos que fueron muy pocos alumnos [1,29%], los que de forma espontánea incluyeron en sus definiciones estos elementos como fundamentales para el paso de una Dictadura a una Democracia

Así, de la sistematización de los argumentos esgrimidos por aquellos estudiantes que razonan sus respuestas, tal y como se les había pedido, observamos que una parte de estas chicas y chicos [65,25% de los que responden positivamente a los acuerdos y consensos; un 52,4% del total de encuestados] establece una ponderación significativa de los *acuerdos y consensos como un escenario favorable para la llegada a la Democracia*. Estas explicaciones consideran que son un elemento sustancial para el advenimiento democrático, ya que permiten poner de manifiesto las distintas opiniones del pueblo, garantizando un clima político de diálogo pacífico. Así los acuerdos se reconocen como un aspecto que permite que las distintas voces ciudadanas sean escuchadas y tomadas en cuenta, es decir, lo relacionan con un principio democrático. Estas ideas no se presentan de forma uniforme en nuestros encuestados, pues existe mayor número de respuestas que ponderan positivamente los acuerdos para el desarrollo democrático en mujeres, en los colegios privados por sobre los municipales, principalmente, y en los encuestados de La Serena y Concepción, por sobre sus pares, Valparaíso y Santiago.

³⁵⁴ LEÓN, Javier. ESCOBAR, Areli. CEA, Lorena. *Op. Cit.*, p.19

Tabla N° 32: Acuerdos y Consensos para el retorno democrático
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			323	616	52,4%
Variables	Género	Mujeres	181	299	60,53%
		Hombres	142	317	44,79%
	Ciudades	La Serena	74	112	66,07%
		Valparaíso	52	131	39,69%
		Santiago	76	193	39,37%
		Concepción	121	180	67,22%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	66	145	45,51%
		Subvencionado	204	384	53,12%
		Particular	53	87	60,91%

Ejemplos [8/323]

*Si uno tiene **acuerdos políticos al pasar a Democracia**, pueden evitar revueltas civiles y estos últimos aliados de un dictador o hacer que se pasen de tu lado.*
 [VL/CS/A-123]

*Se necesitaban los **consensos sociales y acuerdos políticos** para llegar el retorno de la **Democracia**.*
 [VL/ CS/ A-191]

*Claro que son importantes ya que **sin los acuerdos políticos la dictadura nunca hubiera cedido** y sin los consensos sociales la censura hubiera seguido aquí.*
 [CN/CS/A-489]

*Porque **si no hubiera habido acuerdos políticos, Pinochet hubiera vuelto** en cualquier momento con más cómplices y hubiera vuelto a tomar el poder a la fuerza.*
 [CN/CS/A-490]

*Sí. Sin **acuerdos políticos no se hubiera llegado a un acuerdo con la oposición de la dictadura y el dictador** para pedirle la opinión al pueblo sobre el destino de un país.*
 [CN/CM/A-563]

*Porque sin "**acuerdos políticos**" seguiríamos con dictadura y no podríamos opinar en este ámbito y sin "**consenso social**", no habría democracia pues la sociedad no tendría derecho a opinar.*
 [CN/CM/A-596]

Otras de las opiniones expresadas por los estudiantes se dirigen a señalar que los acuerdos permiten el *desarrollo de los valores de la democracia* tales como la representatividad política y la libertad de las personas. Estos encuestados argumentan en sus respuestas que el sistema democrático se debe sustentar en los acuerdos políticos y los consensos sociales porque dan un orden a la situación política y social del país, y su existencia y respeto demuestran que la Democracia está plenamente establecida. Opinan que en este sistema el pueblo es protagonista, por lo que es importante que cualquier decisión se tome de manera consensuada. Son estos aspectos donde radica el valor y sentido del sistema

democrático, dando lugar a una sociedad que busca el bien común conjuntamente a través del diálogo, tal como se expresa en las muestras que se presentan a continuación:

Ejemplos [8/323]

Sin acuerdos políticos ni consensos sociales no se llegaría a la Democracia ya que la Democracia consiste en un acuerdo que abarque la opinión y realidad del pueblo.
[VL/CP/A-115]

Los acuerdos y consensos sociales demuestran la Democracia establecida. Lograr acuerdos entre personas que no piensan igual o consensos sociales por el bien común.
[LS/ CP/ A-1]

Empezando por los consensos sociales que son Democracia, se va dando un orden a la situación y es de ayudar para crear nuestras leyes.
[LS/ CS/ A-84]

Ya que durante la dictadura no existían "segundas opiniones" y si las había no podían ser escuchadas. Es por esto que los acuerdos políticos y consensos sociales se basan en opiniones que llegan a una decisión general y no es lo que el "jefe" diga.
[CN/CP/A-440]

Claro que sí, los acuerdos políticos y los consensos sociales fueron temas muy importantes para la democracia.
[CN/ CS/ A-499]

Porque de eso se trata la democracia, de acuerdos políticos y consensos sociales
[CN/ CS/ A-542]

Sí. Porque sin acuerdos políticos y consensos sociales no habría democracia.
[CN/ CM/ A-557]

Si hablamos de democracia, hablamos de que el pueblo tiene el "mando", por lo tanto es importante que cualquier decisión se tome en consensos sociales.
[CN/ CS/ A-498]

Si no tuviéramos los acuerdos políticos no avanzaríamos como país y no tendríamos un Presidente quien nos represente en el país
[CN/CS/A-500]

Un tercer grupo de argumentos incide en este último aspecto: el del buen gobierno para lograr el bien común, se *valora positivamente la existencia de los acuerdos* como un elemento bueno y necesario para todos los ciudadanos, debido a que permite el logro de cosas importantes dentro de la sociedad, tales como la igualdad y libertad, además de considerar los intereses de diversos sectores de la sociedad. Los acuerdos permitirían el desarrollo significativo para el gobierno del país, ya que los pactos permiten unificar criterios, opiniones e ideas que favorecen el desarrollo organizado y eficiente de las políticas del gobierno. En este sentido, podemos ver como los acuerdos se consideran esenciales para la toma de decisiones. Por tanto, lograr acuerdos entre personas que no piensan igual es beneficioso para el desarrollo del bien común, favoreciendo el desarrollo de la sociedad democrática.

De esta manera, las respuestas que se presentan seguidamente corresponden a los ejemplos más característicos:

Ejemplos [8/323]

*Es de fundamental importancia tener **acuerdos políticos para que todas las partes estén de acuerdo con lo que se va a realizar en un gobierno** y después no hallan futuros conflictos internos.*
[LS/CS/A-24]

*Sí, porque si **hay acuerdos políticos y consensos sociales y todo va en igualdad** para la ciudadanía.*
[LS/CM/A-105]

*Al realizar estos **acuerdo y consensos sociales hacemos un pequeño avance**, damos un paso a lo que queramos lograr, es por eso que son **importantes***
[ST/CM/A-404]

*Porque **sin acuerdos políticos y consensos sociales**, la **política nacional estaría totalmente en desacuerdo***
[CN/CS/A-507]

*Ya que a los **acuerdos políticos y en los consensos sociales** las personas daban su punto de vista y llegaba a un acuerdo, **no se les obligaba a nada**.*
[CN/CS/A-513]

*Tienen que haber **acuerdos políticos para lograr buenas cosas** y para que no haya rivalidades.*
[LS/CS/A-55]

*Por **acuerdos políticos** se entiende por acuerdos de los partidos y estos representan **la opinión de las personas** que tienen inclinaciones políticas y los consensos para reafirmar.*
[LS/CS/A-62]

*Porque creo que la voz de la sociedad es muy importante y los **acuerdos políticos son todos hechos con un fin de mejorar y dar lo mejor para el país**.*
[CN/CP/A-447]

Finalmente, no podemos dejar de señalar entre las repuestas del estudiantado chileno algunas opiniones que *restan valor al rol de los acuerdos políticos y consensos sociales* para la consecución de la democracia en nuestro país. Según los datos proporcionados en el conteo general corresponden a un 6,0% de nuestros estudiantes, dentro de ese porcentaje un 43,24% presenta argumentos válidos (correspondiente al 2,6% del total de encuestados). El escaso número de estudiantes que proporcionan argumentos que avalan su elección, hace poco significativas las variedades regionales, sociales y de género (Tabla N°33).

Tabla N° 33: Transición no es parte de acuerdos y consensos
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			16	616	2,6%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	6	299	2,00
		<i>Hombres</i>	10	317	3,15
	Ciudades	<i>La Serena</i>	3	112	2,67
		<i>Valparaíso</i>	3	131	2,29
		<i>Santiago</i>	3	193	1,55
		<i>Concepción</i>	7	180	3,88
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	7	145	4,82
		<i>Subvencionado</i>	6	384	1,56
		<i>Particular</i>	3	87	3,44

En estas opiniones se destaca que el consenso no aporta ningún beneficio para los ciudadanos, por tanto, son procesos desvinculados de la lucha de la ciudadanía para la recuperación de la democracia. Estos alumnos consideran que los acuerdos fueron desarrollados por un sector de la población y no representan los intereses de la sociedad en general. Además, destacan que los consensos no incorporaran los deseos de la sociedad y los desvinculan de los intereses ciudadanos. Estos no ven representados sus problemas o sus opiniones. Así se establece en las ideas siguientes:

Ejemplos [7/16]

*Porque **no es importante** para esto la voz de la gente y esa es la que se debe escuchar.*
 [LS/ CS/ A-31]

*Porque **puede haber otras cosas que quizá sean más importantes** para el retorno a la Democracia.*
 [LS/ CS/ A-61]

*Ya que **si el retorno a la Democracia, sería mayoría, no tendrían que haber acuerdos políticos.***
 [LS/ CM/ A-112]

*Porque **no realizaron nada productivo** para el país.*
 [VL/ CS/ A-184]

*Porque siento que los gobiernos **lo hacen para quedar bien y no los cumplen***
 [ST/ CS/ A-334]

*No porque **complican más los tratados y los estamentos sociales.***
 [CN/ CP/ A-467]

Por tanto, estas contestaciones no se condicen con los intereses de los ciudadanos que juegan un escaso papel dentro del proceso de retorno de la democracia. Otros consideran que si el término de la dictadura hubiese atendido al interés de la mayoría de la población, no habría sido necesario llegar a

acuerdos políticos para llevar a cabo el paso hacia la democracia. Otras respuestas consideran que no significaron nada importante para el desarrollo del país, desconociendo su rol como parte fundamental de los procesos de pacto entre los distintos sectores de la sociedad que decidieron llevar a cabo la Transición, y contradiciendo las respuestas mayoritarias de sus compañeros que otorgaban preponderancia a la unión de ideas expresadas por los ciudadanos, a través de movimientos ciudadanos desplegados en esta lucha democrática. También unos pocos consideran el poco valor de los acuerdos en función de la baja eficacia práctica que han de tener para el establecimiento de una sociedad democrática.

2. EL PROCESO DE TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA CHILENA: ¿VIOLENTO O PACÍFICO?

La consideración del carácter que tuvo el proceso de transición chileno constituye otro de los aspectos clave en la comprensión de este periodo de nuestra historia reciente, ya que tras él (recordemos las ideas expuestas en el capítulo II) subyacen y se apoyan diferentes interpretaciones historiográficas: la Transición como fruto de la presión social o como pacto entre las élites.

Tabla N° 34: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?

Recuento y Porcentajes Totales

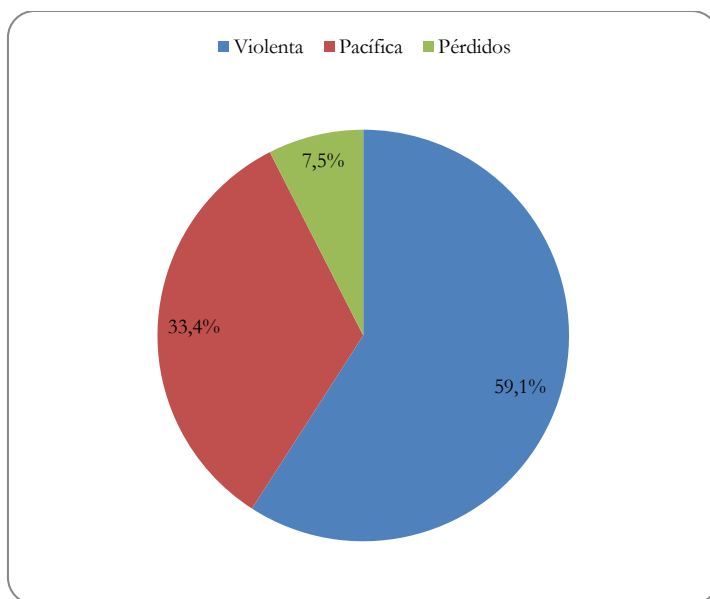
Recuento y porcentajes totales		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Violenta	364	59,1	63,2
	Pacífica	206	33,4	35,8
	Ambas	6	1,0	1,0
	Total	576	93,5	100,0
Perdidos	No responde	40	6,5	
Total		616	100,0	

Por ello introdujimos en nuestro cuestionario la pregunta *¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?*, donde los estudiantes podían optar entre las alternativas “*violenta*” y “*pacífica*”. El sentido de este interrogante era comprender la opinión que tiene el alumnado chileno sobre la forma o manera en que se desarrolló el proceso de la Transición hacia el retorno democrático, es decir, su evaluación de cómo sucedieron los acontecimientos. Del conteo general de las respuestas totales, se deduce que para la mayoría de estos chicos y chicas el paso de la Dictadura a la Democracia en Chile se produjo de forma “*violenta*” [59,1%]. Este alto porcentaje llama poderosamente la atención ya que representa más de la mitad de las

contestaciones y casi dobla la opción de percibir la Transición como un proceso “*pacífico*” [33,4%] (Tabla N°34 y Gráfico N°21).

Gráfico N° 21: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?

Recuento y Porcentajes Totales



A partir del análisis por género (Gráfico N° 22), podemos establecer que tanto la mayoría de hombres como mujeres valoran de forma “*violenta*” el paso hacia la Democracia, en concordancia con los datos del conteo general. Sin embargo, hemos de hacer notar que el porcentaje de las mujeres [69,7%] es más elevado que el de los hombres [56,4%], demostrando que sólo un tercio de las respuestas femeninas valoran el proceso como “*pacífico*” [29,6%], mientras que en el caso de los hombres los porcentajes se acercan un poco más a la mitad [42,2%].

Al observar los datos en función del tipo de centro educativo (Gráfico N°23) vemos que se repite en todos ellos la valoración significativa del proceso como “*violento*” [CM=69,3%; CS=62,4%; CP=54,2%], si bien hemos de señalar que en los colegios privados es menor, acercándose aquellos estudiantes que consideran la Transición como pacífica a la mitad [CP=43,4%]. Esta situación denota que entre el estudiantado de clase acomodada no hay consenso sobre cómo se produce el traspaso, ya que un alto número de alumnos no está plenamente de acuerdo con definir el proceso de una determinada manera.

Desde el análisis por ciudad también los encuestados consideran el proceso como “violento” con una amplia diferencia sobre la alternativa “pacífica” (Gráfico N°24). Destaca la ciudad Concepción [*violenta*= 68%; *pacífica*= 30,3%], por sobre Santiago [*violenta*]=57,5%; *pacífica*]=42%], ya que en estas localidades la brecha entre ambas opciones es mayor para la primera [37,3%] y menor para la segunda [15,5%], lo que se puede interpretar como que en la capital nacional existe menos consenso de cómo se desarrolló el proceso de la Transición, a diferencia de la claridad que vislumbran los datos en la ciudad penquista. A su vez, la ciudad de Santiago es la ciudad que presenta un menor porcentaje de respuestas para la opción “violenta” y una mayor opción para la alternativa “pacífica”.

Gráfico N° 22: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?
Variable: “Género”

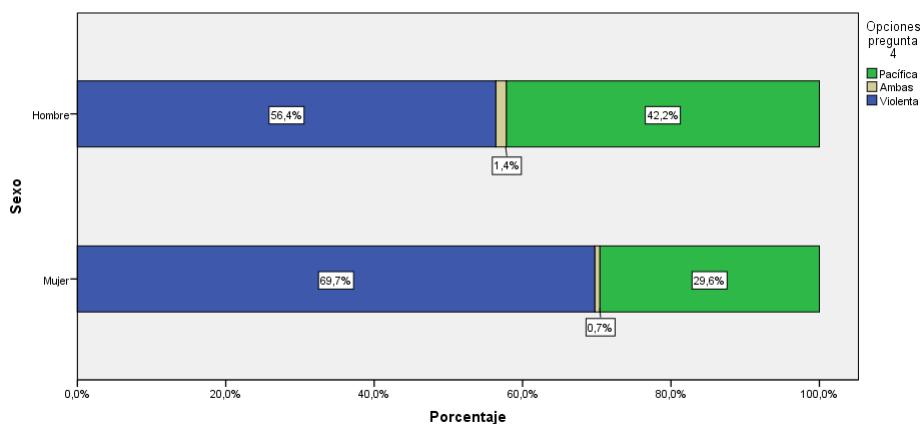


Gráfico N° 23: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?
Variable: “Dependencia”

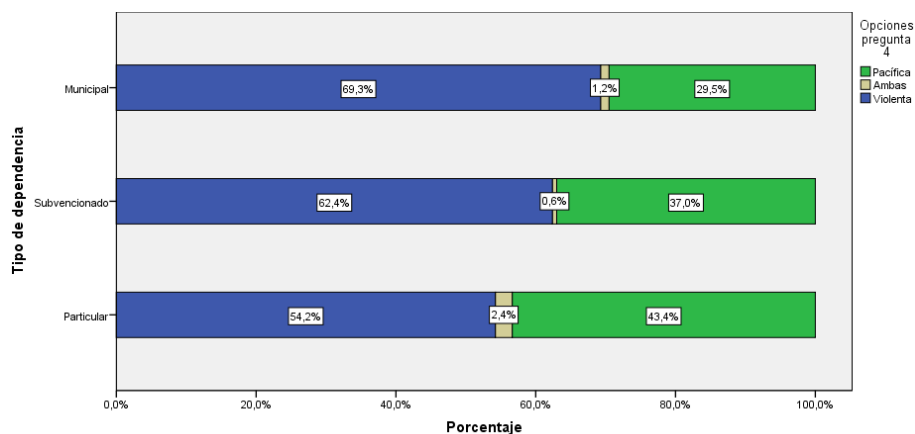
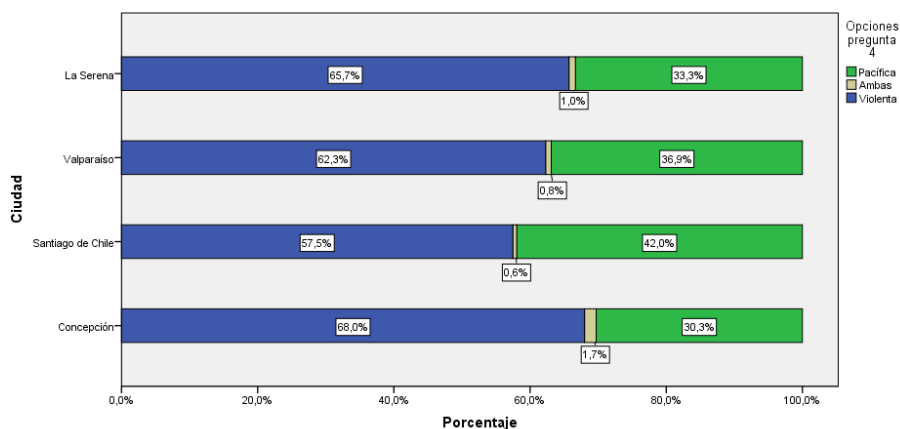


Gráfico N° 24: ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la Democracia en nuestro país?
Variable: "Ciudad"



2.1 La idea del paso a la Democracia como un proceso “Pacífico”

Al analizar con detenimiento las explicaciones entregadas [33,4% de los estudiantes que valora el proceso como pacífico y 19,8% del total] destaca la idea de que este periodo quedó definido por un proceso electoral a través del cual el pueblo vence al dictador, reconociendo algunos explícitamente el Plebiscito de 1988, situación que, recordemos lo dicho en la revisión bibliográfica, trae el consecuente traspaso del poder político del dictador a un presidente elegido democráticamente.

Efectivamente, tal y como hacen nuestros encuestados, no podemos desconocer la importancia del plebiscito del 5 de Octubre, ya que tras esta actividad se inició una nueva etapa dentro del desarrollo histórico político chileno. En esos días el tema central era cómo hacer un paso a la Democracia pacífica considerando los distintos elementos que la constituían, ya que a pesar del traspaso pacífico del poder, la Transición política era una tarea que tenía dos caras, por un lado garantizar a Pinochet y a las Fuerzas Armadas que lo habían apoyado *un lugar bajo el sol*, pero también cumplir esa tarea de recuperar la Democracia sin transar en las tareas y metas que se había fijado el sector ganador: la Concertación. Una negociación política era pues inevitable, además de un imperativo moral y práctico: romper el círculo de la violencia y crear un marco de convivencia, situación que tampoco debía ser un engaño para nadie, por cuanto se consideraba ya en el programa de la Concertación³⁵⁵.

³⁵⁵ ARRIAGADA, Genaro. *Op. Cit.*, p. 265.

2.1.1. Las elecciones y el Plebiscito del 88: El Pueblo derrota al Dictador

La educación para la ciudadanía tiene por finalidad formar ciudadanos responsables y solidarios, en posesión de sus derechos y ejerciendo sus deberes en pro del bien común, donde uno de los principios fundamentales se relaciona con el derecho a sufragio, valor profundamente resaltado por nuestros encuestados en esta y en varias instancias consultadas ³⁵⁶. Por ello las explicaciones de estos jóvenes consideran que son los ciudadanos aquellos que otorgan sentido verdadero a la Democracia, y en este aspecto, debemos entender su importancia dentro del proceso electoral chileno que definió la derrota del Dictador Pinochet (Tabla N°35).

Tabla N° 35: La Transición pacífica a través de un proceso electoral
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			122	616	19,8%
Variables	Género	Mujeres	54	299	18,06%
		Hombres	68	317	21,45%
	Ciudades	La Serena	17	112	15,17%
		Valparaíso	30	131	22,90%
		Santiago	46	193	23,83%
		Concepción	29	180	16,11%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	26	145	17,93%
		Subvencionado	70	384	18,22%
		Particular	26	87	29,88%

Así, más de la mitad de los que reconocen que se accedió a la democracia por la vía pacífica [59,22% correspondiente al 19,8% del total de los encuestados] establece de forma explícita como un elemento definitorio del retorno al sistema democrático en Chile, la expresión de la ciudadanía a través de un *proceso electoral* que termina con el gobierno dictatorial. Todos ellos presentan en sus argumentos ideas como que se realizó una elección, un plebiscito o una votación que permitió la salida del dictador. Sin que se llegue a un término de la Dictadura de forma violenta y abrupta. Y de esta forma se expone en los ejemplos siguientes:

Ejemplos [6/122]

Ocurrió gracias a un **plebiscito** que es la manera más pacífica de solucionar problemas o, en este caso, tomar una decisión.
[EP/LS/A-6]

³⁵⁶ MARCO, Berta. *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. 2a. ed. Madrid: Editorial Narcea. 2003 p. 23.

*Porque hubieron [sic] una especie de **elección** preguntando si el dictador seguía en el gobierno o no seguía.*
[ES/LS/29]

*Considero que el paso de la dictadura a la democracia fue de forma pacífica, ya que fue mediante una **elección**.*
[ES/VL/A-142]

*Al hacerse un **plebiscito** todo fue transparente y por votación, se pasó sin reclamos ni acusaciones y nuestro país volvió a su democracia.*
[CP/ST/A-256]

*Considero que fue pacífico ya que se logró establecer un **plebiscito** en el cual los ciudadanos pudieron votar en elecciones libres, de este modo se logró recuperar el funcionamiento natural del país, tras la elección de un gobierno democrático.*
[CS/ST/352]

*Porque se llamó a **elecciones para así elegir la democracia** a la dictadura.*
[CM/CN/A-608]

Estas ideas se presentan con pequeñas diferencias en la variable de género, pero sorprende que las mujeres no visualicen significativamente esta idea de la Transición como pacífica, ya que ellas habían valorado más los acuerdos para el desarrollo de este proceso histórico. En relación con la variable social, son los estudiantes particulares los que presentan mayor frecuencia de explicaciones a la hora de calificar el proceso como pacífico, situación que se condice con lo expresado en la pregunta anterior donde estos estudiantes ponderaron más que sus pares la existencia de acuerdos para el desarrollo del proceso transitorio. Por otra parte, también percibimos una contradicción en los resultados regionales, ya que las dos ciudades que más ponderan el proceso como pacífico, son las que menor valor otorgan a la opción referida a los acuerdos. Es decir, para un parte de los encuestados de estas ciudades, la Transición no sería pacífica pero se sustentaría en un proceso de acuerdos, situación que a todas luces parece ser un contrasentido.

Otros argumentos hacen referencia explícita al proceso de Transición política nacional y por consecuente, al desarrollo eleccionario vivido por Chile que significó la salida de la Presidencia del Dictador Pinochet. Esta visión coincide con algunos autores que establecen que el plebiscito de Octubre de 1988 significó el desencadenamiento de un proceso transitorio desde la Dictadura a un régimen que se esperaba fuera democrático, idea expresada por ejemplo por autores como Garretón³⁵⁷. De esta manera, cincuenta y un estudiantes datan explícitamente el *Plebiscito del Sí y del No* como el inicio de la el proceso transicional. Las expresiones que se presentan a continuación son un ejemplo de lo que hemos expuesto anteriormente:

³⁵⁷ GARRETÓN, Marco. *Op. Cit.*, (1997). p. 78.

Ejemplos [5/122]

*Como es grato recordar se llamó a una **votación el llamado el Sí o el No** donde ganó la mayoría. El no ganó por lo tanto el General Pinochet no siguió en el poder y se produjo la vuelta de la Democracia un triunfo después. [SIC]
[LS/CS/ A-79]*

*Pinochet respeto el **acuerdo del SI y el NO**, y dejó el gobierno. [ST/CS/ A-287]*

*Fue de manera pacífica, a través de un segundo **plebiscito en donde el NO venció al SI** y la dictadura y tiranía de Pinochet llegó a su fin. [ST/CP/ A-306]*

*Porque **la gente voto si seguían con el gobierno dictador de Pinochet**, y las opciones eran por **SI o por NO**. [SIC]
[ST/CM/ A-402]*

*Fue Pacífica al final, con un **plebiscito en que la gente eligió el camino del No** para que volviera la democracia a nuestra país. Para buscar justicia de los derechos humanos que se violaron anteriormente en la década del 80`. [VL/CS/A-222]*

En otras explicaciones encontramos explícitamente la visión de que a través del referéndum *la continuidad del Dictador es sometida a la opinión del pueblo*, por tanto los alumnos valoran positivamente el rol de la *participación ciudadana* dentro del plebiscito y por ende, como parte sustancial para el término de la Dictadura. Ellos valoran significativamente la participación de los ciudadanos dentro de este proceso, tal y como podemos observarlo en las siguientes afirmaciones:

Ejemplos [6/122]

*Fue Pacífica ya que se llegó a un plebiscito en el año 88 **en el cual se elegía si se quedaba o se iba Pinochet**. [VL/CS/ A-166]*

*Ya que el presidente que teníamos en ese tiempo Pinochet realizó **un plebiscito para saber si la gente quería que se quedara o se fuera**, y gana el no para que él se fuera. [SIC]
[ST/CM/ A-431]*

*Porque el General Pinochet hizo que **votar al pueblo si querían que siguiera** en el mando pacíficamente. [SIC]
[VL/CS/ A-162]*

*Porque Pinochet **dio la opinión si se quedaba o no** y los ciudadanos eligieron. [SIC]
[VL/CS/ A-182]*

En este caso la participación ciudadana dentro del proceso electoral chileno, es tremendamente importante para entender el retorno democrático, ya que este derecho había estado fuertemente privado en la Dictadura. A partir de las contestaciones de los estudiantes, entendemos la preponderancia del concepto de Democracia como un “espacio” y un “lugar” de lucha de derechos y deberes, donde la práctica social adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, que se hallan en competencia e

interrelacionados entre sí. Es importante reconocer esto, porque ayuda a redefinir el papel que desempeña el ciudadano como agente activo en el cuestionamiento, la definición y la confirmación de la relación que uno guarda con la esfera política y con el resto de la sociedad³⁵⁸, tal como lo desarrollaron los agentes ciudadanos dentro de la Transición.

También dentro de las explicaciones pacíficas de la Transición, algunas respuestas indican específicamente que el plebiscito o la votación implicó la *salida del dictador Augusto Pinochet*, ideas que viene a respaldar el carácter personalista del régimen dictatorial chileno. Las respuestas indican aspectos como los siguientes:

Ejemplos [4/122]

*Porque al final todo se resolvió con un plebiscito y **Pinochet aceptó su derrota finalmente.*** [ST/CP/ A-252]

*El poder, en el caso de Pinochet, **se le quitó en una votación a la cual él accedió.*** [SIC] [ST/CP/ A-266]

*En nuestro país se realizó un plebiscito donde **el pueblo decidía si Augusto Pinochet se quedaba o abandonaba el poder, esto se realizó pacíficamente.*** [CN/CS/ A-549]

*Debido a que en el gobierno de **Augusto Pinochet se decidió hacer una pregunta para ver si se seguía con el tipo de gobierno sin recurrir a la violencia.*** [SIC] [CN/CM/ A-603]

En relación con esto, la característica pacífica del paso hacia la Democracia y el rol preponderante del sufragio de 1988, se relaciona con la visión de que el *Dictador Augusto Pinochet entrega o cede de manera tranquila el poder político*, sin un proceso violentista de por medio, a diferencia de cómo se desarrolló la llegada al poder de los militares. Así lo expresan con sus propias palabras dieciséis estudiantes, tal como se contempla en las ideas siguientes:

Ejemplos [6/122]

*Porque el mismo **Pinochet tuvo que ceder** después de tener un gobierno de dictadura.* [LS/CS/ A-31]

*Porque no existió un quite a la fuerza del poder. [Sí] Como lo fue en caso de Allende a Pinochet, sino que el ex presidente **Pinochet entregó voluntariamente el poder.*** [LS/CS/ A-68]

*Puesto que **Augusto Pinochet se retira.*** [VL/CS/ A-127]

*Porque no tuvieron que sacar por medio de los militares a Pinochet, **solo se dio el tiempo hasta que todo volviera a su "normalidad".***

³⁵⁸ GIROUX, H. A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. 1a. ed. México: Editorial Siglo XXI. 2003. p. 54.

[VL/CS/ A-149]

*Aunque la dictadura fue bastante cruel, Pinochet luego de 17 años de gobierno, **aceptó el hecho de que era el momento de otro**, Aylwin, sin necesidad de daño. [SIC]*

[ST/CP/ A-269]

*Ya que al ex presidente Augusto Pinochet estuvo mucho tiempo al mando del país pero **con el tiempo se fue dando el paso al otro partido político**. [SIC]*

[ST/CP/ A-368]

2.1.2. Evaluación de la Transición: ¿Un proceso modélico?

Algunas argumentaciones de los estudiantes presentan elementos muy significativos, pues evalúan o caracterizan la forma pacífica de la Transición. Más allá de su escaso valor cuantitativo [5,8% de los que seleccionaron la opción “pacífica” y, por tanto, correspondiente a un 1,9% del total], su contenido aporta al análisis aspectos sumamente interesantes, ya que estas explicaciones califican el proceso como efectivo o inacabado, o consideran algunos hechos violentos dentro de la Transición pacífica referidos bien a las manifestaciones sociales, o bien a los abusos cometidos por el gobierno durante la dictadura, principalmente a la represión y la violación de algunos derechos. Estas declaraciones destacan principalmente en alumnos de centros educativos privados y respuestas de la ciudad de La Serena (Tabla N°36).

Tabla N° 36: Valoración del proceso pacífico de Transición

Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			12	616	1,9%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	7	299	2,3%
		<i>Hombres</i>	5	317	1,57%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	6	112	5,35%
		<i>Valparaíso</i>	0	131	0%
		<i>Santiago</i>	3	193	1,55%
		<i>Concepción</i>	3	180	1,66%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	2	145	1,37%
		<i>Subvencionado</i>	6	384	1,56%
<i>Particular</i>		4	87	4,59%	

De esta forma, algunas pocas respuestas de los estudiantes presentan una justificación o *valoración positiva de cómo se desarrolló el proceso*, primero en relación al retiro del General del poder y segundo en función del éxito del proceso electoral, tal como podemos verlo en los siguientes ejemplos que, en general,

no presentan diferencias sustanciales entre las distintas variables de la investigación.

Ejemplos [3/12]

*Primero, comparada con el paso de la democracia a la dictadura, obviamente es pacífica. Por otra parte estuvieron las votaciones del "SI" y el "NO" y **en una limpia y transparente encuesta ganó el "NO"**, por lo que luego de 17 años, Pinochet dejó el poder, y pienso que si él hubiese querido seguir gobernando lo habría hecho, a fin de cuentas él era el dictador.*
[ST/CM/ A-438]

*Ya que el general Pinochet tenía un sistema económico estable en el país y había un régimen estricto **que hizo que las cosas y procesos políticos se hicieran correctamente y no violentamente.***
[CN/CP/ A-467]

*La manera en que esto se logró, **fue a mí parecer la más correcta**, el pueblo votó y el gobierno (de Pinochet) aceptó la decisión tomada por los chilenos.*
[LS/ CP/ A-3]

Las afirmaciones revisadas anteriormente nos exponen la Transición política chilena desde una mirada cortoplacista, acorde con las ideas de aquellos estudiosos que consideran “modélico” el paso a la Democracia. Sin embargo, se extrañan entre nuestros estudiantes algunas voces críticas o miradas negativas al proceso (solo dos se manifestaron en este sentido). Y es que, con posterioridad al Gobierno de Patricio Aylwin, período en que primó un extendido optimismo sobre el carácter *ejemplar* de la transición chilena, esta visión positiva entregó paulatinamente pasó a distintas visiones cada vez más críticas de cómo fue su desarrollo. Por más de una década Chile pareció estar en una Transición permanente o incompleta, debido a que entre 1990 y hasta 1998 el sistema político chileno no tuvo ninguna transformación que fuese realmente significativa³⁵⁹. Además debemos recordar que aunque Pinochet estaba fuera del gobierno, permanece como comandante en Jefe del Ejército y luego, al acogerse a retiro, asume un puesto como senador vitalicio, según lo establecía la constitución otorgando al país la idea de “democracia protegida o tutelada”

Así, esta Transición que para algunos terminó el 11 de Marzo de 1990, cuando asumen el gobierno las primeras autoridades elegidas de forma democrática, puede ser entendida, por otros, como un régimen postdictatorial con plena vigencia de libertades y derechos ciudadanos. No obstante, debemos reconocer la existencia de parlamentarios que expresaban parcialmente la voluntad popular, ya que no todos eran elegidos democráticamente, algunos de ellos eran los denominados senadores designados. Debido a esto que la situación nacional podría describirse como un régimen democrático con enclaves autoritarios o un régimen autoritario con enclaves democráticos³⁶⁰.

³⁵⁹ MAIRA, Luis. *Op. Cit.*, (1999). p. 115-117.

³⁶⁰ GARRETÓN, Marco. Del Postpinochetismo a la Sociedad Democrática. Globalización y Política en el Bicentenario. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Debate. 2007. p.78.

Estas miradas críticas, como ya hemos dicho, sólo se proyectan en dos respuestas que hacen referencia a alguno de los elementos descritos, tal como lo expresan los dos estudiantes de la ciudad de Concepción, que a pesar de ser de distinto centro educativo, coinciden en la misma idea:

Ejemplos [2/12]

*Fue un proceso en el que **el chileno promedio no notó cambio alguno**, donde el "cambio" ocurrió solo a niveles políticos y en el papel, ya que durante bastante tiempo **Pinochet mantuvo un poder importantísimo.***
[CN/CS/ A-543]

*Considero que fue pacífica porque no hubieron [Sic] enfrentamientos bélicos para obtener la democracia, **fue solo un cambio de mando a través de un plebiscito.***
[CN/CM/ A-581]

También tenemos que destacar cómo, dentro de los estudiantes que consideran la Transición como pacífica, algunos ponderan la presencia de *hechos violentitas*, tales como los desarrollados durante las “Protestas”. Se trata de acontecimientos que forman parte de la lucha de la ciudadanía por recobrar la libertad, lo que no quita para seguir valorando la cualidad pacífica del proceso histórico, a diferencia de aquellos que poseen una visión violenta de la Transición y que revisaremos en el apartado siguiente. Como veremos estas ideas se presentan casi sin diferencias en las variables de nuestro estudio (Tabla N°37). Las siguientes opiniones son ejemplo de estas ideas expuestas:

Tabla N° 37: La Transición como un proceso pacífico no exento de violencia
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			24	616	3,9%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	10	299	3,34%
		<i>Hombres</i>	14	317	4,41%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	6	112	5,35%
		<i>Valparaíso</i>	5	131	3,81%
		<i>Santiago</i>	7	193	3,62%
		<i>Concepción</i>	6	180	3,33%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	6	145	4,13%
		<i>Subvencionado</i>	14	384	3,64%
<i>Particular</i>		4	87	4,59%	

Ejemplos [2/24]

***A pesar de las protestas**, es importante destacar que el dictador dejó al país elegir.*
[CN/CS/A-218]

***Fue pacífica** ya que se permitió el sufragio para elegir la democracia, sin embargo **no estuvo exenta de disputas, violencias, protestas**, etc.*
[ST/CP/A-251]

Así mismo dentro de las respuestas que valoran el plebiscito como un factor importante para el término de la dictadura de manera pacífica, también encontramos algunas razones que explicitan el rechazo de la ciudadanía a la continuidad en el poder político de Pinochet, producto de los *abusos cometidos por la Dictadura*, situación que se relaciona con las condiciones opresoras y restricciones de libertades ciudadanas llevadas a cabo por los militares.

La represión militar hacia los ciudadanos y la violación de los derechos de las personas durante la dictadura estaría presente en las mentes de las personas a la hora de buscar un proceso no violento que las pusiera fin, como podemos observarlo en las siguientes explicaciones:

Ejemplos [4/24]

*Fue Pacífica al final, con un plebiscito en que la gente eligió el camino del No para que volviera la democracia a nuestra país. Para **buscar justicia de los derechos humanos que se violaron** anteriormente en la década del 80`.*
[VL/CS/A-222]

*Al comienzo fue difícil combatir la ideología que había dejado la dictadura, ya que muchas personas con poder y otras que los seguían, preferían la dictadura por temor a un nuevo gobierno que cambiará su forma de vida, por ello **hubieron varios atropellos a los derechos humanos** y a los partidarios por la democracia pero luego al final el paso fue pacífico y aceptado por ambas partes.*
[CN/CS/A-515]

*Porque hubo un Plebiscito, **la gente quedó marcada por lo ocurrido por el gobierno de Pinochet.***
[LS/CM/ A-89]

*Porque a través de un Plebiscito se le preguntó a la ciudadanía pero **la gente igual quedó marcada por el gobierno de Pinochet.***
[LS/CM/ A-90]

2.2 La visión de los hechos “violentos” de la Transición

Recordemos que según el conteo general los alumnos encuestados consideran mayoritariamente que el paso desde el régimen de facto a la Democracia en Chile, se produjo de forma “*violenta*” [59,1%]. Este alto porcentaje nos llama poderosamente la atención, ya que representa más de la mitad de las respuestas y casi dobla la opción de percibir la Transición como un proceso tranquilo. No obstante a ello, en el análisis del contenido argumental se puede constatar que las explicaciones hacen referencia a hechos ocurridos durante la Dictadura, tales como el golpe de estado y la salida abrupta de Allende del poder, así como las protestas y movimientos sociales de los ochenta. De ello parece deducirse una posible confusión entre los espacios históricos-temporales entre Dictadura, Transición y Democracia.

Es evidente que, a diferencia del caso español donde la muerte del Caudillo Franco personaliza el fin de la época dictatorial y la nueva Constitución (1978) marca claramente la alternativa hacia la Democracia, en Chile este proceso es más confuso. Tal como lo revisamos en el marco histórico propuesto en el capítulo segundo, recordemos que no existe consenso historiográfico sobre los hitos que marcaron el inicio y el fin de la Transición en Chile. Otra posible explicación podría encontrarse en los hechos ocurridos a finales del gobierno de la Dictadura, tales como las manifestaciones sociales de los años 83-86, periodo de gran agitación social y política donde se recrudeció la violencia y las medidas autoritarias del gobierno en contra de la convulsión ciudadana, situación que pudo proyectarse en las ideas de los alumnos que veían el proceso transicional como fruto de estas acciones ciudadanas de carácter violento.

2.2.1 *La imagen de la Transición a través de la violencia de los primeros años de Dictadura*

Como hemos revisado en el marco teórico y como también han descrito los estudiantes en el capítulo anterior, la dictadura chilena se caracterizó por su alto grado de crudeza, principalmente, en las relaciones que se establecieron entre el gobierno y los ciudadanos. A ello se une que una parte de nuestros estudiantes no reconocen la Transición como un proceso distinto al régimen de Pinochet, por lo que no es de extrañar que muchos de los hechos ocurridos en la época anterior se encuentren presentes en las explicaciones que nos entregan los alumnos sobre el carácter violento del acceso a la democracia [corresponden a un 15,65% de los optan por una Transición violenta y 9,25% del total de encuestados]. Estos argumentos no presentan diferencias muy significativas en las variables de estudio (Tabla N°38).

Tabla N° 38: La imagen de Transición a través de la violencia de la Dictadura
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			57	616	9,25%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	33	299	11,03%
		<i>Hombres</i>	24	317	7,57%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	13	112	11,60%
		<i>Valparaíso</i>	10	131	7,63%
		<i>Santiago</i>	18	193	9,32%
		<i>Concepción</i>	16	180	8,88%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	13	145	8,96%
		<i>Subvencionado</i>	36	384	9,37%
<i>Particular</i>		8	87	9,19%	

De esta forma, un porcentaje de las contestaciones de estos jóvenes se relaciona con la visión de los episodios de violencia ocurridos dentro de los primeros años de Dictadura, haciendo referencia específica al *Golpe de Estado* del 11 de septiembre de 1973 como el momento que representa la quiebra de la Democracia. Los ejemplos que exponemos a continuación constituyen un retrato de este tipo de argumentos:

Ejemplos [9/57]

*Ya que ocurrió con el **golpe de estado** de 1973.*
[LS/ CS/ A-25]

*Porque se efectuó un golpe de Estado y **es imposible que un golpe de Estado sea pacífico.***
[LS/ CS/ A-63]

***Violenta** puede ser considerado el paso de Dictadura a Democracia debido a que en nuestro país se produjo un **golpe de Estado** donde hubieron muchas muertes y peleas constantes entre los de la oposición y las del gobierno.*
[LS/ CS/ A-74]

*Debido al **golpe de estado.***
[ST /CS/ A-300]

*Por el **golpe de estado** que hubo y sus consecuencias.*
[ST /CS/ A-303]

*Fue **violenta** porque existió un **golpe de estado**, también muchas muertes y todo eso tuvo que pasar porque nos dimos cuenta que estábamos mal.*
[ST /CS/ A-307]

*Porque luego del **golpe de estado** comenzó.*
[ST /CM/ A-407]

*Debido a que utilizó un **golpe de estado.***
[CN /CP/ A-453]

Dentro de las respuestas que reconocen el paso de la Dictadura a la Democracia como un proceso violento, nos encontramos con argumentos del estudiantado que vinculan la imagen violentista a la figura del *Dictador el General Pinochet*. Generalmente esta situación podría explicarse al entender el régimen militar como un gobierno personalizado en la figura de quién ostentaba el poder ejecutivo y, por ende, el poder máximo dentro del régimen. De esta forma, se responsabiliza a esta persona de la situación negativa vivida en estos años, como el uso excesivo de la fuerza, la intimidación y la represión durante el tiempo que duró el sistema dictatorial.

Ejemplos [3/57]

***Violenta ya que Pinochet llegó al cargo formando un golpe de Estado** y a la vez matando a mucha gente que salía a defender sus derechos a las calles, hubo mucha corrupción, maltrato, etc.*
[LS /CS/ A-76]

Porque fue pura matanza en un año 1973 cuando don Pinochet hizo el golpe de Estado y murieron más de 5000 personas en el estadio Nacional [VL /CM/ A-240]

Fue violenta ya que el golpe de estado que marcó el inicio de la dictadura, significó la subida al poder de un militar y la muerte del presidente que gobernaba ese año. Además la manera de gobernar de Pinochet creo que fue violenta innecesariamente, ya que no solo porque no compartía sus mismas ideas o que sean un peligro para él, era necesario matarlos con explosiones o con fusilamientos, ya que esto se hacía durante la Independencia y colonia, épocas muy inestables en comparación con el siglo XX. [CN /CP/ A-440]

Otro argumento de los estudiantes que no reconocen el proceso de Transición como separado de la Dictadura y por tanto lo valoran como violento, está expresado en algunas pocas explicaciones que lo relacionan explícitamente con la salida de Allende del poder y el quiebre democrático. Estas pocas explicaciones están presente en dos mujeres y un hombre, de centros educativos municipales y subvencionados, y de las ciudades de Valparaíso, Santiago y Concepción. La respuesta seleccionada es un ejemplo de este tipo de explicaciones:

Ejemplos [1/57]

Fue violenta, puesto que el ex general Augusto Pinochet, realizó un golpe de estado matando al ex presidente Salvador Allende, también el ejército irrumpió en las calles en forma violenta en búsqueda de comunistas para matarlos o exiliarlos y se prohibió la libertad de expresión. [CN /CS/ A-514]

2.2.2 *La imagen de la Transición a través de las protestas de los años 80`*

Entendemos que para que haya ciudadanía democrática y efectiva tiene que haber cultura de participación ciudadana en cuestiones fundamentales de la vida en sociedad, como la contribución efectiva en los procesos de construcción del Estado.³⁶¹ Esta idea refleja fielmente la visión de aquellos ciudadanos que se volcaron a las calles para derribar la dictadura militar, luchando por recuperar la democracia.

Al respecto, debemos recordar que hacia 1983 la crisis económica permitió el comienzo de un ciclo de movilización política que reconectó a las elites opositoras con una “repolitizada” sociedad civil, lo que conllevó que se produjera un hecho recurrente en los procesos de Transición: la emergencia de sectores moderados de oposición con perfil y estrategias diferentes respecto de

³⁶¹ SALAZAR, Gabriel. “Ciudadanía en Chile: Antecedentes Históricos y Perspectivas”. En LEÓN, Javier. ESCOBAR, Areli. CEA, Lorena (eds.). 1a. ed. Discursos y prácticas de Ciudadanía. Debates desde la Región del Biobío. Chile: Editorial Universidad del Biobío. 2006. p. 190.

los grupos más radicales, que se centraron en la “derrota” del régimen autoritario. En este sentido, la ola de protestas desarrolladas en contra del gobierno de Pinochet desencadenó momentos de gran tensión política y social. Muchos vieron en ellas la posibilidad de derrotar a la Dictadura, debido a que provocaron gran presión al interior del gobierno. No obstante, como sabemos, estos movimientos sociales y políticos no provocaron a corto plazo la caída del gobierno militar.

Esta situación de lucha y movilización ciudadana puede ser una de las causas de que los alumnos tengan presente fuertemente la imagen de la dictadura por sobre la imagen de la Transición, tal como observamos antes. Recordemos que la dictadura chilena se caracterizó por su crudeza y esta circunstancia parece haber marcado la interiorización mental del periodo, sobre todo considerando que en el caso chileno el inicio del proceso está más intangible, y muchas veces se confunde con la dictadura, tal y como defiende la propia historiografía afín al Régimen. Para los historiadores de esta corriente, tal y como vimos en el capítulo dos, la Transición constituiría el último periodo del gobierno de Pinochet, de acuerdo con el organigrama establecido en el discurso de Chacarillas, ya que desde su lógica avizoró el plan que representaría la Transición a la Democracia para ello señalando tres etapas: a) la recuperación, donde el poder político fue asumido por las fuerzas armadas con colaboración de civiles; b) la Transición, desarrollada con participación de la población civil, y c) la normalidad o consolidación, donde el poder sería ejercido por la civilidad, pero las fuerzas armadas cuidarían la institucionalidad³⁶².

Tabla N° 39: Las protestas de los años 80

Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			93	616	15,09%
Variables	Género	Mujeres	55	299	18,39%
		Hombres	38	317	11,98%
	Ciudades	La Serena	19	112	16,96%
		Valparaíso	21	131	16,03%
		Santiago	15	193	7,77%
		Concepción	38	180	21,11%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	25	145	17,24%
		Subvencionado	56	384	14,58%
		Particular	12	87	13,79%

En cualquier caso, independientemente del rol jugado por las movilizaciones no podemos desconocer la importancia de esta lucha de la ciudadanía ejercida a través de la organización de movimientos y manifestaciones

³⁶² VELÁSQUEZ, Edgar. “La transición a la democracia en Chile según la derecha”. En: *Revista Estudios Políticos*. (29). Julio – Diciembre 2006. p. 192.

sociales en contra de la Dictadura, que según algunos de nuestros encuestados fueron fundamentales para el desarrollo del proceso transitorio. Por tanto, los alumnos señalan que la imagen violenta del proceso transitorio está determinada por las manifestaciones y movimientos sociales que generaron las protestas en contra la dictadura y que buscaban reivindicar la sociedad democrática [25,54% de los que responden a la opción violenta y un 15,09% del total]. Principalmente las mujeres más que los hombres, de forma desigual entre las respuestas por tipo de dependencia escolar y más en los alumnos de Concepción por sobre sus pares y significativamente sobre Santiago, cuyo número de respuestas es bastante menor (Tabla N°39).

Ejemplos [4/93]

*Porque hubo muchas **manifestaciones violentas, protestas y delitos.***
[VL/ CS/ A-201]

*Ya que tuvimos que pasar por **guerras, revoluciones, marchas entre otras protestas** para conseguir la democracia en nuestro país.*
[CN/ CM/ A-583]

*Las **manifestaciones de los ciudadanos** provocaron un revuelo social, las protestas fueron violentas, el enfrentamiento entre gobierno y ciudadanos fue muy grande donde ocurrieron muchos desordenes públicos y sociales.*
[VL/ CS/ A-202]

*Violenta, ya que por medio de **manifestaciones y protestas** ocurrió, sin una preparación psicológica de la población. [SIC]*
[CN/ CP/ A-443]

En las ideas esgrimidas por algunos de estos estudiantes se explicita, además, que para permitir el escenario propicio donde las personas decidieran el cambio de sistema político y alcanzar una democracia se tuvo que pasar por estas *manifestaciones sociales*. Es decir, no solo perciben la violencia de estas acciones reivindicativas, sino que justifican su necesidad para generar las bases sociales y políticas que permitieran un proceso eleccionario, donde los ciudadanos tuvieran la opción de escoger democráticamente. De esta forma podemos observarlo en las siguientes ideas del alumnado:

Ejemplos [7/93]

*Ya que si bien fue por el plebiscito, **antes ocurrieron muchas protestas** de carácter violento.*
[CN/ CS/ A-485]

Si bien hubo mucha violencia, protestas, etc.** El fundamento para **el cambio se dio dando la posibilidad de elegir.
[CN/ CS/ A-520]

*Ya que, he visto imágenes de muchas **protestas violentas para que se efectuara el plebiscito.***
[CN/ CS/ A-539]

*Violento ya que para salir de esta hubo **protestas, muertes, exilio.***

[LS/ CS/ A-21]

*Por las revoluciones y las **protestas**.*

[LS/ CM/ A-94]

*Por el hecho hubo muchas muertes y desaparecidos muchas **protestas** que al final se convertían en peleas muy violentas entre carabineros y protestantes.*

[ST/ CS/ A-350]

*Hubo **protestas** y hechos donde estuvo presente la violencia ya que este fue un cambio radical.*

[CN/ CS/ A-528]

En concordancia con lo anterior, debemos señalar que la valoración de la lucha de los ciudadanos referida al grado del compromiso ciudadano con una causa de carácter política se relaciona directamente con un cambio de perspectiva respecto al rol de la ciudadanía que a través de un proceso reflexión crítica y propositiva permite la acción para enfrentar problemas de carácter social. Este es el sentido expresado en los razonamientos de los estudiantes anteriores y de los que utilizan el término *protestas* para referirse a las expresiones populares de descontento que pretendían terminar con el sistema opresor de gobierno dictatorial. De esta manera, para estos chicos y chicas, las manifestaciones callejeras de los ciudadanos provocaron un revuelo social y un gran periodo de violencia, generando un crudo enfrentamiento entre el gobierno y los ciudadanos por los desórdenes públicos y sociales.

Sabemos que, históricamente, las protestas movieron a gran parte de la población, no obstante, tras el agotamiento del ciclo de movilizaciones de 1983-1985, y con la evidencia del deseo de Pinochet de prolongarse en el poder en el tiempo determinado constitucionalmente, la oposición democrática entró en una cierta parálisis, que se expresaba en la simple denuncia de la ilegitimidad de la Constitución de 1980. Aylwin y Boeninger serán los primeros en señalar la inutilidad de ese gesto de denuncia, debido a que no tenía sentido la disputa sobre la legitimidad de la carta, por cuanto ésta igual tenía efectos prácticos. Este fue el primer paso de lo que posteriormente sería la estrategia electoral de la concertación³⁶³.

Otros estudiantes van más allá y no solo perciben la existencia de estos hechos de protestas, sino que además los justifican por la necesidad del pueblo de reivindicar una *sociedad democrática*. Los estudiantes describen, por ejemplo, que la gente se manifestaba a través de las protestas, ya que el gobierno de la Dictadura imponía las cosas sin la opinión de nadie, existían restricciones horarias como el toque de queda que atentaban contra los derechos de las personas, y no existía libertad para expresar la opinión en contra del gobierno. Las ideas que presentamos a continuación resumen estas líneas de pensamiento expresadas por el estudiantado:

³⁶³ ARAYA, Eduardo. *Op. Cit.* (2010), p.11.

Ejemplos [2/93]

Porque para alcanzar una Democracia se tuvo que pasar por protestas, tuvieron que haber muertes, por tan solo salir después de la hora impuesta por el gobierno, es decir, por el toque de queda, o por decir en voz alta que había personas en contra del gobierno en la época de la Dictadura. [SIC]
[VL/ CS/ A-187]

*Ya que ocurrieron muchas **protestas** y asesinatos, ya que las personas necesitaban igualdad dentro de su propio país y **la única forma de conseguirlo era con la "violencia"**.*
[CN/ CS/ A-475]

Como ya hemos adelantado, estas respuestas las entendemos en el contexto que el Régimen Militar chileno se caracterizó por su extremada violencia, restricción de libertades de opinión, de pensamiento y expresión, de derechos de participación ciudadana y de manifestación pública, así como la consecuente represión de los derechos fundamentales de las personas opositoras al sistema. Esta situación que podemos englobar como los *abusos de la dictadura*, que ya nos hemos encontrado en el análisis de explicaciones entregadas en otras preguntas, es manifestada por una parte del estudiantado.

Estas declaraciones están en concordancia con la idea de que la ciudadanía democrática requiere de los Derechos Humanos, en cuanto ellos despliegan un corpus mínimo de exigibilidad donde las instituciones encuentran el terreno más adecuado para su expresión³⁶⁴. En este sentido, la represión desarrollada durante los años de dictadura se relaciona con la visión de que, bajo el contexto de opresión, el pueblo respondió con fuerza. Así, las respuestas nos indican que el enfrentamiento entre la sociedad civil y el gobierno genera, en algunos casos, muertes, desvanes, detenidos y desaparecidos, y es en estos elementos donde radicaría la definición violenta de la Transición. En este aspecto, se entienden las referencias del alumnado a este tema en sus respuestas, como se expresa a continuación:

Ejemplos [6/93]

*Porque **aquello produjo durante años protestas, desvanes, pobreza y muertes.***
[VL/ CS/ A-125]

*Porque **muchas personas alegaban que se violaban los derechos humanos, mientras estas mismas generaban disturbios y manifestaciones.***
[VL/CS/ A-198]

*Ya que hubo muchas discusiones entre los dictadores y el pueblo, **las protestas, la tomas, los atentados, las muertes y además los detenidos desaparecidos.***
[ST/ CP/ A-253]

*Se impuso un modo de pensar. No se respetó diferencias de hecho muchos murieron. Derechos humanos más violados. **Torturas castigos para aquel que se oponía.***
[ST/CS/ A-323]

³⁶⁴ FARCAS, Daniel (comp.); *Ciudadanía en Chile: El desafío cultural del nuevo milenio*. 1a. ed. Santiago: Editorial Departamento de Estudios, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile. 1999. p. 41.

*Pienso que es **violenta** porque la dictadura duro muchos años acá en nuestro país 17 años de violación a los derechos humanos y después de eso llegar y pasar a la democracia.*
[CN/CP/ A-451]

Violenta**, porque la lucha por la democracia comenzó en el principio de la dictadura y **para poder lograr el plebiscito se vivió muchos maltratos, violaciones de los derechos humanos, privación de expresión.
[CN/CM/ A-595]

Para terminar este apartado, resulta imprescindible que nos detengamos en comentar cómo, tanto los estudiantes que perciben la Transición de forma violenta, como aquellos que se decantan por una visión pacífica de esta, entienden la llegada de la democracia como un proceso y no como un hecho puntual de ruptura³⁶⁵. Para los primeros (78,8% de los 364 alumnos que marcaron la opción “*violenta*” y 46,59% del total de encuestados) el periodo vendría definido por un proceso de movilizaciones y protestas realizadas durante la Dictadura con su correspondiente contrapartida de represión brutal. Desde esta perspectiva, la Transición carecería de entidad propia, constituyendo el epílogo del gobierno pinochetista que se vería obligado a pactar y posibilitar la llegada de la democracia (recordemos que mayoritariamente los estudiantes reconocen el valor de los acuerdos y pactos). Para los segundos (el 71,3% de los 206 estudiantes que eligieron la opción “*pacífica*” y que constituyen el 23,86% del total) el proceso se iniciaría con el plebiscito del 88, a partir del cual las negociaciones y los pactos desembocarían en la llegada tranquila de la democracia, aunque algunos pocos señalan que el periodo estuvo también tintado de algunos actos violentos.

En conjunto, pues, podemos afirmar que, de una u otra manera, el estudiantado reconoce en la Transición un proceso de “bisagra” entre dos tiempos en los que interaccionan elementos de cambio y continuidad. Para unos, la dictadura y Transición constituirían conjuntamente un proceso de intervalo entre la normalidad de los gobiernos democráticos. Para otros la Transición supondría un tiempo con entidad propia, necesario y suficiente para garantizar el acceso a un gobierno de todos y en el que todos quedarán implicados. En el caso chileno, la crudeza de la historia evenemencial experimentada, parece haber ayudado a grabar en la memoria colectiva de los chilenos y chilenas el acceso a la Democracia como un hecho histórico no puntual, sino fruto de la durabilidad de ciertas acciones surgidas de la acción ciudadana (*violenta*) o del laborioso pacto entre las élites (*pacífica*). Tanto en un caso como en otro, se pone de manifiesto que cuando se hace reflexionar a los estudiantes y se les suministran apoyos para ellos a través de interrogantes, estos pueden llegar a expresar ideas complejas,

³⁶⁵ Los datos han sido extraídos del tratamiento cruzado de las preguntas *¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la Democracia en nuestro país?* y la pregunta *¿Piensas que el paso de una Dictadura a una Democracia se habría producido sin un proceso de transición?* Véase Anexo Digital N°3. (3.5 Tabulación Cruzada 4-13).

más o menos acertadas, sobre el proceso transicional. Cosa que no sucede cuando se les pide que evoquen y describan los rasgos básicos del concepto.

3. ACTORES SOCIALES EN LA TRANSICIÓN: EL ROL DE LOS CIUDADANOS

Quedan ya lejos los tiempos en los que la enseñanza de la historia se entendía como el aprendizaje del acontecimiento y el dato. Los largos listados de actores y fechas dieron paso en las aulas a una historia explicativa centrada en la causalidad de los procesos, que nos remite al tiempo medio o largo braudeliano. No obstante, ello no significa que el profesor, al igual que el historiador, deba desentenderse del tiempo corto constituido por los actores y los hechos, pues las explicaciones intencionales, en cuanto acciones humanas motivadas de los que las realizaron, resultan imprescindibles en la comprensión de los hechos del pasado, tal como ya exponían Pozo y Carretero en el 89 al afirmar que todas las explicaciones históricas se clasifican en dos grandes tipos: las causales y las intencionales o teleológicas³⁶⁶.

Tabla N° 40: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?

Recuento y Porcentajes Totales y Válidos

Casos					
Válidos		No responden		Total	
N°	Porcentaje	N°	Porcentaje	N°	Porcentaje
579	94,0%	37	6,0%	616	100,0%
Frecuencia de respuestas		N° de respuestas		Porcentaje de alumnos que la marcan	
Augusto Pinochet		124		21,4%	
Las Fuerzas Armadas		62		10,7%	
Los ciudadanos		353		61,0%	
La oposición política		215		37,1%	
Los partidos políticos		125		21,6%	
Los movimientos sociales		321		55,4%	
Otra respuesta diferente		19		3,3%	
Total		1219			
<i>Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 2,105</i>					

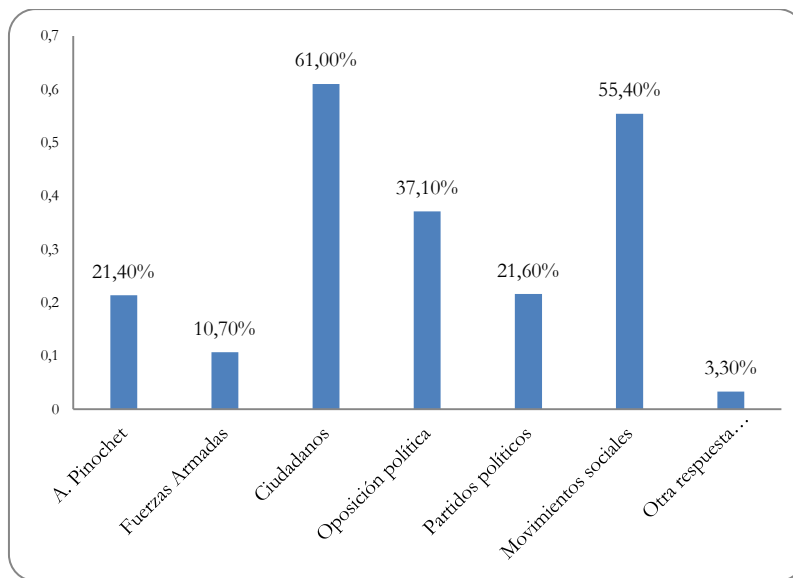
Por ello, en nuestra investigación nos interesó también indagar las percepciones de los estudiantes sobre los agentes (individuales y colectivos) que,

³⁶⁶ POZO, Juan Ignacio; CARRETERO, Mario “Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia” en CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mario *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. 1a. ed. Madrid: Editorial Visor 1986. p 141

a su juicio, tuvieron un papel preponderante y contribuyeron al desarrollo de la Transición. Para lograr este objetivo incluimos en el cuestionario una pregunta en la que se desplegaban diferentes opciones que el estudiantado podía marcar simultáneamente. Los resultados (Tabla N°40 y Gráfico N°25) nos muestran tres alternativas claramente definidas, encaminadas a resaltar una valoración de los actores sociales que permiten la Transición: “*Ciudadanos*” [61%], “*Movimientos sociales*” [55,4%] y ya más lejos “*Oposición Política*” [37,1%]. Con porcentajes mucho menores los estudiantes también señalan como actores relevantes del proceso a *Augusto Pinochet* [21,4%] e instituciones como las *Fuerzas Armadas* [10,7%]. De esta manera, las respuestas de estos jóvenes coinciden con la interpretación de los autores que han definido un rol preponderante de la ciudadanía dentro del proceso de Transición³⁶⁷, por sobre instituciones que tuvieron un rol fundamental dentro del Régimen Militar, como lo son las *Fuerzas Armadas y de Orden*. Y coinciden con la interpretación expresada en el apartado anterior por muchos de ellos como un proceso marcado por la violencia desencadenada por las protestas y manifestaciones ciudadanas.

Gráfico N° 25: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?

Recuento y Porcentajes Totales y Válidos



³⁶⁷ Respecto al rol de la ciudadanía para la consecución del retorno democrático, destacan las visiones desde la sociología, donde estacan autores como Manuel Antonio Garretón. Véase GARRETÓN, Manuel Antonio. “*Revisando las transiciones democráticas en América Latina*”. En: Revista Nueva Sociedad. (148) Marzo-Abril 1997. pp. 20-29 y GARRETÓN, Manuel Antonio. “*La redemocratización política en Chile. Transición, inauguración y evolución*”. En: Revista Estudios Públicos. (42). 1999. pp. 101-133. También en este ámbito destacan los trabajos de Eugenio Tironi y Felipe Agüero, principalmente: TIRONI Eugenio; AGÜERO, Felipe. “*¿Sobrevivirá el nuevo Paisaje político chileno?*”. En: Revista Estudios Públicos. (74). Otoño 1999.

En el recuento de respuestas por género (Tabla N°41) se repiten los mismos resultados. Sólo cambia el orden de prioridad entre las dos opciones mayoritarias en los hombres: el porcentaje que marca “*ciudadanos*” [M=58,6% H=63,59%] es levemente inferior en las respuestas masculinas al de “*movimientos sociales*” [M=59,3% H=51,4%]. Chicos y chicas consideran en tercera opción el papel jugado por la “*oposición política*” con porcentajes similares [M=37,4% H=36,9%].

Tabla N° 41: Actores o instituciones que permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país

Recuento de respuestas y porcentaje por Variable: “Género”

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Augusto Pinochet	Recuento	60	64	124
	% dentro de Género	20,2%	22,7%	
Las Fuerzas Armadas	Recuento	28	34	62
	% dentro de Género	9,4%	12,1%	
Los ciudadanos	Recuento	174	179	353
	% dentro de Género	58,6%	63,5%	
La oposición política	Recuento	111	104	215
	% dentro de Género	37,4%	36,9%	
Los partidos políticos	Recuento	68	57	125
	% dentro de Género	22,9%	20,2%	
Los movimientos sociales	Recuento	176	145	321
	% dentro de Género	59,3%	51,4%	
Otra respuesta diferente	Recuento	6	13	19
	% dentro de Género	2,0%	4,6%	
Total de respuestas marcadas		623	596	1219
Alumnos que responden al menos una opción	Recuento	297	282	579
	% dentro de Género	93,1%	94,9%	
Alumnos que no responden	Recuento	22	15	37
	% dentro de Género	6,9%	5,1%	

De entre las que responden, media de respuestas por mujer en esta pregunta: 2,098
De entre los que responden, media de respuestas por hombre en esta pregunta: 2,113

Dentro de las respuestas clasificadas por dependencia educativa (Tabla N°42) se reiteran las elecciones por los actores sociales antes señalados en la descripción del conteo general y por género. No obstante, aquí se presentan en el mismo orden que se presentaban en la tendencia general. En primer lugar “*ciudadanos*” [CM=58,9%; CS=60,9%; CP=65,5], en segundo lugar “*movimientos sociales*” [CM=51,8%; CS=58,1%; CP=52,4], y en tercer lugar “*oposición política*” [CM=33,9; CS=37%; CP=44%].

Tabla N° 42: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?
Variable: "Dependencia Escolar"

Recuento de respuestas y porcentaje en cada tipo de dependencia escolar		Tipo de Dependencia escolar			Total
		Municipal	Subvencionado	Particular	
Augusto Pinochet	Recuento	41	63	20	124
	% dentro del tipo de Dependencia	24,4%	19,3%	23,8%	
Las Fuerzas Armadas	Recuento	20	35	7	62
	% dentro del tipo de Dependencia	11,9%	10,7%	8,3%	
Los ciudadanos	Recuento	99	199	55	353
	% dentro del tipo de Dependencia	58,9%	60,9%	65,5%	
La oposición política	Recuento	57	121	37	215
	% dentro del tipo de Dependencia	33,9%	37,0%	44,0%	
Los partidos políticos	Recuento	38	68	19	125
	% dentro del tipo de Dependencia	22,6%	20,8%	22,6%	
Los movimientos sociales	Recuento	87	190	44	321
	% dentro del tipo de Dependencia	51,8%	58,1%	52,4%	
Otra respuesta diferente	Recuento	5	9	5	19
	% dentro del tipo de Dependencia	3,0%	2,8%	6,0%	
Total		347	685	187	1219
Alumnos que responden al menos una opción	Recuento	168	327	84	579
	% dentro del tipo de Dependencia	92,8%	94,0%	96,6%	
Alumnos que no responden	Recuento	13	21	3	37
	% dentro del tipo de Dependencia	7,2%	6,0%	3,4%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia municipal en esta pregunta: 2,065</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia subvencionada en esta pregunta: 2,095</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia particular en esta pregunta: 2,226</i>					

En el recuento de respuestas y porcentajes de cada una de las cuatro ciudades (Tabla N°43), nuevamente se repiten las respuestas ya previstas, relacionadas con los actores sociales. Tres de ellas coinciden en el primer lugar con la opción “*ciudadanos*” [Concepción 68%; Valparaíso 66,9% y Santiago 56,5%]. Esta opción para la ciudad de La Serena está en segundo lugar con un 49,5% de las respuestas. El segundo puesto es ocupado por “*movimientos sociales*” para las tres ciudades anteriores [Concepción=63,4% Valparaíso=48% y Santiago=53,7%], en tanto que para La Serena representa la primera opción [54,4%]. El tercer puesto coincide con la alternativa de “*oposición política*” para las cuatro ciudades [Concepción= 45,3%; La Serena= 40,8%; Valparaíso= 29,1% y Santiago 32,8%].

Tabla N° 43: Actores o instituciones que permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?
Variable: "Ciudades"

Recuento de respuestas y porcentaje de cada una en las cuatro ciudades		Ciudad				Total
		La Serena	Valparaíso	Santiago	Concepción	
Augusto Pinochet	Recuento	11	31	45	37	124
	% dentro de Ciudad	10,7%	24,4%	25,4%	21,5%	
Las Fuerzas Armadas	Recuento	11	17	18	16	62
	% dentro de Ciudad	10,7%	13,4%	10,2%	9,3%	
Los ciudadanos	Recuento	51	85	100	117	353
	% dentro de Ciudad	49,5%	66,9%	56,5%	68,0%	
La oposición política	Recuento	42	37	58	78	215
	% dentro de Ciudad	40,8%	29,1%	32,8%	45,3%	
Los partidos políticos	Recuento	20	34	30	41	125
	% dentro de Ciudad	19,4%	26,8%	16,9%	23,8%	
Los movimientos sociales	Recuento	56	61	95	109	321
	% dentro de Ciudad	54,4%	48,0%	53,7%	63,4%	
Otra respuesta diferente	Recuento	1	3	7	8	19
	% dentro de Ciudad	1,0%	2,4%	4,0%	4,7%	
Total		192	268	353	406	1219
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	103	127	177	172	579
	% dentro de Ciudad	92,0%	96,9%	91,7%	95,6%	
Alumnos que no responden	Recuento	9	4	16	8	37
	% dentro de Ciudad	8,0%	3,1%	8,3%	4,4%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de La Serena en esta pregunta: 1,864</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Valparaíso en esta pregunta: 2,110</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Santiago de Chile en esta pregunta: 1,994</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Concepción en esta pregunta: 2,360</i>						

Como ya hemos definido en diferentes partes de este estudio, la libertad es un valor democrático plenamente reconocido y defendido por los estudiantes, en especial la libertad de expresión, tal como quedó atestiguado en el capítulo anterior cuando analizamos las definiciones de los alumnos sobre los conceptos de Dictadura, Democracia y Transición.

Por ello no es de extrañar que nuevamente florezca entre las contestaciones de los estudiantes chilenos al referirse al rol de los movimientos sociales desarrollados por la ciudadanía, como una forma de defender la libertad de expresión en contra de un gobierno opresor, tal como se ha expresado en las tablas anteriores y como refleja el Gráfico N°27, donde podemos visualizar la distribución de las elecciones de los estudiantes (recordemos que podían marcar más de una opción). Así, en correspondencia con los datos anteriores, podemos observar que el bloque de respuestas más numeroso corresponde a los "ciudadanos" [13%], seguido por las opciones de "ciudadanos" más "movimientos sociales" [11,4%]; "ciudadanos", "oposición política" y "movimientos sociales" [11,1%]; los movimientos sociales [9,8%] y los ciudadanos, la oposición política, los partidos políticos y los movimientos sociales [5,2%]. En conjunto estas opciones constituyen más de la mitad del cómputo total, cuya otra mitad se dispersa entre los que no entregan explicaciones y otras posibilidades sin papel preponderante. Y esto es así tanto

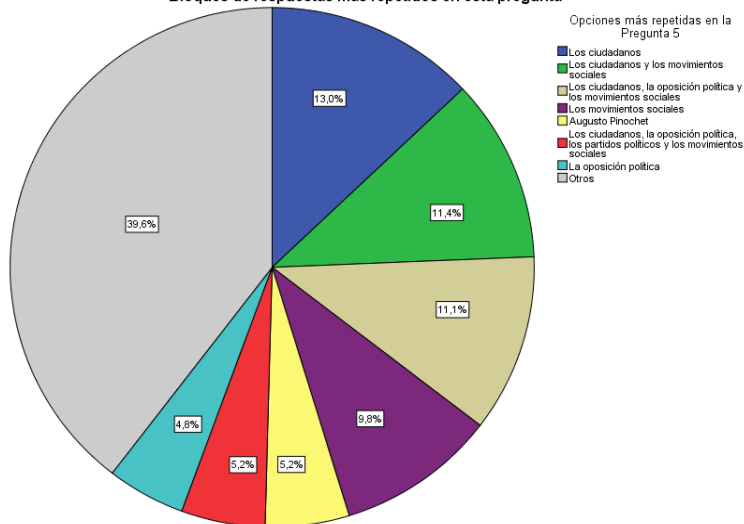
para los estudiantes que contemplan la Transición como un proceso violento como para los que la perciben como pacífico³⁶⁸.

Esta valoración positiva de la participación ciudadana dentro del retorno a la democracia, se condice con lo expuesto anteriormente y con aquello que algunos autores manifiestan sobre que la ciudadanía está en un continuo proceso de construcción y cambio, pues los derechos varían según las necesidades de las personas y los desafíos que presenta la sociedad de la cual forman parte los ciudadanos. No obstante, lo básico siempre es el derecho a tener derechos, debido a que *el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrían decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo eran abordados*³⁶⁹.

Gráfico N° 26: ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una Democracia en nuestro país?

Bloque de respuestas más repetidas en esta pregunta

Bloques de respuestas más repetidos en esta pregunta



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas a la pregunta 5, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 4%

³⁶⁸ Este resultado se obtiene del cruzamiento de datos entre los resultados de las preguntas sobre como caracterizan el proceso chileno (violento o pacífico) y la pregunta relativa a los actores o instituciones que permiten el paso hacia la Democracia. En ambos casos la opción más votada dentro de la pregunta sobre actores e instituciones tanto para los que contestaron "violenta" como los que contestaron "pacífica" en la pregunta sobre cómo se desarrolló el proceso, ha sido la opción "ciudadanos", seguido en ambos casos de "los movimientos sociales" y de "la oposición política" Ver Anexo N°3. (3.4 Tabulación Cruzada 4-5-9).

³⁶⁹ Véase HINOSTROZA, Gina; MILLANHUEIQUE, Ester. "Procesos de construcción de Ciudadanía de Mujeres. Reflexiones sobre experiencias del Instituto de la Mujer de Concepción". En LEÓN, Javier. ESCOBAR, Areli. CEA, Lorena (eds.). *Discursos y práctica de Ciudadanía. Debates desde la Región del BíoBío*. Chile: Editorial Universidad del Bío Bío. 2006.

3.1 Ciudadanos y Movimientos Sociales como actores relevantes de la Transición

En este contexto debemos entender las opiniones de los estudiantes que establecen que los ciudadanos representan una figura principal dentro del proceso del regreso democrático, ya que su lucha por la reivindicación de derechos y libertades se enmarca dentro los elementos que permiten el fin de la Dictadura. Al respecto, hemos de tener en cuenta que los referentes curriculares nacionales han concedido gran importancia a la libertad de expresión, considerando este valor en los medios de comunicación, en las personas y en los grupos, ya que el currículum persigue que los estudiantes valoren los principios de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto por los derechos humanos y que reconozcan la legitimidad de diversos puntos de vista para interpretar la realidad³⁷⁰.

Y es que, como en ocasiones anteriores, incitamos a nuestros encuestados a que fundamentaran sus elecciones con el objeto de evitar respuestas aleatorias y analizar con mayor profundidad sus contestaciones. Del estudio cualitativo del contenido de sus afirmaciones hemos podido deducir interesantes ideas que establecen relaciones entre los ciudadanos, los movimientos sociales y el regreso de la Democracia [28,08%], cuya sistematización presentamos a continuación. Al respecto, según las variables de estudio, tal como ha sucedido en otras ocasiones presentan variaciones significativas entre las respuestas de Concepción y de Santiago.

Tabla N° 44: Relación entre Ciudadanos, Movimientos sociales y Democracia
Respuestas y Porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			173	616	28,08%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	87	299	29,09%
		<i>Hombres</i>	86	317	27,12%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	28	112	25,00%
		<i>Valparaíso</i>	39	131	29,77%
		<i>Santiago</i>	47	193	24,35%
		<i>Concepción</i>	59	180	32,77%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	40	145	27,58%
		<i>Subvencionado</i>	107	384	27,86%
<i>Particular</i>		26	87	29,88%	

En este sentido, una idea interesante, no tanto desde la perspectiva cuantitativa pero si desde la calidad de los aprendizajes, es establecida por una

³⁷⁰ Véase MINEDUC, *Mapa de Progreso: Democracia y Desarrollo*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC UCE. 2010.

pequeña parte de los estudiantes, a partir de la relación entre el rol de los *ciudadanos y la democracia*. Para estos alumnos y alumnas el sistema democrático se define como el “Gobierno del Pueblo”, por tanto este no es nada sin los ciudadanos, y ahí radica la importancia de su opinión, ya que ellos fundamentan la sociedad democrática verdadera. De esta manera, entienden la preponderancia de las manifestaciones populares en reclamo de las injusticias cometidas, por ello consideran significativo la actitud de los ciudadanos para reunir fuerzas y argumentos para ir en contra de ese sistema político que atenta contra la libertad de las personas. Ideas que podemos ejemplificar en las afirmaciones siguientes:

Ejemplos [6 /173]

Porque los ciudadanos son la mayoría y la Democracia es el gobierno de la mayoría.

[LS/ CS/ A-51]

Porque los ciudadanos mandan a quien gobierna, los ciudadanos lo eligen y si no les gusta lo demuestran. [SIC]

[VL/ CS/ A-155]

Ya que las personas que conforman una nación son los ciudadanos y en ellos recae el poder en una Democracia.

[VL/ CS/ A-164]

Ya que los ciudadanos hacen la Democracia.

[VL/ CS/ A-228]

Creo que quien permitió principalmente ese paso fueron los ciudadanos porque ellos tuvieron el poder de elegir la democracia como forma de gobierno.

[ST/ CS/ A-331]

Porque siempre son y serán los ciudadanos los que tengan el domino del país, independiente de quien se siente en el poder. [SIC]

[CN/ CS/ A-542]

Creo que solo los ciudadanos del país pueden decidir el futuro del país.

[CN/ CM/ A-569]

Otro grupo de justificaciones alude explícitamente a la participación de los ciudadanos en el proceso de elección a través del ejercicio de su derecho a sufragio. Este sería un elemento clave del cambio político, pues los ciudadanos a través de la votación consiguieron el retorno democrático. Ya hemos hablado en otras ocasiones que identificar democracia y derecho de voto constituye una visión restrictiva de ciudadanía,³⁷¹ pero es evidente que este derecho es el basamento

³⁷¹ KERR, David. “An international review of citizenship in the curriculum”. En: STEINER-KHAMSI Guita, TORNEY-PURTA Judith y SCHWILLE John. (eds.) New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison. 1a ed. Amsterdam: JAI/Elsevier Science Ltd. 2002; KERR, David. *Citizenship Education: an International Comparison*. 1a. ed. UK: Editorial National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/Qualifications and Curriculum Authority in England QCA. 1999

principal del andamiaje democrático, y como tal hemos de valorar positivamente los argumentos de los estudiantes que así lo explican.

Ejemplos [3/173]

*La **decisión de los ciudadanos es la que elige el próximo sistema político en una votación**, su decisión puede ser influenciada por propaganda y otras cosas pero son los ciudadanos los que eligen el destino de un país.*

[ST/ CS/ A-365]

*Porque **los ciudadanos son los que permitieron y eligieron el paso.***

[ST/ CS/ A-387]

*Cuando se autoproclama presidente Augusto Pinochet, y luego se dio **la posibilidad de votar sí y no allí los ciudadanos permitieron el paso de la dictadura a la democracia.***

[CN/ CM/ A-583]

También un sector de las respuestas considera el proceso electoral chileno, señalando que sin la lucha de los ciudadanos y los movimientos sociales no se podría haber impulsado un *plebiscito*. Son ellos los que finalmente protagonizan la derrota de la Dictadura, al inscribirse los ciudadanos en los registros electorales y vencer al Dictador en las urnas. Al respecto, los estudiantes secundarios son claros en identificar que los ciudadanos a través del sufragio dijeron “No” al dictador y lo sacaron del poder con su propia ley, poniendo fin al sistema militar. También consideran que las protestas permitieron que se repensara la forma de gobernar y generaron el escenario propicio para que la oposición política consiguiera el cambio político gracias al plebiscito del 88’, haciendo valer sus derechos como ciudadanos, y reconociendo el valor de este proceso electoral dentro del proceso político nacional, elemento que reafirma las ideas ya expresadas. Y de esta forma, se expresa en las siguientes ideas:

Ejemplos [7/173]

*Sin los **ciudadanos y los movimientos sociales** no se podrían haber impulsado un **plebiscito.***

[VL/ CS/ A-207]

*Los **Ciudadanos**, ya que ellos **votaron por el No** a Pinochet*

[LS/ CS/ A-25]

*Los **ciudadanos con el Plebiscito del 89.***

[VL/ CS/ A-229]

*Los **ciudadanos se inscribieron en los registros electorales para apoyar al NO** y toda esta propaganda fue difundida por todos los distintos movimientos sociales de la época*

[ST/ CP/ A-256]

*Ya que con todas **las protestas hechas por los ciudadanos** hicieron que se **repensara la forma de gobernar** y la opción política permitió el cambio gracias a **la votación (sí o no)***

[ST/ CP/ A-255]

***El No fue por un movimiento ciudadanos** y fue gracias a ellos que se llegó a la democracia*

[ST/ CS/ A-369]

Ya que fueron los ciudadanos que formaban parte de la oposición aquellos que decidieron hacer valer sus derechos y votar NO en el plebiscito.

[CN/ CS/ A-471]

Al respecto, no podemos dejar de mencionar que un estudio reciente que buscaba corroborar la distancia que existe entre la teoría y la práctica de la participación ciudadana, establece que, si bien por un lado el Estado chileno ha fomentado políticas tendentes a formar ciudadanos activos y participativos, por otro lado, dichas políticas públicas quedan en el plano discursivo por parte de los docentes, quienes valoran su enseñanza, pero se ven limitados por las mismas condiciones que el currículum y las instituciones escolares imponen (falta de tiempo, prioridad del contenido conceptual, pocas instancias de participación escolar, etc.)³⁷².

Por ello, no deja de llamar la atención la valoración que hacen los alumnos de la participación ciudadana, en cuanto que esta situación establece un enorme desafío para todos aquellos que estamos involucrados en el mundo escolar y en las áreas que fomenta la educación de la ciudadanía democrática. Las sociedades democráticas necesitan y valoran ciudadanos reflexivos respecto de las grandes problemáticas de su contexto, que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales, tal como lo realizaron los ciudadanos durante el fin de la Democracia. Estos sujetos fueron miembros conscientes y activos de una sociedad democrática que conocía y, como especifica la bibliografía, no renunciaron a la gestión política ni delegaron las obligaciones en los dirigentes³⁷³.

En consecuencia con lo anterior, otro grupo de chicos y chicas de secundaria chilena consideran explícitamente que el rol de los ciudadanos dentro del proceso de Transición adquiere importancia, ya que son estos los que a través de su opinión se rebelan violentamente ante el dictador y su sistema opresor, luchando por la recuperación de sus *libertades, derechos y deberes ciudadanos*. Así, las contestaciones consideran también la lucha contra el dictador y su gobierno, donde los ciudadanos opositores a través de los movimientos se unieron para combatir el sistema despótico del cual formaban parte. De esta manera, valoran que la oposición política lograra hacer un cambio en la mente de las personas que vivían temerosas del sistema opresor, y consiguieran que los ciudadanos manifestaran su deseo de "gobernarse" a sí mismos y disfrutar los derechos que propone una democracia:

³⁷² ACEITUNO, David; MUÑOZ, Carlos; VÁSQUEZ, Gabriela. ACEITUNO, David; MUÑOZ, Carlos; VÁSQUEZ, Gabriela. "Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media". En: De Alba, Nicolás; García, Francisco; Santisteban, Antoni (eds.) Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. 1a. ed. Sevilla: Editorial Díada. 2012. p.174.

³⁷³ MARCO, Berta. *Op. Cit.*, p. 13

Ejemplos [4/173]

Los **ciudadanos permitieron tener un país democrático, porque lucharon por su libertad de Expresión.**
[VL/ CS/ A-195]

Los **ciudadanos** ya que empezaron a **reclamar más sus derechos**
[LS/CS/A-56]

En una gran parte de **la gente fue la que luchando por sus derechos** lograron que la dictadura pasara
[ST/CS/375]

Primero los **ciudadanos** ya que comenzaron a moverse como un grupo unido **luchando por la igualdad y el derecho a voz**
[ST/ CS/ A-332]

Yo considero que el papel más fundamental que permitió el paso de la dictadura a democracia fue el **pueblo, sus ciudadanos y los movimientos sociales que hacían para dar a conocer su opinión y luchar por sus ideales**
[CN/ CS/ A-513]

Los **ciudadanos** permitieron el paso a la democracia por los que sucedía cuando las fuerza armadas tenían el poder tenían [sic] al pueblo no con libertad sino que **se encontraba sin libertad, no tenían los derechos que les correspondían**
[CN/CM/A-561]

Otro grupo de explicaciones interesantes está constituido por aquellos que toman en cuenta la *idea del cambio* de autoridad, de gobierno, o de cómo se desarrollan las cosas. Estas transformaciones son generadas por los ciudadanos, lo que se condice con el énfasis de la ciudadanía republicana a partir de la visión clásica que supone la participación de éste en la comunidad política en aras del bien común.³⁷⁴ Las respuestas del estudiantado lo reconocen de la siguiente manera:

Ejemplos [3/173]

Porque fue más por la actitud de los **ciudadanos** por lo que se decidió **un cambio de gobierno.**
[VL/ CS/ A-125]

Los **ciudadanos** ya que ellos eligieron el **cambio de autoridad.**
[ST/ CS/ A-315]

Porque los **ciudadanos** buscaron el **cambio en el tipo de gobierno.**
[ST/ CS/ A-393]

Porque a través de los **ciudadanos** los políticos **cambian las cosas.**
[VL/ CM/ A-232]

³⁷⁴ SABATO, Hilda (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. 1a. ed. México: Editorial Fideicomiso Historia de las Américas, Serie Estudios. 1999. p. 12.

Así mismo, al considerar la relación entre la participación de los ciudadanos y los movimientos sociales, debemos establecer que la lucha de la ciudadanía por la recuperación de la democracia se relaciona con un *derecho ciudadano*, que tiene que ver con la participación y el *reclamo de sus deberes y/o derechos* como parte constituyente de los beneficios que le entrega la sociedad democrática. Como sabemos, la Dictadura había coartado fuertemente la capacidad de reunirse, manifestarse y moverse socialmente, por lo que los estudiantes reconocen como un hecho significativo para el cambio político el que los ciudadanos empezaran a reclamar más sus derechos, a luchar por la igualdad y el derecho a voz. En este sentido, los alumnos secundarios consideran que gracias a los ciudadanos y movimientos políticos se pasó de la Dictadura a la Democracia ya que estos actores comenzaron a manifestar su descontento contra el gobierno, debido a que el pueblo sentían que sus derechos y deberes estaban “pasados a llevar” y necesitaban demostrar su descontento, dar opinión como ciudadanos y luchar por sus ideales con el fin de lograr un cambio.

En este sentido, se entiende la valoración que los estudiantes realizan de este principio, enfatizando sus opiniones en que los ciudadanos *expresan su descontento* y reclaman sus derechos ya que querían mostrar su frustración por tanto abuso cometido y manifestar su insatisfacción por la forma en que se estaba desarrollando la forma de gobierno. Por ello exigían y reclamaban sus derechos y libertades, sobre todo la libertad de expresión, como se consignan en las siguientes respuestas:

Ejemplos [10/173]

*Los **ciudadanos** ya que empezaron a **reclamar más sus derechos***
[LS/ CS/ A-22]

*Gracias a los **ciudadanos y movimientos políticos** se pasó de la dictadura a la democracia ya que **comenzaron a manifestar su descontento***
[ST/ CS/ A-345]

*En ese tiempo las leyes y la forma de vida era muy violenta y estricta por ende los **ciudadanos y movimientos sociales protestaban***
[CN/ CM/ A-565]

*Creo que **los ciudadanos y los movimientos sociales ya que las primeras hacían estos movimientos**, ya que no les gustaba una sociedad gobernada por la violencia*
[CN/ CS/ A-534]

*Los **ciudadanos y los movimientos sociales** ya que **fue el propio pueblo que dio a conocer su molestia** con el gobierno logrando un cambio*
[CN/ CM/ A-588]

*Los **ciudadanos estaban cansados de tantas injusticias** y los movimientos sociales tuvieron mucho que ver en esta transición*
[CN/ CM/ A-611]

*Los **ciudadanos** y la oposición política debido a que el pueblo chileno ya se había cansado de el largo periodo de gobierno tirano y dictatorial donde los militares **se tomaban el país y torturaban y asesinaron miles de personas**. [Siz]*
[CN/ CM/ A-600]

Finalmente, si consideramos las respuestas de los alumnos que relacionan las tres alternativas mayormente escogidas: *los ciudadanos, los movimientos sociales y la oposición política*, podemos observar que sus explicaciones indican la importancia conjunta de estos elementos para la consecución de la Democracia, tales como que su unión permitió este proceso, o que sus ideas y argumentos crearon un cambio de mentalidad propicio para el cambio. Por ello los ciudadanos, la oposición y los movimientos son los actores principales que llevaron a que el país pasara de un largo periodo de dictadura a la democracia. En este sentido, entendemos que la ciudadanía es consustancial y forma parte de modo inevitable de las valoraciones e instituciones democráticas³⁷⁵, como lo expresan las siguientes explicaciones:

Ejemplos [6/173]

*Los **ciudadanos, la oposición y los movimientos** que se realizaron fueron los que llevaron a que el país pasara de un largo periodo de dictadura a la democracia.*
[CN/ CS/ A-482]

*Porque los partidos opositores a las dictaduras se unieron con los **ciudadanos y movimientos sociales**, para así, reunir fuerzas y argumentos para ir en contra de ese sistema político logrando así a conseguir la importante Democracia para nuestro país.*
[VL/ CS/ A-187]

*Los **ciudadanos**, pues ellos decidieron, la **oposición y los movimientos sociales**, pues se crearon cambios de mentalidad.*
[ST/ CS/ A-306]

*La **oposición política, los ciudadanos y los posteriores movimientos políticos** fueron los que propiciaron cierta rapidez dentro de este proceso de transición, además de ser considerados algunos de los más importantes.*
[CN/ CP/ A-437]

*Los **ciudadanos** porque ellos querían "gobernarse" a sí mismos. La **oposición**, pues un gobierno no se va dividir contra sí mismo y los **movimientos sociales** porque éstos mostraban el descontento del pueblo.*
[CN/ CS/ A-501]

*Lo principal fue la **oposición política**, ya que el descontento por la situación del país generó oposición, la que generó **movimientos sociales** conformados por **ciudadanos** los cuales realizaban manifestaciones, protestas para mostrar su postura e influir en la sociedad*
[CN/ CS/ A-524]

En síntesis, todas las justificaciones anteriores con sus diversos matices, emitidas por el alumnado presentan una gran valoración del rol jugado por la acción ciudadana en el proceso transitorio, que deja traslucir una idea de ciudadanía como cualidad social del individuo adquirida por el aprendizaje de valores, de conocimientos y de competencias esenciales, que hacen de él un ciudadano activo y responsable dentro de su ambiente social y político. Justamente, la educación para la ciudadanía se distingue de la tradicional educación cívica debido a que busca la formación integral de un sujeto autónomo, más que sólo la inculcación de valores y de comportamientos propios

³⁷⁵ FARCAS, Daniel. (comp.) *Op. Cit.*, p. 40.

del ámbito político. Estas ideas se relacionan con la visión de que el concepto de ciudadanía es complejo y requiere un análisis cuidadoso: viene a ser una respuesta al “malestar de la modernidad”, que se caracteriza por el individualismo, la primacía de la razón instrumental y la pérdida de la libertad. La idea y la realidad de la ciudadanía parecen integrar las demandas de la justicia y de la pertenencia a una comunidad, y su concepto alcanza la dimensión moral y cognitivo, referido a las actitudes, los conocimientos y las destrezas, de las tareas cívicas desde la perspectiva de un debate común³⁷⁶.

Así mismo, su sentido radica en fortalecer la capacidad de participación activa, para que los ciudadanos tengan las herramientas para ejercer sus derechos en situaciones complejas, tal como lo hicieron los miembros de la oposición democrática, que entre los años 1985 y 1988 desarrollaron algunos avances significativos en cuanto a su organización efectiva y la consecución de ciertos elementos que fueron delineando el camino para la vuelta de la Democracia. Este contexto fue producto de un largo proceso de aprendizaje de las elites opositoras que terminaron formando la Concertación de Partidos por la Democracia, situación que la literatura ha descrito como liderazgo adaptativo³⁷⁷.

3.2 El rol de la Oposición y de los Partidos Políticos dentro del proceso transitorio

Otra de las opciones más elegidas por los encuestados a la hora de definir los actores principales del acceso a la democracia está constituida por la *Oposición* [37,1%] y los *Partidos políticos* [21,6%], como actores que trabajan por la consecución de la Democracia. Entre los argumentos utilizados por estos estudiantes para justificar estas opciones [15,4% del total de encuestados], encontramos ideas interesantes para comprender sus opiniones sobre la Transición, referidas a que son grupos afectados por el sistema dictatorial y, por lo tanto, se oponen duramente a ella, organizándose y movilizándose a los ciudadanos para sacar a Pinochet del poder. Estas ideas se presentan sin diferencias significativas en las variables de género, no así en las ciudades, donde nuevamente destacan las respuestas de Concepción por sobre sus pares y en la variable de tipo de establecimiento escolar, donde los municipales sacan más de diez puntos sobre sus pares. Esta situación es significativa, ya que se repite en otras instancias.

³⁷⁶ SÁNCHEZ, Santiago. *Op. Cit.*, p. 87.

³⁷⁷ ARAYA, Eduardo. *Op. Cit.*, p. 11.

Tabla N° 45: La oposición como un grupo afectado por la Dictadura
Respuestas y porcentajes totales y por variables

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			95	616	15,4%
Variables	Género	Mujeres	50	299	16,72%
		Hombres	45	317	14,19%
	Ciudades	La Serena	19	112	16,96%
		Valparaíso	19	131	14,50%
		Santiago	20	193	10,36%
		Concepción	37	180	20,55%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	23	145	25,86%
		Subvencionado	59	384	15,36%
		Particular	13	87	14,94%

Una parte de los argumentos, considera que la *oposición política* fue uno de los actores que mayormente se vio afectado por las medidas dictatoriales (opresión, exilio, detenciones, abusos, etc.). Por tanto, debió organizarse para *manifestar su oposición y presentar el rechazo* a este tipo de gobierno, encabezar los procesos de manifestaciones con la finalidad de mostrar su postura de descontento y tratar de influir en el resto de la sociedad, para generar un cambio de gobierno en un ambiente democrático. De esta forma, la oposición política se organizó en partidos políticos para diseñar las ideas, medidas y formas de enfrentar el gobierno de la Dictadura, y así lo demuestran las siguientes ideas:

Ejemplos [2/95]

La oposición política ya que al no apoyar los ideales de una dictadura se opusieron a ellos, pero creo también que los mismos ciudadanos marcaron un rol importante.
 [LS/ CS/ A-21]

Todo lo que tiene relación con oposición y formación de partidos políticos en contra del Gobierno militar influyen en la Transición a la Democracia y los movimientos sociales son manifestaciones de los ciudadanos que estaban en contra, por lo tanto igual influyen. Acá los ciudadanos tienen un rol fundamental, pues lo que ellos eligieron volver a la Democracia.
 [VL/ CS/ A-204]

Efectivamente, la importancia de la oposición como un actor relevante dentro del proceso de recuperación de la Democracia en nuestro país, es percibida por el estudiantado en relación a su liderazgo y capacidad organizativa para combatir un sistema político nefasto para sus vidas. Además, se entiende una relación recíproca entre la oposición y los partidos políticos, como también se reconoce la importancia de las movilizaciones sociales y protestas, como elementos que permiten ir convenciendo a la sociedad en general que el cambio hacia la democracia es posible. De la misma manera que se entiende la participación ciudadana relacionada con la ciudadanía y los movimientos sociales, los estudiantes presentan en sus opiniones la idea de que la derrota del dictador se desarrolla a través del sufragio, situación que representa el logro en conjunto de la fuerza ciudadana, representada por la oposición y los partidos que estaban

en contra del régimen militar. Por tanto, en un grupo de explicaciones se reconoce explícitamente la relación entre la oposición y la *valoración positiva del plebiscito del 5 de octubre*, como un hecho cumbre de este proceso de reivindicación ciudadana por acabar con la dictadura de Pinochet.

Ejemplos [3/95]

*Permitieron ese paso, fundamentalmente los **ciudadanos** que **eligieron el "No"**, pero también los **partidos y oposición política**, que llevaron este tema a la mesa.*
[VL/ CS/ A-197]

*Ya que fueron ellos quienes **propusieron las votaciones la oposición política, partidos políticos** y fueron los ciudadanos los que terminaron la dictadura por su votación.*
[VL/ CS/ A-216]

*Estos tres fueron los 3 aspectos de **mayor oposición al régimen** y a fin de cuentas dieron el paso al **plebiscito de 1988***
[CN/ CS/ A-489]

Al respecto, debemos entender la oposición chilena de fines de la dictadura como una ciudadanía con sentido colectivo, que repone una dimensión ética de lo social. Es una ciudadanía que logra reponer lo colectivo como ámbito significativo de la vida social, que revelando el quehacer social no sólo en relación con las reivindicaciones individuales, sectoriales, sino por un ámbito más general: el bien común.³⁷⁸ Así lo entienden algunos estudiantes cuando opinan que la oposición política genera una *participación activa en los procesos de movilizaciones sociales*, como aglutinante que expresa el descontento contra el gobierno militar y que favorece el fin de la dictadura. Valoran el rol de la oposición como un agente que es capaz de convencer al país de que el cambio es posible. Las siguientes expresiones resumen algunas de estas ideas:

Ejemplos [4/95]

*Debido a que los ciudadanos eran de diferentes **partidos políticos** hubo **oposición** al gobierno militar y debido a los **movimientos sociales** que realizaron se **logró el paso a la democracia***
[CN/ CS/ A-492]

*El cambio nace en el descontento social, que se ve reflejado en los **movimientos sociales (marchas, protestas), liderados por la oposición política***
[CN/ CS/ A-545]

*La **oposición política** (los considero en oposición a Pinochet) y claro junto con **movimientos sociales** de oposición de menor emvergadura que buscaban el inicio de la democracia esto mediante marchas y modos de concientizar a la gente.*
[CN/ CS/ A-480]

*Ya mediados de los ochenta comienza a aparecer la **oposición** y es la que **motiva al pueblo** a realizar el plebiscito.*
[CN/ CS/ A-514]

³⁷⁸ LEÓN, Javier; ESCOBAR, Areli; CEA, Lorena (eds.) *Discursos y prácticas de Ciudadanía. Debates desde la Región del Bío-Bío*. 1a. ed. Bío-Bío: Editorial Universidad del Bío-Bío. 2006. p. 32.

Por otra parte, la *valoración de la oposición para la consecución de la Democracia* es destacada por otros estudiantes como uno de los elementos más importantes para el cambio junto a otros actores sociales, como los ciudadanos y la consecuente movilización de los sectores sociales. Situación que es expresada de las siguientes maneras:

Ejemplos [3/95]

Sin oposición al régimen de Pinochet no se hubiese podido llegar a la democracia.
[CN/ CS/ A-487]

La oposición fue un gran apoyo a los movimientos sociales a lograr el objetivo, la Democracia
[LS/CP/A-5]

Teniendo una oposición política con peso y junto con el apoyo social fueron los actores principales para retornar a la Democracia.
[LS/CS/A-81]

Por último, la relación entre *ciudadanos, oposición, partidos políticos y movimientos sociales* es destacada por un grupo numeroso como los agentes que convencen a la población para luchar contra la dictadura y recuperar la democracia con un sistema de libertades donde se pueden desarrollar como personas a cabalidad. Estos cuatro elementos representan una alianza que permite, a través del plebiscito, el retorno a la democracia. Enfatizan en que sólo la unión de estos grupos permitió la Transición tal como se expresa en las ideas siguientes:

Ejemplos [6/95]

Todo lo que tiene relación con oposición y formación de partidos políticos en contra del Gobierno militar influyen en la Transición a la Democracia y los movimientos sociales son manifestaciones de los ciudadanos que estaban en contra, por lo tanto igual influyen. Acá los ciudadanos tienen un rol fundamental, pues lo que ellos eligieron volviera a la Democracia.
[VL/CS/A-204]

Los ciudadanos porque realizaron los movimientos sociales que manifestaron su deseo del cambio y la creación de partidos políticos que estuvieron de acuerdo con esto
[CN/CM/A-596]

Ya que fueron ellos quienes propusieron las votaciones la oposición política, partidos políticos y fueron los ciudadanos los que terminaron la dictadura por su votación.
[VL/CS/A-216]

Los ciudadanos primero que todo porque querían que su voz fuese escuchada y que no se les violaran sus derechos y que los partidos políticos que son como los factores importantes u opciones que se le mostraban a su pueblo y ver así como es que quería que fuese su gobierno.
[ST/CS/A-282]

Los partidos políticos realizaron un plebiscito en el que todos los ciudadanos participarían para votar sobre si Pinochet seguiría en el poder o no.
[CN/CS/A-549]

Finalmente, hemos de destacar cómo las referencias (no muy abundantes) a los partidos políticos carecen de entidad propia, ya que se entienden estos como

una expresión de la organización y participación de la ciudadanía. Esta circunstancia entraría en contradicción con las afirmaciones presentadas en la pregunta que analizaremos más adelante y que señala que uno de los principales hechos de la Transición es la “creación de la concertación de partidos por la Democracia”, una coalición que pone fin a la dictadura de Pinochet en sus propias leyes, es decir, la vía constitucional.

Desde la Ciencia Política se señala que, después de una dictadura, la cultura participativa a través de los partidos políticos es baja y su papel no es muy relevante en las movilizaciones de la ciudadanía, una idea que ha sido matizada por otros autores que perciben importantes correlaciones entre las “crestas” de la movilización popular y los intereses políticos de los partidos de izquierda, señalando cómo la primera contribuye al fortalecimiento de los segundos.³⁷⁹ Dejando a un lado esta polémica, lo que resulta evidente es que los partidos políticos jugaron un papel decisivo en el nacimiento y consolidación de la Transición, para lo cual se vieron obligados a procesos de adecuación funcional y fortalecimiento organizativo, especialmente en la derecha, y a la redefinición ideológica en los de izquierda.³⁸⁰

Al respecto, entendemos que el rol de partidos políticos como un actor social relevante dentro del proceso histórico en cuestión, es valorado positivamente por los estudiantes, sin embargo, es un agente que se entiende en función de otros actores o instituciones políticas y sociales como ciudadanos, oposición y movimientos sociales. Esta circunstancia es importante de valorar ante el *déficit* cívico o *desafección* política que acusan nuestras sociedades y, particularmente, los jóvenes. De ahí el énfasis en promover una ciudadanía activa que, además de participar en los procesos electorales, esté implicada activamente en los problemas de su comunidad y en la mejora de estos de modo crítico, propositivo y responsable. Actualmente coexisten un apoyo mayoritario a las instituciones y valores de la democracia y un extendido sentimiento de desconfianza hacia la política, los partidos y los políticos profesionales. La desconfianza ante los partidos políticos es fruto de una frustración ante un sentimiento de incapacidad de poder influir en el sistema y de que el sistema, a su vez, responda a las demandas de los ciudadanos. En este aspecto, podemos considerar el ejemplo del caso español donde la información de los partidos políticos en los libros de textos está referida fundamentalmente a los resultados de las convocatorias electorales, presentando una imagen de ellos como meros estructuradores del voto de los españoles, más que como agentes movilizadores o canalizadores de demandas.³⁸¹

³⁷⁹ HUNNEUS, Carlos. *La Unión de Centro Democrático y la Transición a la Democracia en España*. 1a. ed. Madrid: Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas. 1985.

³⁸⁰ RODRÍGUEZ DÍAZ, A. *Transición política y consolidación constitucional de los partidos políticos*. 1a. ed. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. 1989.

³⁸¹ ACEITUNO, David; CONEJO, Francisco; LÓPEZ FACAL, Ramón; MARTÍNEZ, Rosendo; MUÑOZ, Carlos; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ, Gabriela. “La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto”. En V

3.3 Pinochet y las Fuerzas Armadas

Recordemos que, a diferencia de la Transición española marcada, según muchos, por el fallecimiento del dictador, en el caso chileno Augusto Pinochet no solo no desapareció, sino que se hizo un hueco político en el espacio transicional. Esta circunstancia, tal como recogimos en el capítulo dos, recibe una diferente valoración según la perspectiva ideológica de los historiadores. Para los de derechas sería el delineador del regreso a la democracia, para los de izquierdas el causante de una democracia con enclaves autoritarios. De esta forma, los alumnos han indicado una relación entre el dictador y los hechos ocurridos en Dictadura como el golpe de Estado, estableciendo una conexión con las Fuerzas Armadas y con su salida a través del plebiscito del 88. Estas ideas corresponden a un 8,9% del total de encuestados y se presentan con algunas diferencias en la variable tipo de dependencia escolar, principalmente entre los municipales y los particulares, los primeros son los que mayores referencias realizan (Tabla N°46).

Tabla N° 46: Pinochet y las Fuerzas Armadas

Respuestas y porcentajes totales y por variables

		N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total	
Total		55	616	8,9%	
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	26	299	8,69%
		<i>Hombres</i>	29	317	9,14%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	10	112	8,92%
		<i>Valparaíso</i>	12	131	9,16%
		<i>Santiago</i>	19	193	9,84%
		<i>Concepción</i>	14	180	7,77%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	17	145	11,72%
		<i>Subvencionado</i>	34	384	8,85%
		<i>Particular</i>	4	87	4,59%

Entre los estudiantes que seleccionaron al Dictador como agente clave de la Transición chilena [124 alumnos correspondientes al 21,4% del total], no todos justifican su elección. Entre los que sí lo hacen (Tabla N°45) encontramos algunos argumentos donde la figura de *Pinochet* es presentada como positiva, debido a que se considera que es el actor que permite que los ciudadanos expresen su voluntad a través del proceso eleccionario:

Ejemplos [2/55]

*Los ciudadanos votaron, pero **Augusto Pinochet**, Presidente en ese entonces, fue quien convocó el Plebiscito de 1988 (Sí y el No).*
[LS/ CP/ A-3]

***Augusto Pinochet** porque dejó que se votara por el sí o el no y los ciudadanos ya que pusieron su apoyo en el voto.*
[ST/ CS/ A-298]

Junto con lo anterior, otros estudiantes también reconocen que el *dictador es quien cede, sale o deja el poder*, lo que permite o genera la llegada de la democracia. Esta situación implica que Pinochet y las Fuerzas Armadas cumplieron con el compromiso establecido. También el *rol de las F.F.A.A.* se vincula a la figura del Dictador, reconociendo de esta manera su preponderancia al interior de esta institución y del régimen de gobierno que implantaron los militares.

Ejemplos [3/55]

*Porque él fue quien transformó a país en una dictadura y cuando **salía de su cargo el país se transformó y hubo Democracia.***
[CM/LS/ A-99]

El acepto que ya su periodo al mando ya había durado bastante tiempo por lo que permitió que se realizaran elecciones en el país.
[CP/CN/ A-488]

***Augusto Pinochet y las fuerzas armadas cumplieron su palabra** y lo otro es la constitución de 1980.*
[CM/ CN/ 602]

De acuerdo con lo anterior, cuando en sus respuestas consideran las opciones en conjunto de Pinochet y las Fuerzas Armadas, destacan la figura *del líder respaldado por esta institución*. Así los alumnos piensan en el rol de Pinochet dentro de la Dictadura y la oposición que significó al gobierno de Allende. Las siguientes contestaciones escritas de los alumnos nos lo indican:

Ejemplos [5/55]

*Porque **Augusto Pinochet** fue podríamos decir el cabecilla de todo esto y teniendo un segundo o como el apoyo fundamental que tenía eran las **Fuerzas Armadas** y para que algo así sucediera tenía que haber una oposición.*
[VL/ CM/ A-130]

*El partido político socialista estaba el poder por Salvador Allende, el cual muchos pensaban que tenía al país súper mal, **Augusto Pinochet perteneciente a las fuerzas armadas** mando a capturar al presidente lo cual provoco un golpe de estado.*
[SN/CS/ A-291]

***Augusto Pinochet** era el que mandaba todo entonces las **fuerzas armadas lo ayudaron** y allí tomo el poder del país.*
[LS/ CS/ A-64]

Pinochet ya que este estaba a cargo del ejército y las fuerzas armadas

[ST/ CS/ A-358]

Yo creo que está dividido ya que tienen responsabilidad tanto el dictador como los militares o fuerzas armadas que juraban lealtad al general.

[CN/ CM/ A-591]

Otro grupo pequeño de explicaciones va más allá en relación con el rol del Dictador y de las Fuerzas Armadas. Vinculan el papel ejercido por Pinochet dentro del *Golpe militar y del gobierno dictatorial* con el desarrollado, después de un tiempo, por los ciudadanos dentro del proceso del plebiscito del 88', reforzando la significancia de la ciudadanía dentro del plebiscito, como podemos observarlo en las líneas que se presentan a continuación:

Ejemplos [2/55]

Ya que por el golpe de Estado que hubo por las fuerzas armadas, después de un tiempo de que Pinochet era presidente los ciudadanos tuvieron una Democracia por si seguía de mando o no.

[VL/ CM/ A-182]

Las fuerzas armadas irrumpieron el golpe de Estado y los ciudadanos luego eligieron su Presidente.

[VL/ CM/ A-192]

4. HECHOS O ACONTECIMIENTOS MÁS IMPORTANTE DE LA TRANSICIÓN

Iniciamos este apartado trayendo de nuevo a colación a Braudel cuando escribió *que rechazar los acontecimientos y el tiempo de los acontecimientos equivale a ponerse al margen, al amparo, para mirarlos con una cierta perspectiva, para juzgarlos mejor y no creer demasiado en ellos*³⁸², pues definen con exactitud nuestras pretensiones a la hora de analizar y estudiar el valor concedido por nuestros encuestados a los hechos que articulan el tiempo corto del proceso transicional.

Para escudriñar esa superficie de la comprensión histórica, pedimos a los estudiantes que señalaran *el hecho o acontecimiento que consideraran más importante del paso de la dictadura a la Democracia*. Dejando a un lado el importante volumen de alumnos que no contestan y los que marcaron varias opciones (Tabla N°46), los resultados nos demuestran que es la *“Firma del Acuerdo Nacional para la Transición de la Plena Democracia”* con un 39,8% de las respuestas totales, la opción más elegida por los encuestados. Las siguientes alternativas más marcadas son la *“Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia”* [14,8%], seguida por la *“Promulgación de la Constitución de 1980”* [7,5%], el *“Atentado contra Pinochet”* [6,2%] y el *“Gobierno de la Concertación de partidos por la Democracia”* [5,5 %]. Por otro lado, llama la atención los bajos porcentajes asignados para las opciones representadas por los hechos como el *“Arresto de Pinochet en Londres”* [3,2%], el *“Asesinato del*

³⁸² BRAUDEL, Fernand. *Op. Cit.*, p. 98.

“Senador Jaime Guzmán” [2,1%], el episodio militar del “Boinazo” [1,1%], la “Creación de la vicaría de la Solidaridad” [1,1%] y la “Creación de la CNI” [1 %].

Tabla N° 47: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia.

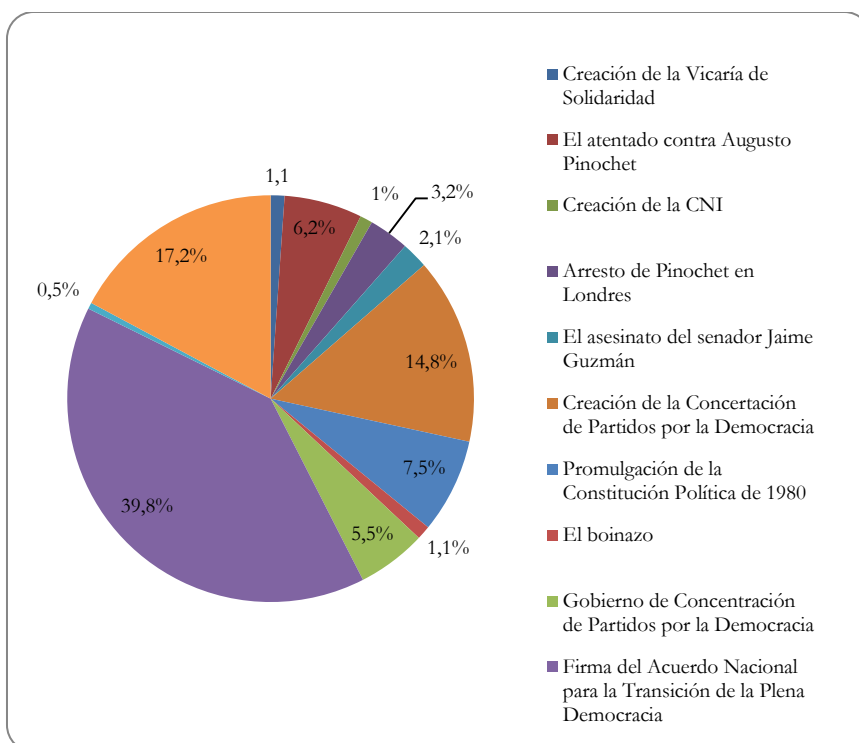
Recuento de respuestas y porcentaje totales

Recuento y porcentajes totales		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Creación de la Vicaría de Solidaridad	7	1,1	1,4
	El atentado contra Augusto Pinochet	38	6,2	7,5
	Creación de la CNI	6	1,0	1,2
	Arresto de Pinochet en Londres	20	3,2	3,9
	El asesinato del senador Jaime Guzmán	13	2,1	2,5
	Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia	91	14,8	17,8
	Promulgación de la Constitución Política de 1980	46	7,5	9,0
	El boinazo	7	1,1	1,4
	Gobierno de Concentración de Partidos por la Democracia	34	5,5	6,7
	Firma del Acuerdo Nacional para la Transición de la Plena Democracia	245	39,8	48,0
	Otro hecho diferente	3	0,5	0,6
	Total	510	82,8	100,0
	Perdidos	No responde	50	8,1
Respuesta errónea (marca dos opciones)		56	9,1	
Total		106	17,2	
Total		616	100,0	

Estos porcentajes se incrementan si sólo valoramos las respuestas válidas, tal y como se recoge visualmente en el Gráfico N°27 de respuestas totales y siguientes que exponen los datos por variables de estudio.

Gráfico N° 27: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la democracia.

Recuento de respuestas y porcentaje totales



Si revisamos los resultados válidos comparados por género (Gráfico N°28), podemos observar que se mantienen los mismos valores presentes en la descripción de la tendencia general referidos a la “Firma del acuerdo Nacional para la Transición” [M=51% H=44,9%], la “Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia” [M=15,6% H=20,2%], la “Promulgación de la Constitución de 1980” [M=9,5% H=8,5%] y el “Atentado de Pinochet” [M=7,2% H=7,7%].

La opción de la “Firma del Acuerdo para la Transición de la plena Democracia” se valora ligeramente más en los colegios particulares [53,4%], por sobre los otros centros municipales [48,6%] y subvencionados [46,4%]. También existe coincidencia en la opción referida a la “Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia” [CM=16,7% CP=17,8% CS= 18,4%]. A las opciones antes descritas se agrega en tercer lugar, tal como sucede en el conteo general, la *promulgación de la constitución política de 1980* pero solo para los centros particulares y subvencionados, pero no para los municipales donde pasa a ocupar un lugar irrelevante. En éstos la tercera opción más elegida es el atentado de Pinochet [9%], lo que es muy interesante de hacer notar ya que, como hemos visto en

otros casos, estos alumnos valoran hechos violentos y referidos al gobernador de facto (Gráfico N°29).

En la sistematización de los datos por ciudades (Gráfico N°30) el esquema se repite con algunas diferencias. La alternativa referida a la “*Firma del Acuerdo Nacional*” es también la más valorada, oscilando entre el 51,5% de Concepción y el 43,5% de Santiago. Luego de esta opción, el porcentaje con más alta ponderación, al igual que en el recuento general, es para la alternativa la “*Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia*”, excepto en La Serena [9,6%] donde cede el segundo puesto a la opción *Promulgación de la Constitución Política de 1980* [14,9%]. Frente a estos resultados destacamos que aquí podría haber una valoración de un hecho de dictadura, más que de un acontecimiento de Democracia, situación que también puede relacionarse con que, para estos alumnos, de la Transición forma parte del itinerario del régimen. Esto debido a que este acontecimiento ocupa el tercer puesto en Concepción [11,5%], pero no en Valparaíso ni en Santiago donde son más numerosos los alumnos que escogen *El atentado a Pinochet*, valorando la opción de aquellos que buscaban la caída de la dictadura por la vía insurreccional.

Gráfico N° 28: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia.

Variable: “Género”

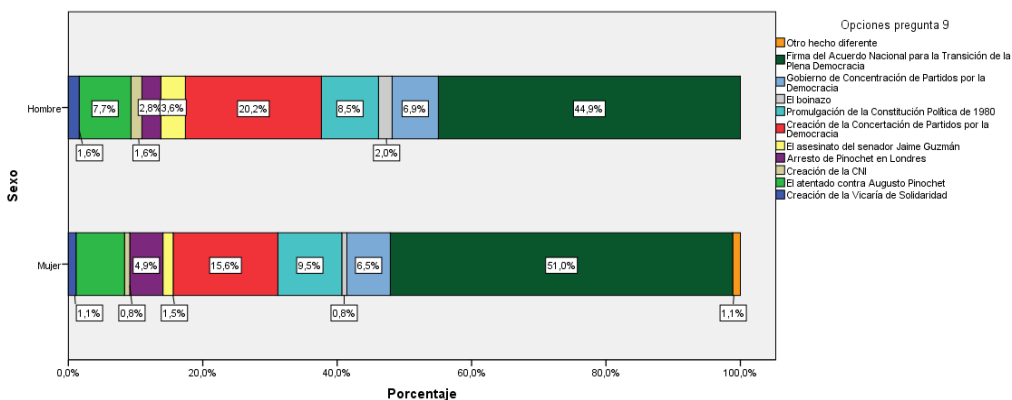


Gráfico N° 29: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia. Recuento de respuestas y porcentaje.
Variable: "Dependencia Escolar"

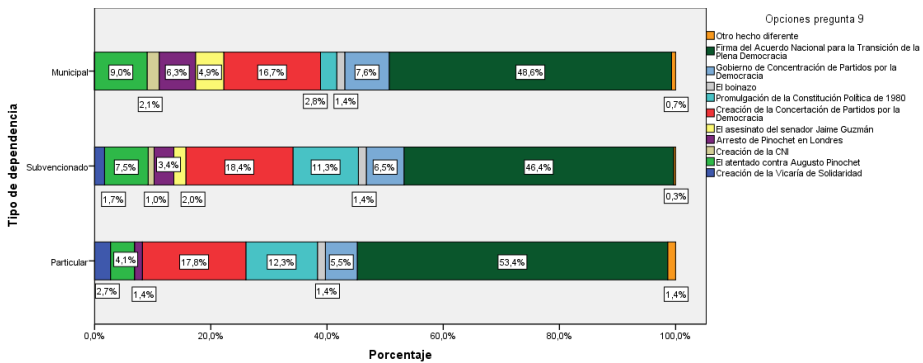
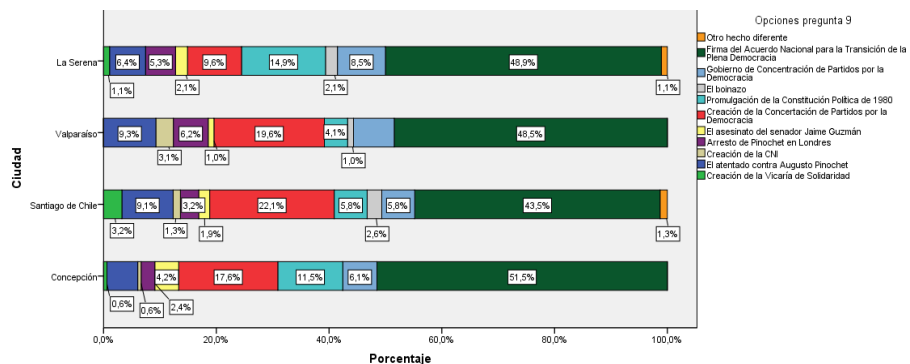


Gráfico N° 30: Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la Democracia. Recuento de respuestas y porcentaje.
Variable: "Ciudad"



4.1 La Firma del Acuerdo Nacional y la Creación de la Concertación

Como hemos visto, las respuestas de los estudiantes señalan como hechos o acontecimientos sumamente relevantes del paso de la dictadura a la democracia la “Firma del Acuerdo Nacional para la Transición de la Plena Democracia” [39,8%] y, aunque a más distancia la “Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia” [14,8%]. Ambas opciones nos indican una valoración del pacto y de la negociación entre las distintas fuerzas políticas para lograr el regreso de la democracia, lo cual resulta bastante sorprendente si contemplamos que en la evaluación de cómo se produjo la Transición, la mayoría de los alumnos la calificó como un proceso “violento” y sin embargo ahora no dudan en destacar la importancia de estos acuerdos.

Efectivamente, el primer hecho significó, en la práctica, un paso importante de diálogo y acuerdo entre el gobierno militar y la oposición mediado

por la Iglesia Católica, al favorecer el encuentro de distintos líderes y representantes políticos que sentarán las bases para el retorno de la democracia. Para muchos estudiosos este encuentro representa la idea de un proceso transicional pactada, a pesar de que para los sectores afines a la dictadura no constituye un hecho trascendental para el regreso de la democracia.

En agosto de 1985 y a instancias de las gestiones moderadoras del Arzobispo Juan Francisco Fresno, un amplio espectro de partidos opositores se pusieron de acuerdo respecto a una serie de valores democráticos que debían regir la convivencia nacional y en un conjunto de medidas inmediatas para evolucionar efectivamente hacia la democracia. Nace así el acuerdo Nacional para la Transición a la Plena Democracia, *un gran gesto de entendimiento profundo* (en palabras del Arzobispo de Santiago Cardenal Fresno, principal gestor de esta actividad) constituyéndose en el hecho político más significativo desde que se iniciaran las movilizaciones sociales de protesta a comienzos de 1983³⁸³.

La elección del *Acuerdo Nacional* por parte de los encuestados es muy interesante desde el ámbito curricular, ya que la firma del acuerdo no es un tema presente dentro del marco curricular escolar establecido, ni tampoco está considerado en los contenidos habituales de los libros de texto. Así mismo, desde la bibliografía muchos autores le quitan peso político e histórico a éste acontecimiento, es decir, tampoco hay un reconocimiento tácito de su importancia para la consecución del retorno a la democracia, ya que históricamente el proceso de diálogo se corta y el gobierno militar nunca lo reconoce un procedimiento válido para transitar hacia el sistema democrático.

A pesar de esto, la importancia de este documento radica en tres cuestiones. Primero, constituyó un símbolo preliminar de las necesidades, que ya se avizoraban en algunos sectores políticos de superar el escenario confrontacional, donde el único objetivo de la oposición era derrocar al régimen. Segundo, la iglesia asume el papel de institución convocante y mediadora, enlace entre los bloques políticos en pugna y no sólo de denuncia y defensa de los derechos humanos. Tercero, la coyuntura del acuerdo reunió por primera vez al más amplio espectro de partidos, desde la izquierda a sectores relevantes de la derecha, para lograr un acuerdo sobre temas conflictivos y que habían sido tabú para el régimen³⁸⁴.

De acuerdo con todo lo anterior, y en relación a nuestros estudiantes, nos queda la duda de si realmente consideran que la firma de este acuerdo tuvo una importancia capital para el retorno a la democracia y constituye el acontecimiento más relevante de la Transición chilena, o simplemente se han dejado llevar por el significado semántico de su denominación (*"Firma del Acuerdo Nacional para la Transición de la Plena Democracia"*). En cualquier caso, implica una valoración de los acuerdos entre élites políticas que entraría en contradicción con una visión

³⁸³ CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, p.196

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 197.

mayoritaria de la Transición como fruto de las movilizaciones ciudadanas y de carácter violento. Y es que el *Acuerdo Nacional* ha sido la opción mayoritariamente elegida, no solo por los estudiantes que perciben el proceso transitorio como pacífico, sino también por los que lo definen como violento³⁸⁵.

Más lógica resulta la segunda selección más votada por los estudiantes que señala a la “*Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia*” como el acontecimiento más relevante del periodo transicional, aunque también dentro de la línea contradictoria de conceder importancia a los consensos políticos. La Concertación fue creada el día 2 de febrero de 1988 cuando se conforma una agrupación en busca de la democracia, decidida a jugarse por el voto “NO”. Este conglomerado reunía a diversos grupos políticos, que incitaron a toda la población opositora a inscribirse en los registros electorales con la finalidad de derrotar la dictadura por la vía del sufragio.

Recordemos que la anhelada *Concertación de Partidos por el No*, estaba compuesta por trece formaciones opositoras que tuvieron que negociar para conformar la reunión del Hotel Tupahue y firmar allí un manifiesto titulado “La oferta del NO”. El acuerdo proponía concentrar todas las energías en la inscripción en masa de electores y el triunfo del No en el Plebiscito. Además, el documento prometía para después de la victoria los reclamos más urgentes del club político opositor y de sus bases militantes: realizar elecciones libres; resolver los problemas más graves de derechos humanos; texto alternativo a la ley de partidos políticos; derogación del Art. 8º de la Constitución; término del exilio... El que distintas colectividades políticas con historias tan diferentes lo aceptaran así, demostraba la desesperación que había cundido entre ellas para aprovechar la precaria oportunidad del '88.³⁸⁶ La vía no confrontacional quedó abierta constituyendo, como dicen una parte importante de los encuestados, un acontecimiento fundamental de la Transición, ya que supuso la pérdida del poder del dictador con sus propias leyes y el acceso a la democracia.

4.2 Hechos relacionados con Pinochet: Promulgación de la Constitución y el Atentado

Los hechos destacados por nuestros estudiantes en tercer y cuarto lugar están relacionados con la figura del Dictador Pinochet, y corresponden con algunos acontecimientos desarrollados durante el gobierno militar tales como la “*Promulgación de la Constitución de 1980*” [7,5%] y el “*Atentado contra Pinochet*” [6,2%] ocurrido en 1986.

³⁸⁵ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre la preguntas referida a *¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la democracia en nuestro país? y la de Señala el hecho o acontecimiento que consideres más importante del paso de la Dictadura a la democracia.* (Véase anexo N°3: 3.5 Tabulación cruzada 4-5-9)

³⁸⁶ OTANO, Rafael. *Op. Cit.*, p. 62.

En primer lugar, debemos recordar que la promulgación de la Constitución política de 1980 marca el itinerario propuesto por el régimen, a través de los artículos transitorios, y define la Transición por medio del plebiscito de 1988. De esta manera cuando la oposición acepta la “legalidad constitucional”, accede a las reglas del juego impuestas por la dictadura, admitiendo jugar en sus propias leyes. Y es que la Carta de 1980 llevaba en su interior dos constituciones, una contenida en su articulado transitorio que regulaba el periodo que iba desde marzo de 1981 hasta marzo de 1989. La otra en su articulado permanente suponía que debía durar muchas décadas a partir del fin del periodo anterior³⁸⁷.

En este sentido, los estudiantes que seleccionaron la Constitución de 1980 como el hecho más relevante de la Transición parecen reconocer en el itinerario marcado por el dictador en su carta magna, la estructura fundamental del proceso, tal como recoge la historiografía afín al Régimen Militar. En este sentido resulta interesante comprobar que esta opción presenta un porcentaje bajísimo en los colegios municipales, cuyos alumnos no reconocerían este carácter al texto legal de 1980.

En segundo término, el atentado a Pinochet se desarrolla en el contexto del denominado “año decisivo” en la lucha contra el dictador. Los autores jamás imaginaron el provecho político que sacaría Pinochet del atentado contra su vida, que no fue el primero pero sí el más espectacular de los realizados en su contra. Obra del Frente Patriótico Manuel Rodríguez, consolidó en el general la idea de ganar el reconocimiento de la comunidad internacional y de seguir ininterrumpidamente el itinerario de 1980³⁸⁸.

El atentado finalizó con la idea de vencer al dictador por medio de la vía armada, línea de acción del partido comunista a través de su brazo armado, el denominado *Frente Patriótico Manuel Rodríguez*, y el reconocimiento por parte de la oposición de la carta constitucional de 1980 y el conocido Plan Aylwin, estrategia de derrotar a Pinochet en su propia ley, es decir, la vía constitucional a través del plebiscito de 1988.

Por tanto, nos queda la duda de si los estudiantes que escogieron esta opción como acontecimiento relevante, lo hicieron desde la perspectiva de ensalzar la lucha revolucionaria o desde la óptica de resaltar la vía de la concertación y el diálogo. Si tenemos en cuenta los datos cruzados entre los que escogen esta alternativa y las opciones de violenta o pacífica podemos observar que entre los porcentajes presentados en la tendencia general los alumnos que marcan la alternativa *Atentado a Augusto Pinochet* habiendo marcado en la pregunta

³⁸⁷ ARRIAGADA, Genaro. *Op.Cit.*, 113.

³⁸⁸ GAZMURI, Cristian. *Op. Cit.*, (2005). p. 140.

sobre cómo se produjo el paso a la Democracia la opción de “Pacífica”, son más numerosos que los alumnos que marcan la característica de “Violenta”.³⁸⁹

También es importante considerar que la votación por la alternativa referida al “*Atentado a Augusto Pinochet*” tiene un porcentaje más elevado entre los alumnos que consideran que “*Augusto Pinochet*” es un actor relevante dentro del proceso de Transición, y un porcentaje bastante inferior entre los que marcan “*Oposición política*”.³⁹⁰

4.3 Hechos ocurridos durante los Gobiernos de la Concertación

En nuestro cuestionario, incluimos como posibles hechos más relevantes de la Transición, de entre los cuales debían escoger los estudiantes aquel más significativo, algunas efemérides de los primeros años de la Concertación, como el propio Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, el asesinato del Senador Jaime Guzmán, el Boinazo y el arresto de Pinochet en Londres. Frente a estas alternativas, llama la atención los bajos porcentajes asignados para las opciones representadas por los hechos como el Boinazo [1,1%], Arresto de Pinochet en Londres [3,2%] y finalmente Asesinato de Jaime Guzmán [2,1%].

Como ya hemos indicado, la Concertación por la Democracia, sucesora de la coalición que se uniera en el plebiscito del 88 para derrotar a Pinochet bajo el nombre de Partidos por el No, representaba a un conglomerado político que reunía inicialmente 16 partidos o grupos de diferentes espectros políticos y que, con algunas variables, se prolongaría como base política de los gobiernos democráticos posteriores desarrollados entre los años 1990-2010.

Así la Concertación se convierte en la coalición que gobernó Chile desde el retorno de la Democracia hasta el año 2010, cuyo sostén estuvo basado en una elaborada fórmula de distribución del poder, a partir de la negociación de las carteras ministeriales, de las subsecretarías e incluso de la distribución de los candidatos legislativos de los distintos sectores que la constituyen, situación que

³⁸⁹ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre las preguntas referidas a *¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la democracia en nuestro país? / Señala el hecho o acontecimiento que consideres más importante del paso de la Dictadura a la democracia.* Véase Anexo Digital N°3 (3.5 Tabulación cruzada 4-5-9)

³⁹⁰ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre la pregunta referida a *¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una Dictadura a una democracia en nuestro país? y la de Señala el hecho o acontecimiento que consideres más importante del paso de la Dictadura a la democracia.* Véase Anexo Digital N°3 (3.5 Tabulación cruzada 4-5-9)

responde a una visión de la política basada en el acuerdo y la participación de todos los sectores que apoyan al gobierno, manteniendo así la coalición³⁹¹.

Esta forma de gobierno representa, pues, la valoración del acuerdo, ya que la creación de la Concertación significa sentarse y entenderse. Esta situación es percibida por el [5,5%] de estudiantes que escogieron el “*Gobierno de la Concertación de partidos por la Democracia*” como acontecimiento más relevante de la Transición, para los cuales la búsqueda del acuerdo para lograr la Democracia constituiría un aspecto clave para canalizar la lucha ciudadana y asegurar su éxito.

Un hecho importante que marcó el desarrollo de los gobiernos concertacionistas está referido al asesinato del Senador Jaime Guzmán Errázuriz, colaborador y defensor fehaciente del régimen militar y de la figura de su dictador, participante en la redacción de la Constitución de 1980 y fundador del partido de derecha Unión Demócrata Independiente. Para la opinión pública Guzmán representaba el protector y defensor incondicional de Pinochet, como el legitimador a ultranza de su gobierno. Además, *sus adversarios no podían creer que una persona tan interiorizada con el régimen no conociese lo que estaba sucediendo durante años en sus cloacas más represivas. A pesar de haber flexibilizado tácticamente desde el advenimiento de la democracia, su máquina silogística que descargaba aseados argumentos para justificar los “males menores” del régimen, no incluía en su discurso el dolor de tantas personas inocentes, a quienes no se les había reconocido ni sus muertos*³⁹². Su asesinato ocurrió el día 1 de abril de 1991 a causa de un atentado perpetrado por integrantes del grupo terrorista denominado Frente Patriótico Manuel Rodríguez, el brazo armado del Partido Comunista, la misma agrupación autora del atentado a Pinochet en 1986, la que constituye para un [2,1%] de alumnos el momento más importante del proceso de Transición chilena, que buscaban derribar al gobierno por la vía de las armas. Como vemos esta situación resulta significativa para este pequeño grupo de estudiantes, que han valorado la vía de la insurrección armada para finalizar la dictadura, como una forma válida de lucha.

El otro hecho que determinó el desarrollo de la Transición y tensionó las relaciones cívico-militares, está referido al incidente denominado como el “boinazo”, es decir el paseo por la Alameda de las boinas negras del Ejército

³⁹¹ SIAVELIS, Peter. “Enclaves de la transición y democracia chilena”. En *Revista de Ciencia Política*, Santiago Vol. 29. (1). 2009. pp. 3-21. *La forma de distribución del poder que se conoce como “cuoteo”. Los detalles de esta negociación incluyen una cuidadosa división de carteras ministeriales entre sus partidos constituyentes. Los subsecretarios han sido, en general, de un partido diferente (y usualmente de un sector ideológico distinto) que el del ministro. Si bien no existe un acuerdo formal de tal arreglo, la institución informal de entrada de los partidos, extendida en la toma de decisiones ministerial, ha proporcionado un incentivo para el mantenimiento de la coalición. Lo que es más, a lo largo de los ministerios, y en particular en los ministerios “políticos”, cada administración postautoritaria procuró proporcionar una representación completa de los partidos políticos que integran la Concertación en personales de nivel superior. Estos acuerdos caracterizan la mayor parte de la administración pública e incluso se extienden a la distribución de los escaños de los candidatos legislativos. Las diferentes facciones partidistas, dentro de la coalición, también apelan al presidente para situar a una serie de funcionarios de cada una de las facciones en posiciones de poder en toda la rama ejecutiva y en otras áreas en las que el presidente realiza nominaciones.*

³⁹² OTANO, Rafael. *Op. Cit.*, p. 207

Nacional. Este episodio se origina a partir del sentimiento declarado por los militares como “*hostigamiento contra el Ejército*” que habría ejercido el diario *La Nación*. Más allá de los detalles, esta situación representó la fragilidad de nuestro sistema democrático, la fuerte presencia de los militares en la vida pública del país y la autoridad ejercida por Pinochet. Así las boinas negras presentes en la Alameda, con *rostros afilados y premunidos de corvos y lanzacobetes LAW, negaban esta idílica imagen de la gloriosa transición. El ejército no se había modernizado tanto como se pensaba*³⁹³. A diferencia de lo que el mismo Aylwin pensaba y que había expresado en el mensaje presidencial del 21 de mayo de 1993, donde reconocía con orgullo la trayectoria que había seguido el país valorando la forma en que se había desarrollado el paso hacia la normalidad democrática de forma pacífica³⁹⁴, los militares mantenían cierto poder en el mundo civil y no estaban dispuestos a irse a sus cuarteles sin que les garantizaran tranquilidad. Por tanto, la importancia de este episodio militar ocurrido en 1993 y que es recogida por un 1,1% de los encuestados, señala esta idea que a pesar del carácter pacífico de la recuperación democrática, los militares mantenían una fuerza que no tenían problemas en exponer, en caso que ellos lo consideraran necesario.

Por último, otro episodio significativo dentro de los primeros años de los gobiernos en democracia es el referido a la detención del ex dictador en Inglaterra, reconocido como hecho fundamental por una parte de nuestros estudiantes [3,2%]. Efectivamente, cuando el día 16 de octubre de 1998 Pinochet fue detenido en Londres, un sentimiento colectivo de justicia recorrió el mundo. La razón alegada para la solicitud de extradición era “por delito de terrorismo, genocidio y tortura”. Así se produjo el hecho que más desbarató el proceso ultra regulado de la Transición. La noticia de un Pinochet detenido en Londres y posiblemente extraditado a Madrid reveló la fragilidad de los supuestos y de los implícitos de la política chilena postdictadura. Para los simpatizantes del general la consecuencia más demoledora del proceso de Londres fue el reconocimiento, por parte de su defensa, de las torturas y asesinatos perpetrados durante el régimen militar. Esta forzada confesión pública marcó silenciosamente un antes y un después en la opinión de los partidarios de la dictadura. Ya nadie en adelante podía alegar ignorancia de tanta barbarie³⁹⁵. Por tanto, el arresto significó para muchas personas indecisas respecto a la valoración del régimen dictatorial, reconocer la violación a los Derechos Humanos durante este tiempo.

³⁹³ OTANO, Rafael. *Op. Cit.*, p. 366.

³⁹⁴ “*Debe ser motivo de legítima satisfacción para los chilenos, especialmente para los que tenemos responsabilidades en la conducción de nuestra patria. La forma como ha transcurrido la vida política, económica y social del país en este período. El tránsito del largo lapso de régimen autoritario al funcionamiento normal de nuestra convivencia democrática ha tenido lugar sin traumas ni quebrantos. Chile vive en paz. La gente goza de libertad. El país progresa. Nuestra estabilidad política, nuestro crecimiento económico y nuestro desarrollo social suscitan elogios en el exterior*”

Citado en OTANO, Rafael. *Op. Cit.*, p. 359-260. Versión original MENSAJE PRESIDENCIAL LEGISLATURA 326ª, ORDINARIA Sesión del Congreso Pleno, en viernes 21 de mayo de 1993. Disponible en http://www.camara.cl/camara/media/docs/discursos/21mayo_1993.pdf

³⁹⁵ OTANO, Rafael. *Op. Cit.*, p. 459.

En este sentido, entendemos importante señalar que la elección del “*Arresto de Pinochet en Londres*” tiene un porcentaje bastante más elevado entre los que declaran el rol preponderante de las “*Fuerzas Armadas*” y un porcentaje inferior entre los que imprimen su opción de “*Partidos políticos*” como actores importantes dentro proceso transitorio³⁹⁶.

De manera que al hacer una comparación entre las respuestas que evalúan la Transición (violenta o pacífica) y los acontecimientos más importantes de este proceso, podemos observar que existe una diferencia entre aquellos estudiantes que marcan la alternativa “*Violenta*” frente a los que marcan “*Pacífica*”, ya que los primeros presentan una mayor valoración de las opciones referidas al “*Arresto de Pinochet en Londres*” [89,5% frente a 10,5%] y *Atentado de Augusto Pinochet* [77,4% frente a 22,6%] como los hechos o acontecimientos que consideraron más importante del paso de la Dictadura a la Democracia. Es decir, los que valoran la Transición como violenta destacan los hechos relacionadas con la figura gobernador de facto,³⁹⁷ situación que podría representar como la figura de Pinochet es relevante no solo en la Dictadura, sino que también durante el proceso de retorno a la Democracia.

4.4 Hechos vinculados a los Derechos Humanos

Las respuestas de nuestros estudiantes indican bajas ponderaciones para dos hechos relacionados con elementos claves de la Dictadura y la violación de los derechos humanos y que tienen que ver con la *Creación de la Vicaría de la Solidaridad* [1,1%] y la *Creación de la CNI* [1%]. La escasa importancia atribuida a la primera resulta contradictoria con las respuestas entregadas por los encuestados cuando se les interroga sobre los temas más abordados en clase, donde, como veremos en el siguiente capítulo, un porcentaje importante de nuestros chicos y chicas destacan el *rol de la iglesia* y la *violación de los derechos humanos*.

A partir del caso Letelier en 1976, la DINA (Dirección de Inteligencia Nacional) fue reemplazada por otra policía, de carácter menos brutal, la Central Nacional de Informaciones (CNI). Esta institución fue un organismo de inteligencia de gran influencia dentro del gobierno militar, responsable de importantes casos de violación de los derechos fundamentales de los ciudadanos, como asesinatos, secuestros y tortura de personas.

³⁹⁶ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre las preguntas referidas a *¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una Dictadura a una democracia en nuestro país? / Señala el hecho o acontecimiento que consideres más importante del paso de la Dictadura a la democracia*. Véase Anexo Digital N°3 (3.5 Tabulación cruzada 4-5-9)

³⁹⁷ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre las preguntas referidas a *¿Cómo consideras que se produjo el paso de la Dictadura a la democracia en nuestro país? / Señala el hecho o acontecimiento que consideres más importante del paso de la Dictadura a la democracia*. Véase Anexo Digital N°3 (3.5 Tabulación cruzada 4-5-9)

Frente a estos actos, la actitud de la iglesia evolucionó hacia posturas más divergentes que desembocaron en una patente contraposición entre las pretensiones del gobierno y los principios básicos de la doctrina social de la iglesia. En efecto, hubo tres ejes que le otorgaron sustento a su actitud divergente con el gobierno militar: la violación de los derechos humanos, la orientación individualista y excluyente de la política económica y la pretensión de la autoridad de buscar en la doctrina social elementos de legitimación ética de su acción. La Iglesia Católica asume, así, un claro papel político, transformándose en una especie de partido moral de la sociedad. Con la creación de la Vicaría de la Solidaridad a fines de 1975, no sólo denuncia públicamente la violación de los derechos humanos, sino que reconoce a los demás actores sociales, especialmente a los partidos y les brinda protección y canales de acción para sus tareas en la sociedad civil³⁹⁸.

La Vicaría de la Solidaridad, al alero de la Iglesia Católica, se transformó en el refugio y defensa de los perseguidos políticos y la única institución que se atrevió a enfrentar a la DINA y abogar abiertamente contra la violación de los derechos humanos³⁹⁹. La acción de la Vicaría se desarrolló a través de diversas distintas organizaciones sociales, parroquias y lugares de reunión del mundo católico, que centraba su actividad en asuntos de solidaridad y promoción de la dignidad humana. Así movimientos juveniles, centros culturales, comités de familiares de desaparecidos, cooperativas de obreros y campesinos, se convirtieron en espacios de articulación de diversos sectores políticos. Según un ministro de Estado de la Dictadura, la Vicaría de la Solidaridad se convirtió en una organización de contrainteligencia, manejada con el objetivo político de derrocar al régimen y brindar al terrorismo una cobertura moral y logística que necesitaba⁴⁰⁰.

³⁹⁸ CAÑAS KIRBY, Enrique. *Op. Cit.*, p.119

³⁹⁹ GAZMURI, Cristian. *Op. Cit.*, (2000), p. 73.

⁴⁰⁰ *Ibidem*. Citado originalmente *El Mercurio*, 31 de diciembre de 1987.

CAPÍTULO 6

LA “ENSEÑANZA ESCOLAR” DEL TEMA DE LA TRANSICIÓN DE UNA DICTADURA A UNA DEMOCRACIA EN CHILE

La amplitud de los acontecimientos históricos obliga al profesor a elegir los contenidos del pasado que deben ser considerados en la enseñanza de acuerdo a las ideas curriculares, los objetivos didácticos y los valores que se pretenden desarrollar. Esta selección debe apuntar siempre a que los alumnos puedan comprender el desarrollo de las sociedades del pasado con una mirada crítica, desde la propia perspectiva de los contemporáneos a los sucesos, en función a la idea de que para entender el presente se debe conocer el pasado. Por lo tanto, la enseñanza de la historia debe centrarse en un aprendizaje basado en problemas históricos, a partir de la reflexión de la información, es decir; a partir de *conceptos estructurales y a partir de unas actividades que favorezcan las habilidades de razonamiento de los alumnos*⁴⁰¹.

En consecuencia, partimos de la idea de que para lograr un mejor aprendizaje se debe proponer el tratamiento de los contenidos desde la metodología histórica, porque es relevante que los alumnos logren conocer y comprender los métodos a partir de los cuales se construye el conocimiento histórico. Entendemos que este procedimiento representa una estrategia de aprendizaje que permite que los alumnos logren un conocimiento de los procesos de forma significativa, porque la comprensión profunda de los sucesos históricos requiere de la interpretación de fuentes históricas diversas tales como imágenes gráficas y estadísticas⁴⁰². Ello permitirá una valoración y entendimiento efectivo de los acontecimientos ocurridos en el pasado, debido a que es de mayor interés cognitivo que los estudiantes comprendan como podemos conseguir

⁴⁰¹ CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar. Las Ciencias sociales y la Historia. 1a. ed.* Madrid: Editorial Visor. 1995. p. 90.

⁴⁰² SOTO, Xosé; MAESTRO, Pilar; SÁNCHEZ, Dolores y otros. “*Geografía e Historia, Manifiesto sobre la enseñanza de la Historia*”. En *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales* (28). Abril 2001. p. 79.

saber lo que pasó, más que la propia explicación o descripción de un hecho o período concreto del pasado⁴⁰³.

En esta difícil tarea de transposición de la ciencia histórica a las aulas de Secundaria nos ha interesado particularmente conocer, en relación a nuestro tema de estudio, la selección de los contenidos temáticos de la Transición que realizan los docentes, pero también, y muy especialmente, el tipo de fuentes históricas utilizadas, así como el tratamiento didáctico que realizan con ellas. Porque, como afirma Prats, no debemos olvidar que la selección de los contenidos históricos debe hacerse con criterios que compaginen los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica conseguida por el método histórico, lo que implica que la historia enseñada debe incorporar los avances de la ciencia histórica, pero es evidente que este principio general debe ser matizado, debido a que una directa dependencia de la educación respecto a las teorías históricas, no siempre facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares.⁴⁰⁴

1. LOS TEMAS DE ENSEÑANZA DE LA TRANSICIÓN: DESDE UNA HISTORIA POLÍTICA

De acuerdo con las ideas anteriormente expuestas, los contenidos se deben situar en la programación didáctica de los centros educativos teniendo en cuenta de manera importante la posibilidad real de aprendizaje que existe, por lo que la selección deberá sacrificar en muchos momentos las contingencias recientes de la ciencia histórica. Por ello, la selección de contenidos parte de la imposibilidad de plantear en la educación secundaria unos saberes históricos totales y acabados. Al respecto, los temas referidos a estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia permiten centrar el trabajo en la caracterización histórica de los acontecimientos sucedidos, con la finalidad de reubicarlos en el contexto de una explicación más general. Así estos acontecimientos siempre deben aparecer contextualizados, analizados como concreción de explicaciones más amplias o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento determinados.⁴⁰⁵

A partir de estos principios se ha construido una pregunta que establecía un listado de once temáticas a partir del cual los alumnos debían seleccionar todas aquellas que habían sido abordadas en las clases escolares de historia. Los contenidos presentados a los estudiantes hacen referencia a diversos ámbitos históricos que involucran situaciones centrales de los procesos de dictadura, transición y democracia.

⁴⁰³ PRATS, Joaquín. SANTACANA, Joan, *Op. Cit.*, p. 18.

⁴⁰⁴ PRATS, Joaquín. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. 1a. ed. México: Secretaría de Educación Pública. 2011. p. 65

⁴⁰⁵ *Ibidem*, p. 68.

Si miramos la tabla de frecuencias totales (Tabla N°49 y Gráfico N°31) podemos observar que los temas más trabajados en clase son los contenidos sociales tales como el *Rol de la Iglesia y la Violación a los derechos humanos* con un 60,8% de apuntes para cada una de estas alternativas. Los siguientes temas seleccionados por los encuestados se relacionan con ámbitos políticos, con porcentajes que superan el cincuenta por ciento tales como el *Golpe militar de 1973* [57,1%] y la *Constitución de 1980* [55,7%]. En sentido contrario, destaca la baja puntuación alcanzada por la alternativa *Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* y el *Informe Rettig* [5,6%], lo que resulta realmente sorprendente debido a que este tema está en estrecha vinculación con el papel jugado por la Iglesia Católica y los atentados a los derechos humanos de la dictadura, cuestiones que han sido muy destacadas por los encuestados. También resulta llamativo que menos de la mitad de los estudiantes afirme haber trabajado en clase el *Plebiscito de Octubre de 1988* [26,2%], *la Concertación de Partidos por la Democracia* [30,5%] o *la Junta Militar y el Gobierno de Pinochet* [30%].

Tabla N° 48: Temas abordados en las clases de Historia y Ciencias Sociales

Respuestas totales y porcentajes totales

Casos					
Válidos		No responden		Total	
N°	Porcentaje	N°	Porcentaje	N°	Porcentaje
587	95,3%	29	4,7%	616	100,0%

Tabla N° 49: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales

Respuestas y Porcentajes de Casos

¿Cuál o cuáles de los siguientes temas has abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales?	N° de Respuestas	Porcentaje de casos
El Golpe Militar de 1973	335	57,1%
La Junta Militar y el Gobierno de Pinochet	176	30,0%
Cambio de modelo económico	275	46,8%
La Constitución Política de 1980	327	55,7%
La transición a la democracia	279	47,5%
La Concertación de Partidos por la Democracia	179	30,5%
El Plebiscito de Octubre de 1988	154	26,2%
Los Gobiernos de Concentración: Aylwin, Frei, Lagos	148	25,2%
La Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig	33	5,6%
Rol de la Iglesia	357	60,8%
Violación de los derechos humanos	357	60,8%
Total	2620	
Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 4,463		

Gráfico N° 31: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales
Respuestas y Porcentaje Totales

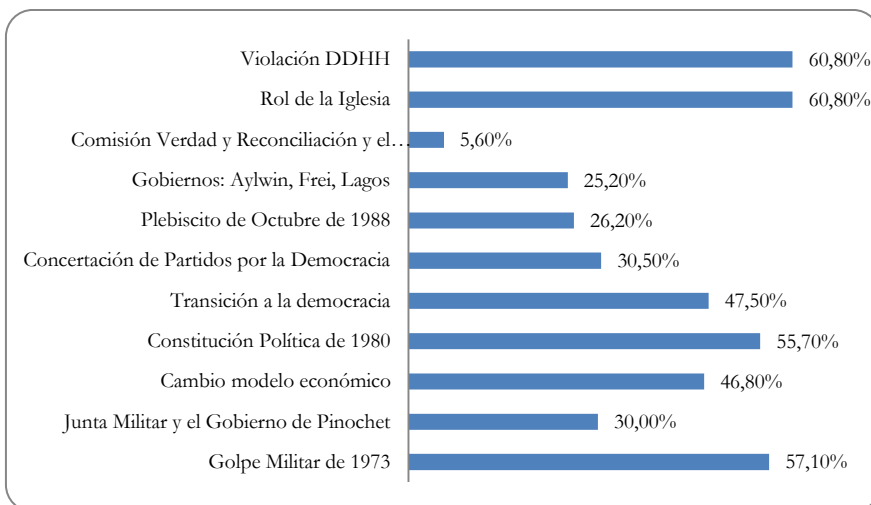
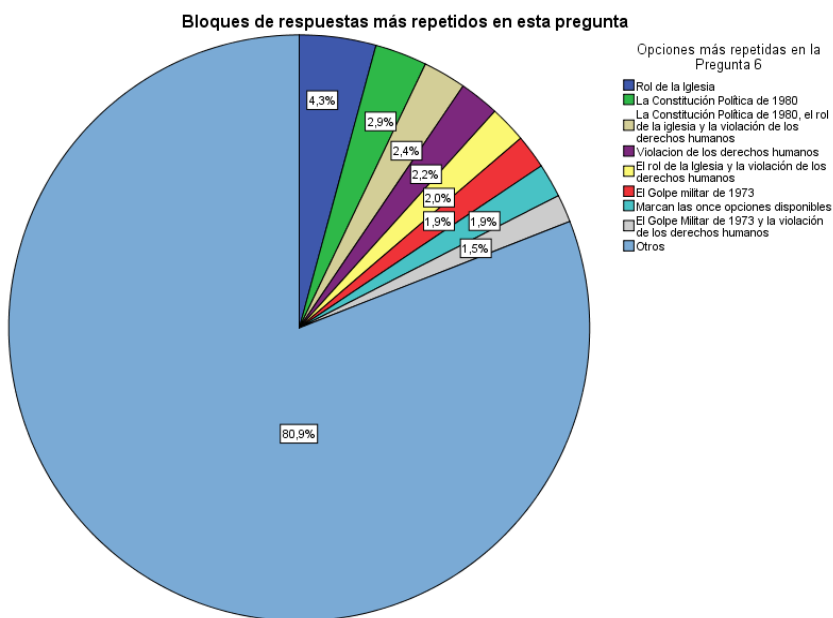


Gráfico N° 32: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales
Bloque de Respuestas y Porcentaje de Casos



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas que se dieron en la pregunta 6, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 1'5%

Al analizar los bloques de respuestas más repetidas en esta pregunta (recordemos que los estudiantes podían elegir más de una alternativa), podemos observar que se repite la tendencia establecida en las contestaciones del conteo general (Gráfico N°32), destacando el papel desempeñado por la *Iglesia* y la *Carta Constitucional* originada en la dictadura, como temáticas abordadas en las clases de historia. De esta manera, obtenemos los mayores resultados están representados por las alternativas: *Rol de la Iglesia* [4,3%], *Constitución de 1980* [2,9 %], y las opciones en conjunto de *Constitución Política*, *Rol de la Iglesia* y *Violación de los DDHH* [2,4%].

Tabla N° 50: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales
Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género		Género		Total
		Mujer	Hombre	
El Golpe Militar de 1973	Recuento	167	168	335
	% dentro de Género	55,7%	58,5%	
La Junta Militar y el Gobierno de Pinochet	Recuento	89	87	176
	% dentro de Género	29,7%	30,3%	
Cambio de modelo económico	Recuento	137	138	275
	% dentro de Género	45,7%	48,1%	
La Constitución Política de 1980	Recuento	171	156	327
	% dentro de Género	57,0%	54,4%	
La transición a la democracia	Recuento	140	139	279
	% dentro de Género	46,7%	48,4%	
La Concertación de Partidos por la Democracia	Recuento	99	80	179
	% dentro de Género	33,0%	27,9%	
El Plebiscito de Octubre de 1988	Recuento	79	75	154
	% dentro de Género	26,3%	26,1%	
Los Gobiernos de Concentración: Aylwin, Frei, Lagos	Recuento	72	76	148
	% dentro de Género	24,0%	26,5%	
La Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig	Recuento	18	15	33
	% dentro de Género	6,0%	5,2%	
Rol de la Iglesia	Recuento	189	168	357
	% dentro de Género	63,0%	58,5%	
Violación de los derechos humanos	Recuento	188	169	357
	% dentro de Género	62,7%	58,9%	
Total		1349	1271	2620
Alumnos que responden al menos una opción	Recuento	300	287	587
	% dentro de Género	94,0%	96,6%	
Alumnos que no responden	Recuento	196,0%	103,4%	29
	% dentro de Género			

De entre las que responden, media de respuestas por mujer en esta pregunta: 4,497
De entre los que responden, media de respuestas por hombre en esta pregunta: 4,429

El análisis por género (Tabla N°50) coincide con la tendencia general antes descrita, ya que tanto mujeres como hombres presentan las mismas opciones de respuestas e incluso en el mismo orden de preferencia, aunque con pequeñas variaciones porcentuales respecto al conteo entre uno u otro caso. En primer lugar, se mantiene el *Rol de la iglesia* [M= 63% H=58,9] y en segundo término la *Violación de los Derechos humanos* [M= 62,7% H=58,5%], con porcentajes ligeramente superiores en las mujeres. En el caso de los varones este segundo

lugar es compartido con la opción referida a *Golpe Militar de 1973* [M= 55,7% H=58,5%] que en cambio en el caso del público femenino, estaría por debajo de las tres opciones más marcadas. En tercer puesto, encontramos la alternativa *Constitución de 1980* con una leve superioridad de las chicas [57%] por sobre los chicos [54,4%].

Tabla N° 51: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia Escolar

Recuento de respuestas y porcentaje en cada tipo de dependencia escolar		Tipo de dependencia			Total
		Municipal	Subvencionado	Particular	
El Golpe Militar de 1973	Recuento	98	188	49	335
	% dentro de Tipo de Dependencia	57,6%	56,3%	59,0%	
La Junta Militar y el Gobierno de Pinochet	Recuento	42	103	31	176
	% dentro de Tipo de Dependencia	24,7%	30,8%	37,3%	
Cambio de modelo económico	Recuento	72	164	39	275
	% dentro de Tipo de Dependencia	42,4%	49,1%	47,0%	
La Constitución Política de 1980	Recuento	70	203	54	327
	% dentro de Tipo de Dependencia	41,2%	60,8%	65,1%	
La transición a la democracia	Recuento	94	150	35	279
	% dentro de Tipo de Dependencia	55,3%	44,9%	42,2%	
La Concertación de Partidos por la Democracia	Recuento	63	97	19	179
	% dentro de Tipo de Dependencia	37,1%	29,0%	22,9%	
El Plebiscito de Octubre de 1988	Recuento	31	100	23	154
	% dentro de Tipo de Dependencia	18,2%	29,9%	27,7%	
Los Gobiernos de Concentración: Aylwin, Frei, Lagos	Recuento	44	83	21	148
	% dentro de Tipo de Dependencia	25,9%	24,9%	25,3%	
La Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig	Recuento	9	17	7	33
	% dentro de Tipo de Dependencia	5,3%	5,1%	8,4%	
Rol de la Iglesia	Recuento	93	216	48	357
	% dentro de Tipo de Dependencia	54,7%	64,7%	57,8%	
Violación de los derechos humanos	Recuento	111	191	55	357
	% dentro de Tipo de Dependencia	65,3%	57,2%	66,3%	
Total		727	1512	381	2620
Alumnos que responden al menos una opción	Recuento	170	334	83	587
	% dentro de Tipo de Dependencia	93,9%	96,0%	95,4%	
Alumnos que no responden	Recuento	11	14	4	29
	% dentro de Tipo de Dependencia	6,1%	4,0%	4,6%	
De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia municipal en esta pregunta: 4,276					
De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia subvencionada en esta pregunta: 4,527					
De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia particular en esta pregunta: 4,590					

Respecto a la revisión según tipo de dependencia escolar (Tabla N°51) los aspectos más valorados se relacionan con elementos sociales y políticos como el *Rol de la iglesia*, la *Violación a los Derechos Humanos*, el *Golpe militar* y la *Carta de 1980*. Estas elecciones coinciden con los datos ya enunciados pero variando su orden de prelación. Por ejemplo, la opción *Violación a los DDHH* representa el primer lugar de las opciones para los establecimientos particulares con un (66,3%) y para los colegios municipales con un (65,3%). En cambio para el sector subvencionado esta opción se encuentra en tercer lugar [57,2%], aunque sigue representando un porcentaje significativo. Esta circunstancia esta en relación con los datos suministrados sobre el *Rol de la Iglesia* que nos muestra la relación inversa. Ocupa el primer lugar en los establecimientos subvencionados, mayoritariamente de confesionalidad católica [64,7%] frente al tercer y cuarto lugar de los municipales y privados [54,7%] y [57,8%] respectivamente.

La Constitución de 1980, tanto en los centros subvencionados como en los privados, permanece en el segundo puesto con un 60,8% y un 65,1% respectivamente, lo que evidentemente demuestra que es un tema muy abordado en las clases de historia de estos colegios. No sucede lo mismo en los centros municipales puesto que esta respuesta es escogida por menos de la mitad de los alumnos municipales, ya que sólo un 41,2% asegura que ha sido un tema visto dentro del aula. Este dato hemos de ponerlo en relación con la valoración que estos jóvenes realizan sobre los acontecimientos de la Transición analizada en el capítulo anterior. Recordemos que en los colegios privados y subvencionados una parte importante de ellos señala la Constitución del 80 como un acontecimiento relevante de la Transición, pero no así en los centros municipales, cuyo alumnado apenas le concede importancia.

El tema del *Golpe militar* ha sido trabajado en las clases de historia por la mayoría de los estudiantes de los tres tipos de centro [CP= 59%; CM= 57,6%; CS= 56,3%], lo que contrasta con el hecho de que muy pocos de estos chicos y chicas, especialmente en los municipales, reconocen haber estudiado cuestiones relativas al gobierno de Pinochet y la Junta Militar [CP= 37,3%; CS= 30,8; y CM= 24,7%].

El análisis según las ciudades en estudio, nos indica que hay elementos del conteo general que se encuentran presentes como el *Rol de la iglesia*, *Violación de los Derechos Humanos*, *Constitución de 1980* y *Golpe militar de 1973*. Sin embargo, su ponderación es distinta y la coincidencia entre las ciudades no es igual (Tabla N°52). El contenido sobre el *Rol de la Iglesia* es un tema mayoritariamente trabajado en las aulas de La Serena, Valparaíso y Santiago [68,9%; 65,6 %, y 62,8% respectivamente], pero no tanto en Concepción donde sólo la mitad de los estudiantes escogen esta opción [50,5%]. En el caso de esta última ciudad nos encontramos con que los temas más usuales en las clases son la *Violación de los Derechos Humanos* [67,6%], seguido por el *Golpe militar de 1973* [65,9%], y luego, casi compartiendo lugar, la *Constitución política del ochenta* [55,7%] junto con el *Cambio del modelo económico* [55,1%]. Este último tema adquiere una presencia en

las aulas penquistas por encima del interés concedido en las de otras ciudades donde sólo en La Serena sobrepasa la media [50,9%].

Tabla N° 52: Temas abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales
Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad

Recuento de respuestas y porcentaje en cada ciudad	Ciudad				Total	
	La Serena	Valparaíso	Santiago	Concepción		
El Golpe Militar de 1973	Recuento	65	71	83	116	335
	% dentro de Ciudad	61,3%	56,8%	46,1%	65,9%	
La Junta Militar y el Gobierno de Pinochet	Recuento	36	35	45	60	176
	% dentro de Ciudad	34,0%	28,0%	25,0%	34,1%	
Cambio de modelo económico	Recuento	54	51	73	97	275
	% dentro de Ciudad	50,9%	40,8%	40,6%	55,1%	
La Constitución Política de 1980	Recuento	67	67	95	98	327
	% dentro de Ciudad	63,2%	53,6%	52,8%	55,7%	
La transición a la democracia	Recuento	57	61	72	89	279
	% dentro de Ciudad	53,8%	48,8%	40,0%	50,6%	
La Concertación de Partidos por la Democracia	Recuento	32	43	50	54	179
	% dentro de Ciudad	30,2%	34,4%	27,8%	30,7%	
El Plebiscito de Octubre de 1988	Recuento	41	34	37	42	154
	% dentro de Ciudad	38,7%	27,2%	20,6%	23,9%	
Los Gobiernos de Concentración: Aylwin, Frei, Lagos	Recuento	26	26	36	60	148
	% dentro de Ciudad	24,5%	20,8%	20,0%	34,1%	
La Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig	Recuento	4	4	15	10	33
	% dentro de Ciudad	3,8%	3,2%	8,3%	5,7%	
Rol de la Iglesia	Recuento	73	82	113	89	357
	% dentro de Ciudad	68,9%	65,6%	62,8%	50,6%	
Violación de los derechos humanos	Recuento	71	75	92	119	357
	% dentro de Ciudad	67,0%	60,0%	51,1%	67,6%	
Total		526	549	711	834	2620
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	106	125	180	176	587
	% dentro de Ciudad	94,6%	95,4%	93,3%	97,8%	
Alumnos que no responden	Recuento	6	6	13	4	2
	% dentro de Ciudad	5,4%	4,6%	6,7%	2,2%	9
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de La Serena en esta pregunta: 4,962</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Valparaíso en esta pregunta: 4,392</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Santiago de Chile en esta pregunta: 3,950</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Concepción en esta pregunta: 4,739</i>						

La *Violación de los derechos humanos* es contemplada por la mayoría de los profesores de las cuatro ciudades. Ya hemos dicho que en Concepción se ubica

en el número uno de las opciones escogidas por los alumnos [67,6%] en un porcentaje similar al de La Serena [67%]. En esta ciudad y en Valparaíso esta opción es la segunda más elegida, luego de *Rol de la iglesia*, alternativas que sin lugar a duda están estrechamente vinculadas. Sin embargo, llama la atención que en Santiago solo un porcentaje del estudiantado ligeramente superior a la media [51,1%] reconozca haber trabajado sobre este contenido

1.1 Temas Sociales: Iglesia y Derechos Humanos

Como hemos visto, una de las temáticas históricas que los encuestados declararon que más habían visto en las clases de historia, se relaciona con el *Rol de la Iglesia* [60,8%], reconociendo el mundo de la docencia que durante los diecisiete años de Dictadura la Iglesia en su conjunto jugó un importante rol en la recuperación democrática. Incluso, el proceso de transitorio no habría tenido el mismo carácter ni el mismo ritmo, sin el aporte de las iglesias y en particular de la Iglesia Católica. Esta contribución se desarrolló a través de ámbitos como la defensa de la vida, la rearticulación social y el apoyo permanente a la demanda democrática⁴⁰⁶.

Precisamente los estudiantes que manifiestan conocer el *Rol de la Iglesia* durante la Transición coinciden en un alto porcentaje con aquellos que identifican a los *Movimientos sociales* y *Ciudadanos* como actores relevantes del proceso transitorio⁴⁰⁷. Esta situación vendría a explicar el respaldo de esta institución religiosa a la lucha de la ciudadanía por el proceso de recuperación de la democracia. Todas las fuerzas políticas y movimientos sociales reconocen que la iglesia a través de sus organismos pastorales (territoriales o ambientales) favoreció la rearticulación del tejido social, en especial la de los sectores populares. La mayor parte de las organizaciones económicas populares, centros culturales y comités de derechos humanos, nacieron fruto de la acción social de la Iglesia. En muchas ocasiones sus locales sirvieron de espacio para la articulación de coordinaciones sectoriales y para la incipiente tarea de rearticulación política. Poco a poco, a medida que se fue produciendo la reactivación política en el país, las organizaciones sociales empezaron a independizarse de la Iglesia. Esto permitió aliviar las tensiones y resistencias de sectores más conservadores ante la presencia de los grupos sociales al interior de las comunidades.⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ RAMMSY, Claudio; ROSALES, Raúl. “Iglesia y Transición. Notas para un marco interpretativo”. En *Revista Proposiciones*. (18). 1990. p. 193.

⁴⁰⁷ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre las preguntas referidas a *¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una Dictadura a una democracia en nuestro país? ¿Cuál o cuáles de los siguientes temas has abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales?* Véase Anexo Digital N°3 (3.6 Tabulación cruzada 5-6)

⁴⁰⁸ RAMMSY, Claudio; ROSALES, Raúl. *Op. Cit.*, p. 194.

En relación con el rol de la Iglesia, es interesante discutir por qué estos jóvenes reconocen el importante papel que desempeñó en el proceso y sin embargo, a la hora de considerar los hechos más importantes de la Transición, la opción referida a la *Creación de la Vicaría de la Solidaridad*⁴⁰⁹, instancia creada por la misma Iglesia Católica, representa una bajísima puntuación (1,3%). Por una parte se reconoce como un tema visto en el aula, pero por otra no se valora como un acontecimiento relevante una de sus acciones concretas. Tal vez la explicación radique en que su creación se desarrolla en plena dictadura y quizá por ello no lo identifican como parte del proceso de retorno de la Democracia, máxime teniendo en cuenta que, como hemos visto, la mayoría de ellos declaran que el Gobierno de Pinochet y la Junta Militar no fue objeto de trabajo en el aula. Sin embargo; no podemos desconocer que su rol dentro del proceso de búsqueda para detenidos desaparecidos y su importancia dentro de los procesos de justicia, traspasa los límites espaciales de la era Pinochet.

Junto con lo anterior, los estudiantes reconocen ampliamente haber tratado en las aulas escolares el tema referido a la *Violación a los derechos humanos* [60,8%], sobre cuyo contenido han demostrado ya tener conocimiento en otros momentos de nuestra consulta, como en las definiciones de dictadura o transición del capítulo referido a conocimiento conceptual. Además los libros de texto también lo consideran dentro de las temáticas que exponen, declarando que en el curso de la denominada “guerra sucia”, varios miles de personas fueron arrestados; muchos fueron torturados, desaparecidos y muertos; y varios cientos buscaron asilo en las embajadas o decidieron abandonar el país a través de sus fronteras o fueron simplemente exiliados por el Consejo de Guerra o el Ministerio del Interior, cuyo principal instrumento de represión política fue la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), bajo el mando del coronel Manuel Contreras Sepúlveda⁴¹⁰.

Por tanto, esta situación significa que los estudiantes reconocen el tema de las transgresiones de lesa humanidad, tal y como el marco curricular se ha planteado, potenciando que los estudiantes comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia y la valoración de los principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, así como el respeto a los derechos humanos con la finalidad de contribuir la convivencia democrática⁴¹¹. Estos

⁴⁰⁹ En 1976, el Cardenal Silva Henríquez mediante un decreto arzobispal N°5.76 crea la Vicaría de la Solidaridad del Arzobispado de Santiago, en reemplazo del Comité de Cooperación para la paz, continuando así con la tarea de defensa y promoción de los derechos humanos, se trataba de una tarea inédita que combinaba la entrega de profesionales, religiosos y miembros de organizaciones sociales; católicos, creyentes de otras denominaciones y no creyentes. Véase página en de la Vicaría: http://www.archivovicaria.cl/historia_02.htm

⁴¹⁰ REYES, Ernesto; GUTIÉRREZ, Jorge. *Capítulo 4: El siglo XX: La búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social. Unidad 10: República Presidencial II (1952-1990)*. *Historia y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante*. Segundo año medio. 1a. ed. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana. 2002. pp. 243-244

⁴¹¹ MINEDUC. “*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general*”. 1 a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 1998. p. 99 y “Objetivos Fundamentales Transversales”. p. 23.

elementos son esenciales a considerar en países como los nuestros que han enfrentado agudos dilemas políticos, legales y morales después de un período caracterizado por polarizaciones políticas, la imposición de una dictadura o guerras civiles. Como bien lo sabemos, en tales períodos se produce un quiebre radical de la convivencia y un socavamiento de las instituciones y de la ética pública, que dejan una secuela de graves violaciones de los derechos humanos, crímenes de guerra y otras atrocidades cometidas por uno u otro bando.⁴¹²

Los alumnos y alumnas que declaran haber tratado académicamente la *Violación de los Derechos Humanos*, escogen mayoritariamente a los *Ciudadanos* y los *Movimientos sociales* como actores importantes dentro de la Transición, pero también, aunque en menor medida, consideran a la *Oposición política* como un representante principal dentro del proceso de recuperación democrático. Y es que efectivamente los sectores de la sociedad que se oponían a la Dictadura se organizaron para reclamar por la trasgresión de los derechos de las personas a través de las movilizaciones ejercidas, dentro de los pocos espacios públicos que permitía el gobierno. Recordemos que *en Chile fue el país donde el consenso fue mayor debido a la necesidad de los grupos de oposición de contrarrestar los planes hegemónicos de Pinochet*⁴¹³. Por el número de respuestas de nuestros estudiantes, podemos observar que esta situación se mantiene como una temática presente en las aulas escolares y por lo tanto, en las mentes de los estudiantes encuestados. En este escenario puede haber influido la idea del “costo moral de la dictadura”, como lo ha definido parte de la bibliografía para explicar las situaciones de violaciones de derechos humanos durante su gobierno.

La potencia de nuestros datos vendría a desmentir un estudio reciente donde se expone que los dilemas morales que se presentan en la enseñanza de la historia reciente referidos a las violaciones de los derechos humanos, aún no han sido incluidos como parte del debate pedagógico y son guardados en el ámbito de lo privado. Los profesores y estudiantes, según sus autores, escogen el silencio impuesto por el trauma psicosocial que el golpe de Estado ha generado. Aún no es posible poner en palabras el daño causado, es decir, la enseñanza de la historia reciente está entrecruzada por el conflicto ideológico y político que condujo al golpe de Estado y que aún no ha sido resuelto.⁴¹⁴

En relación con estas cuestiones, volvemos a insistir en destacar cómo muy pocos estudiantes son conscientes de haber trabajado en clase cuestiones referidas a la *Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* y el *Informe Rettig* [5,6%],

⁴¹² ZALAUQUETT, José. “*Los Derechos Humanos durante la Transición a la Democracia*”. Seminario *Iglesia y Derechos Humanos en Chile*. Arzobispado de Santiago Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad. Santiago. 20 de Noviembre del 2002. Lom Ediciones. 1ª. ed. 2002. P.49. Disponible en: <http://www.vicariadelasolidaridad.cl/pdf/vicaria1.pdf>

⁴¹³ ALCÁNTARA, Manuel. *Op. Cit.*, p.24

⁴¹⁴ TOLEDO JOFRÉ, María Isabel; MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham; GAZMURI STEIN, Renato. “*Dilemas morales en la enseñanza de la historia reciente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos en Chile*”. En *Encuentro Internacional de Tesis en Derechos Humanos*. Departamento de Educación USACH. Santiago de Chile 16 y 17 de marzo de 2011. Vol. 1. 2011.

ya que este tema también se vincula con el reconocimiento de la transgresión y con la defensa de los derechos fundamentales de los ciudadanos. Esta Comisión encargada de realizar el estudio fue creada durante el gobierno de Aylwin con el objetivo de contribuir al esclarecimiento de las principales infracciones cometidas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990. Su importancia radica en el informe elaborado, conocido como el *Informe Rettig*, que generó una discusión de fondo sobre la existencia de las violaciones de los derechos humanos, y sobre la responsabilidad institucional de las Fuerzas Armadas. Las instituciones armadas reconocieron su participación en los hechos y legitimaron esta verdad ante el país. Hasta ese minuto no era así y sectores relevantes que hasta ese momento negaban o justificaban las violaciones de los derechos humanos, cambiaron su posición pública⁴¹⁵.

En esta instancia la Iglesia Católica tuvo un rol fundamental. Su acción se enmarca en su línea de búsqueda de verdad y justicia para sanar las profundas heridas que, producto de la violación de los derechos humanos, se mantenían abiertas y continuamente amenazaban la convivencia democrática. Se buscaba que la sociedad asumiese el compromiso de establecer la verdad y exigir justicia frente a los delitos cometidos. En este sentido la Iglesia colaborará en generar el clima adecuado, que permitiría efectivamente ayudar a sanar esta deuda moral con firmeza y, a la vez, con espíritu de reconciliación, ya que se entendía que el país no podría reencontrarse con su identidad, si no superaba efectivamente este drama histórico⁴¹⁶.

Como parece lógico, los poquitos estudiantes que manifiestan haber conocido en clase la función de la *Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig*, reconocen como actores clave de la Transición a los *ciudadanos y los movimientos sociales*. No obstante como sucede con el rol de la Iglesia, del elevado número de chicos y chicas que han trabajado sobre la violación de los derechos humanos en las clases de historia, sólo cinco estudiantes marcaron como un acontecimiento importante del proceso transitorio la *Creación de la Vicaría de la Solidaridad*⁴¹⁷.

⁴¹⁵ SEPÚLVEDA, María Luisa. "Reflexiones sobre los derechos humanos durante la transición a la democracia en Chile". En: *Seminario Iglesia y Derechos humanos en Chile*. Arzobispado de Santiago. Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad. Santiago, 20 de Noviembre del 2002. Vol. 1 2002. p. 67 y 68. Disponible en: <http://www.vicariadelasolidaridad.cl/pdf/vicaria1.pdf>

⁴¹⁶ RAMMSY, Claudio; ROSALES, Raúl. *Op. Cit.*, p. 200.

⁴¹⁷ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre las preguntas referidas a *¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una Dictadura a una democracia en nuestro país?/ ¿Cuál o cuáles de los siguientes temas has abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales?* Anexo N°3 (3.5 Tabulación cruzada 5-6)

1.2 Temas Políticos: Golpe, Constitución y Plebiscito

Las temáticas políticas a las que más atención prestan los profesores, según nuestros encuestados, se relacionan principalmente con el *Golpe militar de 1973* [57,1%] y la *Constitución de 1980* [55,7%]. Al respecto señalar, que si bien el golpe de Estado inicia el gobierno de facto, en sí mismo no forma parte del proceso de transición. Su consideración dentro de estos contenidos vendría dada por la relación causal entre uno y otro, sin la cual resulta difícil una interpretación cabal, fomentada desde los planes y programas del Ministerio. El golpe militar, desde esta consideración, sería el desencadenante de un proceso mayor formado por el trinomio Dictadura- Transición- Democracia.

Además, los datos anteriores nos llaman profundamente la atención ya que se contraponen a los obtenidos en una investigación recientemente publicada, donde se señala el legado del gobierno de los militares como uno de los factores asociados al contexto sociopolítico donde el profesorado desarrolla su profesión y que de alguna manera son revelados por ellos mismos como variables determinantes que inciden en la formación ciudadana que deben promover en el sistema escolar. Los docentes señalan que a pesar de que han pasado ya casi dos décadas del retorno a la democracia en el país, existe un herencia negativa del gobierno dictatorial que incide en lo que pueden realizar como docentes en el aula en materia de formación ciudadana, que se expresa en un temor de hablar de política, democracia y participación, como lo pretende el Marco Curricular.⁴¹⁸

El caso de la carta constitucional resulta muy interesante de analizar, debido a que una parte de la bibliografía reconoce su preponderancia en el proceso de retorno democrático. Recordemos cómo para algunos autores marcaría la ruta a seguir por el propio régimen para preparar al país en lo que sería la “democracia protegida”, tal como se ha indicado en el marco teórico. Mientras que para otros, la Constitución de 1980, votada en un acto sin demasiadas garantías electorales ni participación de los partidos políticos opositores, tendría escasa relevancia en el panorama político y no actuó como un mecanismo institucional válido y reconocido por la ciudadanía hasta que se desarrollara el plebiscito de 1988, proceso que como hemos indicado determinó el futuro de Pinochet; después de ese momento comenzaron a operar ciertas previsiones institucionales de herencia autoritaria insertas en la carta constitucional que regularon la vida de los primeros años en Democracia, los denominados enclaves autoritarios.

Siendo bastante alto el porcentaje de alumnado que declara que su profesor de historia ha tratado en clase el tema de la Constitución del 80 son pocos los que lo consideran el acontecimiento más importante de la Transición. De lo que se deduce que solo este pequeño porcentaje formado por 33

⁴¹⁸ MUÑOZ LABRAÑA, Carlos. *Op. Cit.*, (2010). p. 70.

estudiantes dan valor a este documento como hoja de ruta del proceso transicional, en el sentido señalado por la historiografía afín al régimen.

Pero no cabe duda, que la constitución permite entender el regreso a la democracia en la medida que sienta las bases constitucionales para que los distintos actores del juego democrático puedan participar y hacer posible el retorno a la democracia a través de la votación de del Sí y del No. En este mismo sentido, destaca el escaso tratamiento didáctico (solo un 26,2% del estudiantado declara haberlo tratado en clase) que recibe el *Plebiscito de Octubre de 1988*, ya que no sólo para una parte importante de la bibliografía especializada este hecho marcaría el inicio de la Transición democrática, sino que desde la ciudadanía es una lucha importante contra el gobierno de Pinochet. Y así nuestros estudiantes lo han reivindicado en otras partes de esta investigación, considerando que el retorno a la Democracia se inicia a partir del Plebiscito de 1988, ya que para ellos, esta situación significaría la extinción del régimen autoritario, proporcionando un punto final concreto y una delimitación clara de un periodo político.

Otras temáticas políticas como el *Gobierno de concertación partidos por la Democracia* o los *Gobiernos de Concertación: Aylwin, Frei, Lagos* son solo tratados en aproximadamente un tercio de los establecimientos educacionales de nuestro estudio, lo que se puede poner en relación con los resultados de la investigación realizada por el profesor Aceituno, dentro también del proyecto TRADDEC, donde se pone de manifiesto la poca preparación del profesorado para abordar la historia reciente y un cierto rechazo hacia la misma al considerarla falta de objetividad por el escaso tiempo transcurrido entre los acontecimientos y la actualidad docente⁴¹⁹. La enseñanza, por lo que hemos visto, se centraría sobre todo en la denuncia de los atentados cometidos a los derechos humanos durante el periodo de la dictadura, sin profundizar en otros aspectos de carácter político, constitucional o económico.

2. RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN EL AULA PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRANSICIÓN

En el ejercicio docente la selección de los contenidos temáticos, a la que hemos dedicado el apartado anterior, es una tarea fundamental, pero por si sola apenas nos transmite información de lo que acontece en la realidad de las aulas. Debemos acompañar al *qué se enseña* el análisis de *cómo se enseña*, esto es, la disponibilidad de los recursos con que los profesores cuentan, el uso que hacen de ellos y en qué medida los estudiantes los reconocen como fuentes de sus aprendizajes históricos.

⁴¹⁹ ACEITUNO, David. *Op. Cit.*, (2012) p. 343.

Para cumplir con este objetivo incluimos en nuestro cuestionario una pregunta de respuesta múltiple en la que solicitábamos a los estudiantes que marcaran de un listado los recursos o materiales que habían utilizado en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia. De los resultados obtenidos se deduce que el recurso abrumadoramente utilizado para el aprendizaje de la Transición es el *libro de texto* con un 70,8% de las respuestas, seguido por el uso de los *documentos escritos* con un 62,8%. Las otras respuestas no alcanzan mayoría y se reparten entre *Internet* [43%], fuentes iconográficas como *películas y documentales* [38,9%] e *imágenes* [37,9%]. Destacan entre los recursos menos utilizados las *poesías* [3,2%], las *canciones* [8,5%] y la *propaganda política* [9,6%] a pesar de que la abundancia de estos materiales nos permiten hacer de ellos estupendas oportunidades de aprendizaje, desaprovechándose así estos recursos como materiales didácticos y educativos (Tabla N°54 y Gráfico N°33).

Tabla N° 53: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas totales

Casos					
Válidos		No responden		Total	
N°	Porcentaje	N°	Porcentaje	N°	Porcentaje
586	95,1%	30	4,9%	616	100,0%

Tabla N° 54: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Respuestas y porcentajes Totales

	N° de respuestas	Porcentaje de alumnos que la marcan
Documentos escritos	368	62,8%
Películas y documentales	228	38,9%
Imágenes	222	37,9%
Propaganda política	56	9,6%
Canciones	50	8,5%
Poesías	19	3,2%
Texto escolar	415	70,8%
Periódicos o revistas	66	11,3%
Internet	252	43,0%
Testimonios orales	112	19,1%
Otros recursos o materiales diferentes	31	5,3%
Total	1819	
Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 3,104		

Gráfico N° 33: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia.
Respuestas y porcentajes Totales

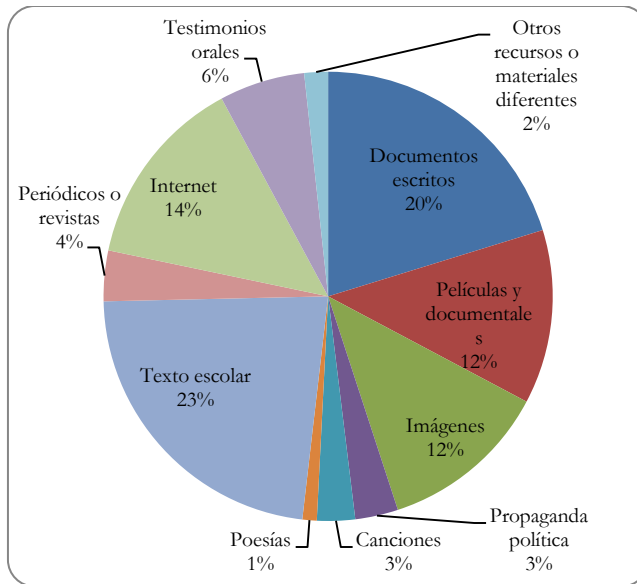
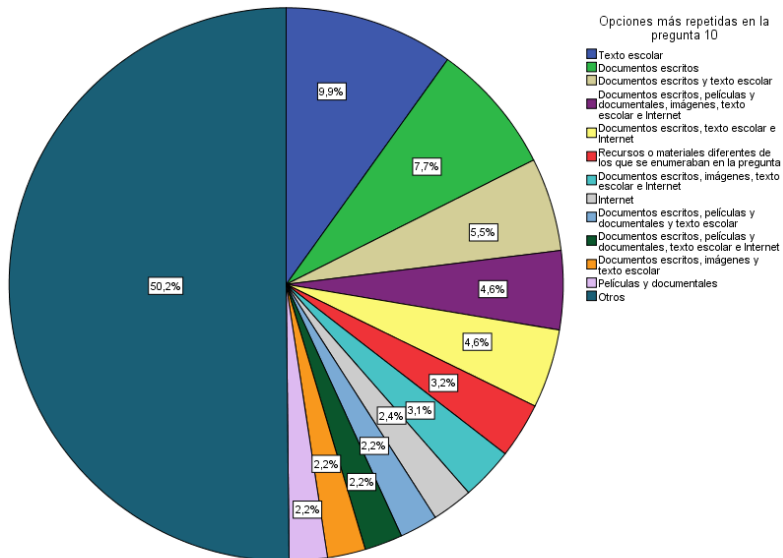


Gráfico N° 34: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia.
Bloques de respuestas más repetidas en esta pregunta



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas a la pregunta 10, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 2%

Las respuestas más repetidas por bloques siguen la tendencia general, tal como podemos observarlo en el Gráfico N°34, demostrando que el texto escolar y los documentos escritos utilizados de forma exclusiva, o bien complementados por otros recursos como internet o documentales y películas, acaparan la actuación docente.

Al situarnos en el análisis por género (Tabla N°55), podemos ver que existe una coincidencia en las tres primeras mayorías con las opciones generales antes señaladas. De esta forma obtenemos que *Texto escolar* [M=73,9%; H=67,5%], *documentos escritos* [M=64,7%; H=60,8%] y el uso de *internet* [M=40,9%; H=45,2%], corresponden a los recursos de mayor uso en las aulas escolares.

Tabla N° 55: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje en cada género

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género		Género		Total
		Mujer	Hombre	
Documentos escritos	Recuento	196	172	368
	% dentro de Género	64,7%	60,8%	
Películas y documentales	Recuento	112	116	228
	% dentro de Género	37,0%	41,0%	
Imágenes	Recuento	112	110	222
	% dentro de Género	37,0%	38,9%	
Propaganda política	Recuento	32	24	56
	% dentro de Género	10,6%	8,5%	
Canciones	Recuento	20	30	50
	% dentro de Género	6,6%	10,6%	
Poesías	Recuento	9	10	19
	% dentro de Género	3,0%	3,5%	
Texto escolar	Recuento	224	191	415
	% dentro de Género	73,9%	67,5%	
Periódicos o revistas	Recuento	31	35	66
	% dentro de Género	10,2%	12,4%	
Internet	Recuento	124	128	252
	% dentro de Género	40,9%	45,2%	
Testimonios orales	Recuento	48	64	112
	% dentro de Género	15,8%	22,6%	
Otros materiales o recursos diferentes	Recuento	18	13	31
	% dentro de Género	5,9%	4,6%	
Total		926	893	1819
Alumnos que responden al menos una opción	Recuento	303	283	586
	% dentro de Género	95,0%	95,3%	
Alumnos que no responden	Recuento	16	14	30
	% dentro de Género	5,0%	4,7%	
<i>De entre las que responden, media de respuestas por mujer en esta pregunta: 3,056</i>				
<i>De entre los que responden, media de respuestas por hombre en esta pregunta: 3,155</i>				

Las respuestas de los alumnos por tipo de dependencia (Tabla N°56) coinciden en señalar que el recurso o material más usado en la sala de clase al *texto escolar* [CM=70,8% CS=71,8% CP=66,7%], con mayorías relevantes como

ha sido la tendencia general y como se ha presentado en la descripción por género. Como observamos, el mayor porcentaje de uso se presentaría en el sector subvencionado y el menor en el sector privado, sin embargo, la poca brecha de los porcentajes no nos permite establecer relaciones determinantes frente a este tema. Para los tres tipo de centros la segunda fuente de aprendizaje es el *documento escrito* [CP=57,7% CM=58,5% CS=66,2%].

Tabla N° 56: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia escolar

Recuento de respuestas y porcentaje en cada tipo de dependencia escolar		Tipo de dependencia			Total
		Municipal	Subvencionado	Particular	
Documentos escritos	Recuento	100	223	45	368
	% dentro de Tipo de Dependencia	58,5%	66,2%	57,7%	
Películas documentales y	Recuento	43	150	35	228
	% dentro de Tipo de Dependencia	25,1%	44,5%	44,9%	
Imágenes	Recuento	49	142	31	222
	% dentro de Tipo de Dependencia	28,7%	42,1%	39,7%	
Propaganda política	Recuento	14	36	6	56
	% dentro de Tipo de Dependencia	8,2%	10,7%	7,7%	
Canciones	Recuento	17	27	6	50
	% dentro de Tipo de Dependencia	9,9%	8,0%	7,7%	
Poesías	Recuento	6	10	3	19
	% dentro de Tipo de Dependencia	3,5%	3,0%	3,8%	
Texto escolar	Recuento	121	242	52	415
	% dentro de Tipo de Dependencia	70,8%	71,8%	66,7%	
Periódicos o revistas	Recuento	18	40	8	66
	% dentro de Tipo de Dependencia	10,5%	11,9%	10,3%	
Internet	Recuento	69	146	37	252
	% dentro de Tipo de Dependencia	40,4%	43,3%	47,4%	
Testimonios orales	Recuento	34	53	25	112
	% dentro de Tipo de Dependencia	19,9%	15,7%	32,1%	
Otros materiales o recursos diferentes	Recuento	14	7	10	31
	% dentro de Tipo de Dependencia	8,2%	2,1%	12,8%	
Total		485	1076	258	1819
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	171	337	78	586
	% dentro de Tipo de Dependencia	94,5%	96,8%	89,7%	
Alumnos que no responden	Recuento	10	11	9	30
	% dentro de Tipo de Dependencia	5,5%	3,2%	10,3%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia municipal en esta pregunta: 2,836</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia subvencionada en esta pregunta: 3,193</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia particular en esta pregunta: 3,308</i>					

Aunque el predominio de los recursos textuales es evidente en todos ellos, no podemos desdeñar la creciente importancia de los recursos multimedia. En más del 40% de los centros educativos el uso de internet parece ser una realidad en la enseñanza de la Transición [CP=47,4%; CS=43,3%; CM=40,4%]. En porcentajes similares, el profesorado de los centros particulares y subvencionados, según nuestros encuestados, recurre al uso de imágenes, películas y documentales y en mucha menor medida el de los centros municipales. Llama la atención la poca presencia de los testimonios orales siendo estas fuentes de la memoria fundamentales para la construcción de la Historia Reciente. Solo en los colegios particulares la historia oral parece tener un hueco didáctico de cierta envergadura. Por último señalar, como ya hemos hecho anteriormente, que tanto *canciones y poesías* son materiales que, lamentablemente, presentan un uso escaso dentro de salas de clases de todos los establecimientos.

Tabla N° 57: Recursos o materiales que utilizaste en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad

Recuento de respuestas y porcentaje en cada ciudad		Ciudad				Total
		La Serena	Valparaíso	Santiago	Concepción	
Documentos escritos	Recuento	74	79	89	126	368
	% dentro de Ciudad	68,5%	65,8%	49,2%	71,2%	
Películas y documentales	Recuento	30	67	69	62	228
	% dentro de Ciudad	27,8%	55,8%	38,1%	35,0%	
Imágenes	Recuento	47	43	61	71	222
	% dentro de Ciudad	43,5%	35,8%	33,7%	40,1%	
Propaganda política	Recuento	7	12	13	24	56
	% dentro de Ciudad	6,5%	10,0%	7,2%	13,6%	
Canciones	Recuento	8	6	18	18	50
	% dentro de Ciudad	7,4%	5,0%	9,9%	10,2%	
Poesías	Recuento	2	3	8	6	19
	% dentro de Ciudad	1,9%	2,5%	4,4%	3,4%	
Texto escolar	Recuento	79	87	110	139	415
	% dentro de Ciudad	73,1%	72,5%	60,8%	78,5%	
Periódicos o revistas	Recuento	9	14	16	27	66
	% dentro de Ciudad	8,3%	11,7%	8,8%	15,3%	
Internet	Recuento	48	59	57	88	252
	% dentro de Ciudad	44,4%	49,2%	31,5%	49,7%	
Testimonios orales	Recuento	15	21	41	35	112
	% dentro de Ciudad	13,9%	17,5%	22,7%	19,8%	
Otros materiales o recursos diferentes	Recuento	4	4	16	7	31
	% dentro de Ciudad	3,7%	3,3%	8,8%	4,0%	
Total		323	395	498	603	1819
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	108	120	181	177	586
	% dentro de Ciudad	96,4%	91,6%	93,8%	98,3%	
Alumnos que no responden	Recuento	4	11	12	3	30
	% dentro de Ciudad	3,6%	8,4%	6,2%	1,7%	

De entre los que responden, media de respuestas por alumno de La Serena en esta pregunta: 2,991
De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Valparaíso en esta pregunta: 3,292
De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Santiago de Chile en esta pregunta: 2,751
De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Concepción en esta pregunta: 3,407

La revisión por ciudades encuestadas nos indica que el *texto escolar* sigue siendo el material más relevante dentro de las sala de clases. Su uso como material didáctico es reconocido ampliamente en todas las ciudades encuestadas, correspondiéndose a lo que se ha dicho anteriormente (Tabla N°57). Concepción es la ciudad donde más se reconoce su utilización [78,5%] con una clara mayoría, a diferencia de la capital Santiago donde sólo un 60,8% de los estudiantes establece el uso de este material. Además todas las urbes coinciden en destacar que el segundo recurso más utilizado son los *documentos escritos*, si bien el porcentaje de utilización de Santiago es bastante menor que aquel representado por las otras ciudades [49,2%]. La utilización de internet en la enseñanza de la Transición se mueve entre los valores de Concepción y Valparaíso, donde su uso se acerca al 50% de las aulas, en contraste con los centros de Santiago que apenas sobrepasa el 30%. Las *películas y documentales* adquieren importante protagonismo en la metodología docente de los profesionales de Valparaíso [55,8%], frente a los de las otras ciudades, pero en lo que sí coinciden los profesores de las cuatro ciudades, según sus estudiantes, es en el escaso valor didáctico atribuido a las *poesías y canciones*.

2.1 El Rol del Libro de texto dentro de la enseñanza de la Transición

Para Valls⁴²⁰, la importancia en el ámbito educativo del texto escolar permite entender la atención que han tenido en la actualidad las investigaciones sobre estos materiales, las cuales han estado enfocadas en el análisis de las características internas del texto (estructura y organización) y su utilización dentro del proceso educativo (capacidad y eficacia didáctica). Su influencia como recurso de enseñanza se relaciona con la denominada “*historia enseñada*” ya que los manuales escolares de historia se presentan como un referente del saber escolar. Y en este sentido podemos entender el valor asignado por nuestros encuestados secundarios, pues lo reconocen ampliamente como el recurso más utilizado al interior de la sala de clases [70,8%]. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por un estudio similar que indicó que el uso del texto escolar en el trabajo de la sub unidad es altamente significativo [67%].⁴²¹ No obstante, como veremos a continuación, se aprecian diferencias interesantes en relación con el tipo de manual que se maneje en las aulas.

⁴²⁰ Véase VALLS MONTÉS, Rafael: “*Los Estudios sobre los Manuales Escolares de Historia y sus nuevas perspectivas*”. En *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. (15). 2001. pp. 23-36 Disponible en <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes2.htm>

⁴²¹ TOLEDO, María Isabel; MAGENDZO, Abraham. *Op. Cit.*, p.19.

Tabla N° 58: Editorial del Libro de texto de Historia y Geografía
Recuento y Porcentajes totales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Santillana	446	72,4	79,8
	Vicens Vives	68	11,0	12,2
	Universitaria	45	7,3	8,1
	Total	559	90,7	100,0
Perdidos	No hay datos	57	9,3	
Total		616	100,0	

Tabla N° 59: Tabulación cruzada usos del libro de texto y editorial
Respuestas del cuestionario completo

		Editorial del libro de texto			Total	
		Santillana	Vicens Vives	Universitaria		
Leer y estudiar el texto	Recuento	351	60	30	441	
	% dentro de Pregunta	79,6%	13,6%	6,8%		
	% dentro de editorial	82,4%	88,2%	83,3%		
Conocer hechos	Recuento	164	37	10	211	
	% dentro de Pregunta	77,7%	17,5%	4,7%		
	% dentro de editorial	38,5%	54,4%	27,8%		
Revisar glosarios	Recuento	38	14	0	52	
	% dentro de Pregunta	73,1%	26,9%	0,0%		
	% dentro de editorial	8,9%	20,6%	0,0%		
Repasar contenidos	Recuento	126	34	10	170	
	% dentro de Pregunta	74,1%	20,0%	5,9%		
	% dentro de editorial	29,6%	50,0%	27,8%		
Analizar imágenes	Recuento	137	33	3	173	
	% dentro de Pregunta	79,2%	19,1%	1,7%		
	% dentro de editorial	32,2%	48,5%	8,3%		
Interpretar fuentes escritas	Recuento	106	29	6	141	
	% dentro de Pregunta	75,2%	20,6%	4,3%		
	% dentro de editorial	24,9%	42,6%	16,7%		
Realizar actividades	Recuento	186	45	3	234	
	% dentro de Pregunta	79,5%	19,2%	1,3%		
	% dentro de editorial	43,7%	66,2%	8,3%		
Interpretar mapas conceptuales	Recuento	100	31	3	134	
	% dentro de Pregunta	74,6%	23,1%	2,2%		
	% dentro de editorial	23,5%	45,6%	8,3%		
Resolver evaluaciones	Recuento	113	21	3	137	
	% dentro de Pregunta	82,5%	15,3%	2,2%		
	% dentro de editorial	26,5%	30,9%	8,3%		
Total		Recuento	426	68	36	530

Los libros de texto que declaran utilizar los alumnos en las aulas escolares corresponden principalmente a los diseños elaborados por las editoriales Santillana [79,8%], Vicens Vives [12,2%] y Universitaria [8,1%], destacando preponderadamente el uso de la primera editorial por sobre las demás (Tabla N°59). Al respecto debemos señalar que los dos primeros corresponden a textos escolares diseñados con la finalidad de utilizarse como recurso didáctico en las clases, por lo tanto asumen en la planificación de la secuencia de aprendizaje referentes históricos, curriculares y didácticos. No obstante, el tercer texto corresponde a un manual de historia, que no está diseñado con fines didácticos, sino más bien es un libro creado para el desarrollo del conocimiento académico o historiográfico. Al respecto un detalle, como podemos percibir el término “*Libro de Texto*” no es preciso ni estable, más bien define aquellos libros producidos y diseñados para el uso específico en secuencias de enseñanza, como serían los productos de Santillana y Vicens Vives. A diferencia de los libros escolares que se emplean en la enseñanza, pero que están menos ligados a las secuencias pedagógicas, ya que sus autores no tenían la intención de que se hiciera tal uso de sus libros⁴²², como lo es el texto de la editorial universitaria.

En este sentido, si nos fijamos en los datos en función del libro de texto utilizado, advertimos que para los alumnos que manejan la *editorial Santillana* o la *editorial Vicens Vives*, éste es el recurso didáctico principal de sus aprendizajes históricos complementado con otros materiales didácticos como los *documentos escritos*. Los porcentajes son algo más altos dentro de la *Editorial Vicens Vives* [88,24%] para la primera opción y [86,76%] para la segunda, que los resultados de la *Editorial Santillana* [cuyos alumnos indicaron 73,14% para la primera y 62,11% para la segunda]. Es decir, las clases que utilizan el texto de estudio como material didáctico optan por aquellas editoriales que presentan libros pensados y diseñados con esta finalidad⁴²³.

Sin embargo, existe un dato interesante a considerar referido al caso de los estudiantes que manejan el libro de la *Editorial Universitaria*, un manual no pensado para el mundo escolar y que es valorado como recurso de aprendizaje sólo por un 36,6% de los estudiantes, a pesar que dentro del análisis por variable tipo de dependencia estos declaran utilizar bastante el libro de texto. Este alumnado que pertenece exclusivamente a colegios particulares y que si bien constituye una minoría de nuestra muestra (solo 30 alumnos), manifiesta que, como veremos más adelante, la utilización de recursos alternativos como las *poesías*, o las *películas y documentales*, tampoco son tan utilizados y, es más, son menos utilizados que el libro en la enseñanza de la Transición, el cual es usado para leer y estudiar hechos históricos. Por lo tanto, podríamos considerar que si bien no utilizan masivamente, cuando lo realizan se trabaja desde una óptica más tradicional de la construcción del conocimiento. Estos datos, aunque afecten a

⁴²² JOHNSEN, Egil Borre. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor S.A. 1996. p. 25y ss.

⁴²³ Tabulación cruzada pregunta *¿Cómo utilizaste el texto escolar para trabajar el tema de historia reciente? y editorial del libro de texto utilizado año pasado*. Ver Anexo Digital N°3 (3.2 Tabulación cruzada 11-LT)

una pequeña parte de los encuestados y no se puedan, por tanto, generalizar, constituyen una información muy interesante de tener en cuenta.

Pero, con la salvedad anterior, los resultados obtenidos para el conjunto del estudiantado nos reafirman que el libro de texto es uno de los principales materiales de aprendizaje utilizado en el aula durante el proceso educativo. Se presentan como un instrumento mediador y regulador entre un saber y los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Es decir, como un engranaje al interior de la práctica pedagógica, pero su producción, la selección de su forma y contenido lo hacen parte de un círculo de control simbólico. Por ello, los manuales escolares son objeto de una destacada atención por parte de los investigadores. Presentándose como un referente concreto para advertir las formas de circulación y apropiación de discursos hegemónicos⁴²⁴. En este aspecto, Selander destaca que en estos materiales existe una especie de “*Género*”, referido a una red de códigos que pueden inferirse de un conjunto de textos relacionados, a partir del análisis de sus contenidos referido al texto escrito más las ilustraciones presentadas⁴²⁵.

Hasta hace poco tiempo, los manuales escolares habían sido considerados como documentos de segundo orden dentro de las investigaciones sin valorarlos como productos historiográficos socialmente significativos, en cuanto que son los recursos informativos que han estado más próximos a la población⁴²⁶. Sin embargo, estudios actuales en didáctica de la historia han reivindicado la importancia de los textos y han destacado su rol protagónico dentro del proceso didáctico, definiendo los lineamientos que han permitido los cambios en la concepción, diseño y elaboración de estos materiales, los cuales cada vez incluyen más elementos que permiten la construcción significativa del aprendizaje (actividades de investigación, organizadores gráficos, mapas temáticos). Estos estudios a pesar de que no entregan noticias directas sobre aquello que se realiza en la sala de clase, nos presentan una idea bastante aproximada de ello. Incluso tanto que unos autores hablan del “Código Disciplinar”⁴²⁷ o de una “Cultura Social”⁴²⁸ para referirse a la que es creada a

⁴²⁴ MORALES, Gladys; KISS, Diana; GUARDA, Alicia. “*El Libro de Texto Escolar, como Interventor Socio Cultural en la Construcción de la Identidad Cultural*”. En *Revista Impulso*, Vol. 17 (42). Enero-Abril 2006. p. 102. Disponible en <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp42art02.pdf>

⁴²⁵ SELANDER, Staffan. “*Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa*”. En *Revista de Educación*, (293). 1990. p.348.

⁴²⁶ VALLS, Rafael. *La enseñanza de la historia y textos escolares*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Zorzal. 2008. p.9.

⁴²⁷ CUESTA, Raimundo. *Sicogénesis de una disciplina escolar: la historia*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Pomares- Corredor. 1997. p. 18. El “Código Disciplinar” se define como una *tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito), que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia y que orientan la práctica profesional de los docentes y que, como toda tradición, comporta una invención y una reinención del pasado. Una invención en la medida en que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque, al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticas anteriores.*

⁴²⁸ CHERVEL, André: “*Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*”. En *Revista de Educación*, (295). 1991. pp. 59-111.

través de ellos, en el sentido que los libros de texto nos permiten definir qué contenidos se seleccionan y qué discursos son asumidos para enseñar los temas en cuestión. Por tanto, nos darán una respuesta bastante aproximada sobre la visión del proceso histórico propuesto.

De ahí la importancia de los estudios sobre este recurso que ponderan significativamente su uso como material escolar y recurso didáctico dentro de las actividades como parte del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes⁴²⁹. Al respecto, Valls establece que un buen manual de historia escolar es el recurso didáctico que debe establecer una relación activa, crítica y creativa entre el conocimiento histórico y el alumno, e instarlo al desarrollo de sus capacidades intelectuales tales como la argumentación, comparación y razonamiento histórico, de manera que el texto sea un recurso a partir del cual se construya aprendizaje de la historia⁴³⁰. En este aspecto, queda claro, pues, que los textos escolares son materiales curriculares de primer orden, que tienen como objetivo servir de herramientas de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.1 *Usos del texto escolar*

Un buen libro de texto, pues, debe sugerir un tratamiento interpretativo de la experiencia y problemas históricos que corresponda a los principios metodológicos más importantes del pensamiento histórico, generados por el conocimiento que propone su ciencia especializada. Debe presentar, como afirma Rösen, los procedimientos más significativos de nuestra disciplina que puedan ejercerse en la práctica, tales como el desarrollo de problemas, el establecimiento y la verificación de hipótesis, la investigación y análisis de material histórico, la aplicación crítica de categorías y patrones de interpretación globales⁴³¹.

Para cumplir con los objetivos de nuestra investigación, nos interesó particularmente comprender como se está utilizando el libro de texto en la

⁴²⁹ El texto de JOHNSEN, Egil Borre. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, es un aporte significativo en la investigación sobre manuales escolares de enseñanza general, su estudio de carácter internacional que permite tener una referencia de base para conocer los principales resultados y necesidades de exploraciones en el campo de los materiales curriculares, donde detalla una extensa lista de trabajos analizando el ámbito ideológico la relación de la historia y la nación en los libros de texto, así como condiciones políticas, sociales y culturales que influencia su producción. El autor considera que el uso de los libros de texto (control, accesibilidad, efectos y efectividad), se relaciona con la elaboración de estos (autores, editores, autoridades, currículos y enseñanza) así como la producción y el mercado. A partir de lo cual, se establece la importancia del libro de texto y de los materiales didácticos en la sala de clases, por su rol dentro del proceso de enseñanza.

⁴³⁰ VALLS, Rafael. *Op. Cit.* (2001). pp. 24.

⁴³¹ RÜSEN, Jörn “*El libro de texto ideal*”. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (12).Abril-Mayo-Junio 1997. p. 90

enseñanza de la historia reciente, para lo cual interrogamos a los estudiantes a través de una pregunta de respuesta múltiple en la que aparecían diferentes posibilidades de uso de este material didáctico.

En primer lugar, a través de los resultados, se puede observar como los alumnos que trabajaron con la *Editorial Vicens Vives* han marcado más maneras de utilizar el *texto escolar* que los alumnos que trabajaron con las otras dos editoriales. Haciendo el cálculo de la media de opciones marcadas por alumno, en la *Editorial Vicens Vives* obtenemos una media de 4,47% respuestas por alumno en la cuestión referida al uso didáctico de este material, frente a las 3,12% que obtenemos en la *Editorial Santillana* y a las 1,9% que obtenemos en la *Editorial Universitaria*.⁴³²

Tabla N° 60: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente
Recuento de respuestas y porcentaje totales

Casos					
Válidos		No responden		Total	
N°	Porcentaje	N°	Porcentaje	N°	Porcentaje
581	94,3%	35	5,7%	616	100,0%

Tabla N° 61: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente
Frecuencia de respuestas totales

	N° de respuestas	Porcentaje de alumnos que la marcan
Leer y estudiar el texto	472	81,2%
Conocer hechos	224	38,6%
Revisar glosarios	57	9,8%
Repasar contenidos	190	32,7%
Analizar imágenes	182	31,3%
Interpretar fuentes escritas	145	25,0%
Realizar actividades	253	43,5%
Interpretar mapas conceptuales	143	24,6%
Resolver evaluaciones	143	24,6%
No utilizó el libro escolar	4	0,7%
Total	1813	
<i>Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 3,120</i>		

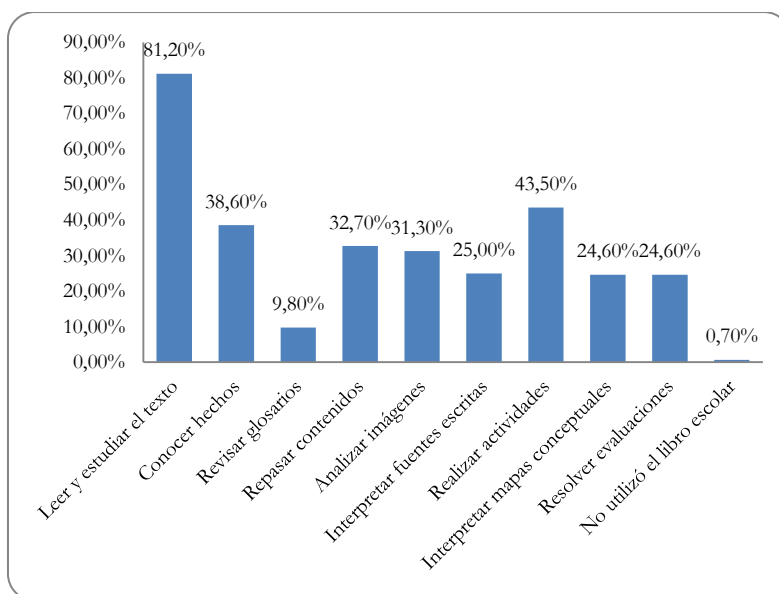
Las altas valoraciones antes señaladas al rol del libro de texto dentro del proceso de aprendizaje reconocen el significado educativo y didáctico del libro de texto, porque este instrumento propone distintos recursos textuales, icónicos y gráficos que permiten al alumno construir su conocimiento, destacando así un

⁴³² Véase Anexo Digital N°3 (3.9 Tabulación cruzada 10-11 de la pregunta referida a “Recursos y materiales utilizados para estudiar la Transición” y “Como utilizaste el texto escolar”.

valor pedagógico implícito. De esta forma, el texto se convierte en un elemento educativo fundamental como fuente de información del aprendizaje de los alumnos, situación que se relaciona con los factores de calidad en la educación, el aprendizaje de los alumnos y la influencia en la efectividad del logro de metas⁴³³.

Centrándonos ya específicamente en los usos del libro (Tabla N°61 y Gráfico N°35), el estudiantado reconoce con una abrumadora mayoría representada por un 81,2%, que se utiliza el manual fundamentalmente para *leer y estudiar el texto*. Los siguientes usos, referidos a *realizar actividades* [43,5%] y *conocer hechos* [38,6%], representan porcentualmente cerca de la mitad de las respuestas anteriores y se encuentran, por tanto, muy lejos de la frecuencia de uso anterior. En el otro extremo los libros de texto apenas serían utilizados para revisar los *glosarios* [9,8%] y solo aproximadamente una cuarta parte de los profesores de historia los usarían para *analizar imágenes* [31,1%], *interpretar mapas conceptuales* [24,6%] o *fuentes escritas* [25%].

Gráfico N° 35: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente
Frecuencia de respuestas totales



Considerando que es una pregunta acumulativa, es decir, que los alumnos podían escoger varias alternativas, el análisis por bloque (Gráfico N°36) nos reitera las preferencias enunciadas en las frecuencias totales. Así podemos

⁴³³ EYZAGUIRRE, Bárbara; FONTAINE, Loreto: "El futuro en riesgo: nuestros textos escolares?". En *Revista de Centro de Estudios Públicos*. Santiago. (68). 1997. p.1.

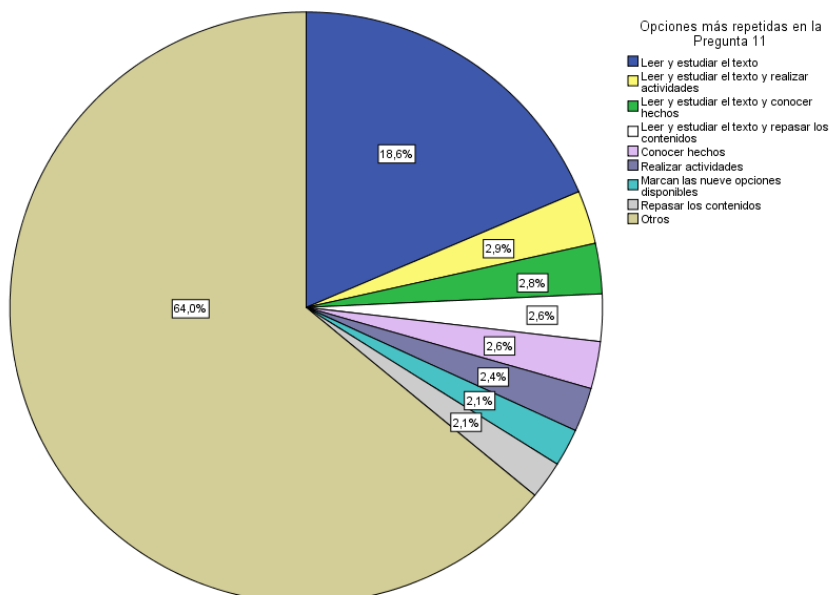
observar una preeminencia de la opción *leer y estudiar el texto*, que se presenta en el conjunto con otras alternativas como *realizar actividades*, *conocer hechos* y *repasar contenidos*, sucesivamente.

Estas contestaciones reflejan una utilización del manual relacionado con el desarrollo cognitivo básico que para Marzano y Pickering corresponderían a habilidades propias de la dimensión del aprendizaje relacionada con adquirir e integrar el conocimiento⁴³⁴, que si bien son importantes porque son la base de futuros aprendizajes, no deben ser el objetivo final de un proceso de aprendizaje. Por tanto, presentan pocas coincidencias con aquellas visiones más vanguardistas de la didáctica que indican que el libro de texto debe potenciar el elemento comparativo, instar al alumno a realizar contrastes entre los diversos puntos de vista y enfoques e interpretaciones entre los actores involucrados.⁴³⁵ Estos estudios sobre la enseñanza de la historia han afirmado que para aprender y comprender los grandes procesos históricos nuestros estudiantes deben desarrollar habilidades de pensamiento complejas y de orden superior, tales como interpretar, evaluar y reflexionar.

⁴³⁴ MARZANO, Robert; PICKERING, Debra. *Dimensiones del Aprendizaje*. 2a. ed. . Editorial ITESO. 1997. p.43 y ss.

⁴³⁵ Desde la literatura germana, Rüsen en “*El libro de texto ideal: reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia*”, *Op. Cit.*, pp. 90 y ss. propone un conjunto de criterios para el análisis y la evaluación de manuales escolares que tienen en cuenta el uso escolar específico de los manuales y su función en la adquisición de conocimientos históricos. Además, presenta una breve definición de los tres objetivos prioritarios que se asigna a la enseñanza de la historia (competencia perceptiva, interpretación y orientación histórica).

Gráfico N° 36: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente
Bloque de Respuestas más frecuente



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas a la pregunta 11, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 2%

Tal como se presenta en el recuento general, la descripción por género (Tabla N°62) no presenta diferencias significativas. Tanto los chicos como las chicas coinciden en señalar que el uso más habitual está referido a *leer y estudiar el texto* [M= 85% H= 77,2%], si bien la frecuencia de uso es ligeramente superior en las féminas por sobre sus compañeros. Las siguientes prácticas realizadas con el libro de texto no presentan tampoco diferencias con el cómputo general, ya que son para los dos géneros *realizar actividades* y *conocer hechos*, aunque este último uso sea algo más mayoritario en los varones que en las mujeres, quienes a su vez utilizan con mayor frecuencia el manual para *reparar los contenidos*.

Tabla N° 62: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente
Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género		Género		Total
		Mujer	Hombre	
Leer y estudiar el texto	Recuento	255	217	472
	% dentro de Género	85,0%	77,2%	
Conocer hechos	Recuento	103	121	224
	% dentro de Género	34,3%	43,1%	
Revisar glosarios	Recuento	33	24	57
	% dentro de Género	11,0%	8,5%	
Repasar contenidos	Recuento	108	82	190
	% dentro de Género	36,0%	29,2%	
Analizar imágenes	Recuento	86	96	182
	% dentro de Género	28,7%	34,2%	
Interpretar fuentes escritas	Recuento	79	66	145
	% dentro de Género	26,3%	23,5%	
Realizar actividades	Recuento	132	121	253
	% dentro de Género	44,0%	43,1%	
Interpretar mapas conceptuales	Recuento	78	65	143
	% dentro de Género	26,0%	23,1%	
Resolver evaluaciones	Recuento	80	63	143
	% dentro de Género	26,7%	22,4%	
No utilizó el libro escolar	Recuento	2	2	4
	% dentro de Género	0,7 %	0,7%	
Total		956	857	1813
Alumnos que responden al menos una opción	Recuento	300	281	581
	% dentro de Género	94,0%	94,6%	
Alumnos que no responden	Recuento	19	16	35
	% dentro de Género	6,0%	5,4%	

De entre las que responden, media de respuestas por mujer en esta pregunta: 3,187
De entre los que responden, media de respuestas por hombre en esta pregunta: 3,050

Si miramos las respuestas por tipo de centro escolar, la primera opción sigue siendo *leer y estudiar el texto* [CM=71%; CS=83,8%; CP= 92,3%]. No obstante a ello, llama poderosamente la atención la mayoría aplastante de los alumnos de colegios particulares, ya que tres de estos centros utilizan un manual histórico de un reconocido historiador chileno a modo de libro de texto, es decir, el manual no es un manual didáctico, sino un libro histórico. Las siguientes opciones de empleo del manual siguen siendo *realizar actividades* (como segunda opción en los centros municipales y subvencionados [40,8% y 46,7% respectivamente]), y *conocer hechos* (segunda opción para el centro privado [43,6%]) y tercera para los otros establecimientos [34,3% y 39,5%]. Así pues, los establecimientos particulares utilizan más el libro de texto para leer, estudiar y conocer hechos y menos para realizar actividades, si bien hemos de resaltar que la interpretación de fuentes escritas parece ser más habitual en estos centros que en los otros tipos (Tabla N°63).

Tabla N° 63: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente
Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia Escolar

Recuento de respuestas y porcentaje en cada tipo de dependencia escolar		Tipo de dependencia			Total
		Municipal	Subvencionado	Particular	
Leer y estudiar el texto	Recuento	120	280	72	472
	% dentro de Tipo de Dependencia	71,0%	83,8%	92,3%	
Conocer hechos	Recuento	58	132	34	224
	% dentro de Tipo de Dependencia	34,3%	39,5%	43,6%	
Revisar glosarios	Recuento	12	37	8	57
	% dentro de Tipo de Dependencia	7,1%	11,1%	10,3%	
Repasar contenidos	Recuento	40	121	29	190
	% dentro de Tipo de Dependencia	23,7%	36,2%	37,2%	
Analizar imágenes	Recuento	51	111	20	182
	% dentro de Tipo de Dependencia	30,2%	33,2%	25,6%	
Interpretar fuentes escritas	Recuento	21	94	30	145
	% dentro de Tipo de Dependencia	12,4%	28,1%	38,5%	
Realizar actividades	Recuento	69	156	28	253
	% dentro de Tipo de Dependencia	40,8%	46,7%	35,9%	
Interpretar mapas conceptuales	Recuento	32	94	17	143
	% dentro de Tipo de Dependencia	18,9%	28,1%	21,8%	
Resolver evaluaciones	Recuento	41	79	23	143
	% dentro de Tipo de Dependencia	24,3%	23,7%	29,5%	
No utilizó el libro escolar	Recuento	0	4	0	4
	% dentro de Tipo de Dependencia	0,0%	1,2%	0,0%	
Total		444	1108	261	1813
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	169	334	78	581
	% dentro de Tipo de Dependencia	93,4%	96,0%	89,7%	
Alumnos que no responden	Recuento	12	14	9	35
	% dentro de Tipo de Dependencia	6,6%	4,0%	10,3%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia municipal en esta pregunta: 2,627</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia subvencionada en esta pregunta: 3,317</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia particular en esta pregunta: 3,346</i>					

Tal como se expone en la Tabla N°63, las cuatro ciudades encuestadas coinciden en que el principal uso del libro de texto es *leer y estudiarlo*, tal como se ha venido indicando en el retrato general y en el conteo por bloques. Así todo podemos señalar algunas diferencias interesantes como el uso masivo para leer y estudiar en los centros educativos de Concepción [93,2%] y en La Serena [85,3%] frente a Santiago [77,3%] y especialmente Valparaíso [65,8%]. Además todas las ciudades coinciden en señalar que *realizar actividades* es la segunda

utilidad de los manuales, sobre todo en Valparaíso [56,4%], lo que unido al dato anterior y al hecho de que son más numerosos los estudiantes que manifiestan utilizar el libro para analizar imágenes, e interpretar fuentes escritas y mapas conceptuales, significaría que los profesores de esta ciudad usan el libro de texto de forma un tanto diferente de sus colegas de las otras ciudades: menos para estudiar y más para actividades procedimentales. En tercera opción, el manejo del libro se reparte entre *conocer hechos* Valparaíso [47,5%], Concepción [41,55%] y La Serena [38,5%] o, como en el caso de Santiago, *repasar contenidos* [30,1%].

Tabla N° 64: Uso del texto escolar para trabajar el tema de historia reciente
Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad

Recuento de respuestas y porcentaje en cada ciudad		Ciudad				Total
		La Serena	Valparaíso	Santiago	Concepción	
Leer y estudiar el texto	Recuento	93	79	136	164	472
	% dentro de Ciudad	85,3%	65,8%	77,3%	93,2%	
Conocer hechos	Recuento	42	57	52	73	224
	% dentro de Ciudad	38,5%	47,5%	29,5%	41,5%	
Revisar glosarios	Recuento	11	16	17	13	57
	% dentro de Ciudad	10,1%	13,3%	9,7%	7,4%	
Repasar contenidos	Recuento	42	42	53	53	190
	% dentro de Ciudad	38,5%	35,0%	30,1%	30,1%	
Analizar imágenes	Recuento	30	55	39	58	182
	% dentro de Ciudad	27,5%	45,8%	22,2%	33,0%	
Interpretar fuentes escritas	Recuento	21	39	31	54	145
	% dentro de Ciudad	19,3%	32,5%	17,6%	30,7%	
Realizar actividades	Recuento	48	68	58	79	253
	% dentro de Ciudad	44,0%	56,7%	33,0%	44,9%	
Interpretar mapas conceptuales	Recuento	32	38	35	38	143
	% dentro de Ciudad	29,4%	31,7%	19,9%	21,6%	
Resolver evaluaciones	Recuento	25	31	33	54	143
	% dentro de Ciudad	22,9%	25,8%	18,8%	30,7%	
No utilizó el libro escolar	Recuento	0	0	4	0	4
	% dentro de Ciudad	0,0%	0,0%	2,3%	0,0%	
Total		344	425		176	581
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	109	120	176	176	581
	% dentro de Ciudad	97,3%	91,6%	91,2%	97,8%	
Alumnos que no responden	Recuento	3	11	17	4	35
	% dentro de Ciudad	2,7%	8,4%	8,8%	2,2%	

De entre los que responden, media de respuestas por alumno de La Serena en esta pregunta: 3,156
De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Valparaíso en esta pregunta: 3,542
De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Santiago de Chile en esta pregunta: 2,602
De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Concepción en esta pregunta: 3,330

De igual manera, si analizamos los datos en función de la editorial del libro de texto que los estudiantes utilizan, observamos que la opción mayoritaria para las tres editoriales sigue siendo *Leer y estudiar el texto* con porcentajes de respuesta entre el 80 y el 90% y una gran diferencia con las siguientes opciones para las

editoriales *Santillana* y *Universitaria* y algo menor para los de la editorial *Vicens Vives*. Los chicos y chicas que utilizan los libros de *Santillana* y *Vicens Vives* declaran en segundo lugar utilizarlos para *realizar actividades* con un porcentaje, eso sí, diferente en las dos editoriales: un 43'85% en *Santillana* y un 66'18% en *Vicens Vives*. Sin embargo, este tipo de actividad es realizada por una minoría del estudiantado que usa el manual de *Editorial Universitaria* [10%]. Para éstos la segunda utilidad del libro de texto radica en *conocer hechos* [30%], probablemente porque el texto no trae apartado de actividades de aprendizaje, mientras que en los usuarios de las otras dos editoriales se corresponde con una tercera función. Por otro lado, en relación con los usuarios de la *Editorial Universitaria*, hemos de llamar la atención al hecho de que el solo el 32% de las personas que escogieron la opción *Leer y estudiar el libro de texto*, marcaron el *Texto escolar* como recurso utilizado en clase para estudiar el paso dictadura-democracia, situación que puede reflejar una concepción de la enseñanza de la historia, más bien tradicional basada en el aprendizaje individual y la lectura del texto, que como hemos dicho, podría representar una visión de la historia evenemencial, situación que se relacionaría con la elección de un texto no didáctico y centrado en los aspectos históricos de datos, fechas y personajes.

Estos usos didácticos declarados por los estudiantes nos indican una visión de la enseñanza de la historia como cápsula de contenidos lista para ser engullida por los estudiantes más dispuestos para la cultura escolar y el éxito académico. Un conocimiento que puede ser memorizado y posteriormente vomitado en el trance examinatorio.⁴³⁶ Esto estaría en relación con la visión sobre los procedimientos de evaluación tradicionales de la clase, donde se pretende establecer pautas «objetivas» para la valoración del alumnado, que llevan a descartar de la evaluación todo lo que significa creatividad, imaginación, espontaneidad, situaciones que constituyen aspectos decisivos en la formación de la personalidad de los adolescentes. En la enseñanza de las Ciencias Sociales acaba valorándose más el dato, la repetición más o menos literal de la cita, que la capacidad de formular un razonamiento que se aleje de la «norma».⁴³⁷

Lo anterior explicaría por qué muchos libros de texto evitan generar o presentar juicios históricos explícitos y se esfuerzan en mantener la apariencia de una imparcialidad estricta, privando a los alumnos de una buena oportunidad de aprendizaje, tal y como desde la didáctica de la historia y la formación democrática de la ciudadanía se considera propicio. Así, un buen ejercicio de debate histórico se podría presentar a partir de la cuestión historiográfica sobre la excepcionalidad del proceso de transición chilena, situación que potenciaría la enseñanza a través de hechos controversiales y fortalecería las habilidades

⁴³⁶ MERCHÁN IGLESIAS, Javier. "Profesores y Alumnos en las clases de Historia". En Cuadernos de Pedagogía. (309). 2002. pp. 90-94.

⁴³⁷ LÓPEZ FACAL, Ramón. "La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria". En SALMERÓN PÉREZ, Honorio (ed.), Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. 1 a. ed. Granada: Editorial "Grupo editorial Universitario". 1997. pp. 371-397.

relacionadas con el uso significativo del conocimiento, tales como análisis de sistemas o toma de decisiones, por ejemplo⁴³⁸.

Pero este no parece ser el destino atribuido al libro de texto en la mayoría de las clases de historia a la hora de enseñar la Transición. Su función no favorece que los estudiantes se enfrenten a circunstancias de análisis de situaciones problemáticas, ni permiten generar reflexiones sobre los dilemas del pasado a partir de la presentación de posturas historiográficas divergentes, por ejemplo. Esta situación plantea el desafío de utilizar el texto con la finalidad de que los estudiantes comprendan el porqué de las temáticas históricas contenidas en sus páginas como elementos significativos para entender la configuración del contexto social, político, económico y cultural en el cual se desarrollan, puesto que la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión históricas de los procesos del pasado, pero siempre utilizando las herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente del estudiante. Todos estos ejercicios didácticos formarían parte de un conjunto de objetivos propios del “procesamiento de información”, referido a *la manera en que las personas unen y organizan la información del medio a fin de formar patrones útiles que puedan emplearse para explicar y predecir hechos*⁴³⁹.

De esta manera, sería necesario incrementar los usos didácticos relacionados con estos estadios cognitivos que en nuestro estudio, como hemos visto, han obtenido puntuaciones cercanas solo al veinticinco por ciento: *análisis de imágenes* [31,3%], *interpretar fuentes* [25%], *interpretar mapas conceptuales* [24,6%] y *resolver evaluaciones* [24,6%]. Estos procedimientos propician el aprendizaje significativo, el cual pretende poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, evitando así aprendizajes sin significado alguno, que es lo que sucede cuando se realizan de una forma puramente memorística y el alumno es capaz de repetirlos o utilizarlos mecánicamente sin entender en absoluto lo que está diciendo⁴⁴⁰.

Particularmente relevante es el caso del *análisis de imágenes*. Es necesario que el abundante material icónico presente hoy en día en los libros de texto se trabaje de forma activa, convirtiendo estos recursos en auténticos documentos de trabajo y no en meras ilustraciones decorativas. La aplicabilidad didáctica de las imágenes debe centrarse en la capacidad didáctica e histórica de la iconografía y su utilización como fuente histórica para la construcción de aprendizajes. De esta manera, tal como propone Valls, las imágenes escolares constituyen un tema que, a pesar de su peso cuantitativo en los manuales escolares, cuentan con una escasa

⁴³⁸ MARZANO, Robert; PICKERING, Debra. *Op. Cit.*, p.5.

⁴³⁹ EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. 2a. ed (reimpresión). México D.F.: Editorial Fondo de cultura económica. 2005. p. 27

⁴⁴⁰ COLL, César, “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”. En *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. (41). 1988. p. 134.

atención por parte tanto de los estudiosos de las didácticas específicas como de la historia de la educación, así como de los propios historiadores⁴⁴¹.

2. Fuentes escritas, iconográficas y audiovisuales dentro de la enseñanza de la Transición

Tradicionalmente la historia se ha basado en el documento escrito como fuente exclusiva para construir su conocimiento científico, pero desde el momento en que los procesos históricos se han abierto a nuevos actores sociales, paralelamente su campo científico se ha visto abocado a la búsqueda de nuevas fuentes y, en muchas ocasiones, a la relectura de las ya conocidas. Por tanto, sin quitarle un ápice de importancia al documento escrito, toda investigación que se aprecie de tal ha de ampliar su abanico de fuentes incluyendo las iconográficas, materiales y orales. Y, al igual que hace la Historia, su Didáctica no puede prescindir del trabajo con fuentes, siendo necesario sensibilizar al profesorado en la oportunidad de introducir siempre esta forma de trabajo en el aula, considerando los distintos niveles cognitivos del alumnado.⁴⁴²

Efectivamente, una de las perspectivas más interesantes de la enseñanza de la historia ha sido “inmiscuir” a los estudiantes en los procesos de análisis y de investigación propios de la disciplina histórica. Ello significa enseñar, por ejemplo, a formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado, a deducir hechos, causas o consecuencias elementales, a extrapolar situaciones históricas, a evaluar las informaciones disponibles, a interpretar hechos, a clasificar y contrastar fuentes, a cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos, a proponer hipótesis, a diferenciar fuentes primarias de secundarias, entre otras posibilidades⁴⁴³. Y es que según Trepát uno de los procedimientos más apropiados en la enseñanza de la historia se refiere a identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.⁴⁴⁴

En nuestro estudio sobre la forma de enseñar la Transición nos planteamos como un elemento de capital importancia descubrir el nivel de utilización de las fuentes históricas, dado el abundante caudal existente y la

⁴⁴¹ VALLS, Rafael. “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?”. En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (4). Abril-Mayo-Junio 1995. p. 106.

⁴⁴² ANADÓN BENEDICTO, Juana. “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula”. En *Revista Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (50). Octubre-Noviembre-Diciembre 2006. p. 33.

⁴⁴³ PRATS, Joaquín. “¿Por qué enseñar historia?”. En PRATS, Joaquín. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. 1a. ed. México: Editorial Secretaría de Educación Pública. 2011. p.56.

⁴⁴⁴ TREPAT CARBONELL, Cristòfol A.; ALCOBERRO PERICAY, Agustí. “Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza”. En *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (1). Julio-Agosto-Septiembre 1994. p. 38.

cercanía de las mismas a nuestra realidad actual. Tal como indicamos en las páginas anteriores (Tabla N°57), de los datos obtenidos sobre los recursos o materiales utilizados en las clases de historia para estudiar el tema de la transición, el estudiantado señaló, además del libro de texto, el uso de distintas fuentes escritas tales como *documentos escritos* [62,8 %], *periódicos y revistas* [11,3%], y *poesías* [3,2%]; fuentes iconográficas referidas a *imágenes* [37,9%] y *propaganda política* [9,6%]; fuentes audiovisuales relacionadas con *películas y documentales* [38,9%], *canciones* [8,5%] y uso de *internet* [43%]; y finalmente *testimonios orales* [19,1%].

Esta disparidad de frecuencias de uso podría reflejar la mala visión que tienen los docentes respecto a las capacidades de sus estudiantes para la evidencia y el manejo de fuentes. Al respecto Barton considera que, muchas veces, los docentes desestiman las capacidades que tienen sus estudiantes para entender el contenido histórico desde la interpretación y el análisis. Los profesores están más preocupados por pasar el contenido curricular, que en evidenciar si la enseñanza fue efectiva y si los estudiantes están teniendo un acercamiento adecuado al conocimiento histórico y a la adquisición de habilidades cognitivas que comprometan el análisis e interpretación de distintas fuentes por parte de los estudiantes. Frente a esta situación, se advierte un desafío para los docentes, quienes deben tener un claro compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, desafiando su conocimiento desde el desarrollo de pensamiento de carácter superior⁴⁴⁵.

2.1 Fuentes escritas: documentos, periódicos, revistas y poemas

En relación con los documentos escritos, recordemos que nuestros encuestados los señalaron que el segundo recurso más utilizado en las salas de clase tras el libro de texto [62%]. Se trataría de fuentes documentales escritas no incluidas en el manual escolar pues solo el 25% reconocieron utilizar este recurso para el trabajo con fuentes escritas. Por otro lado, en general, no serían periódicos ni revistas, pues solo un 11,3% de los estudiantes afirman utilizarlos en clase. Llegados a este punto, pues, nos asalta la duda de qué entendieron por documentos escritos, de dónde salen estos documentos escritos ¿serán materiales confeccionados por el profesor?. Puede que esa sea la realidad para muchos de estos estudiantes que, por tanto, no se estarían refiriendo a fuentes textuales históricas, sino a material de aprendizaje, aunque no debemos olvidar que, como veremos más adelante, la opción *documentos escritos* de la pregunta sobre recursos, tiene un porcentaje de uso más alto entre aquellos que declaran realizar *trabajo en archivos históricos* o *búsqueda en bibliotecas y hemerotecas* y que un estudio referido a la enseñanza del régimen militar y transición a la democracia, señala que los

⁴⁴⁵ BARTON, Keith. *Op. Cit.*, (2010), p. 102.

documentos históricos son muy usados por los profesores en sus prácticas pedagógicas.⁴⁴⁶

En este sentido, solo incidir en la escasa utilización, según nuestros encuestados, de *los periódicos y revistas* que se presentan como estupendos recursos didácticos para la enseñanza de la Transición, pero que no parecen estar en la cotidianeidad de las programaciones docentes, ni siquiera para un periodo con tan abundante material de este tipo como la Transición. Por más que la aspiración de los profesores no sea convertir a cada escolar en un historiador, trabajar con y sobre estas fuentes constituye un magnífico estímulo para introducir al alumnado en el manejo de informaciones divergentes y contradictorias que constituyen el día a día del mundo social siempre complejo y de difícil interpretación. Por medio de unos materiales adecuados como la prensa se tiene que demostrar a los alumnos que el mismo hecho puede ser percibido por los afectados de forma diferente e incluso contraria. Por lo tanto, para presentar desde varias perspectivas la experiencia histórica serán principalmente adecuados los conflictos y su tratamiento periodístico. Gracias a este tipo de exposición, la experiencia histórica pierde la falsa apariencia de objetividad; el pasado gana en vitalidad e incita a una actividad interpretativa de la conciencia de los alumnos y alumnas, a través de opiniones de forma argumentativa⁴⁴⁷. Pero evidentemente esto requiere de la preparación del profesorado y rara vez la formación inicial del profesorado se hace eco de estas necesidades⁴⁴⁸.

Tampoco parece que la costumbre de introducir *poemas* como elementos complementarios en la enseñanza de la historia esté muy extendida, tal como reflejan nuestros datos [3,2%]. Puede que ello se deba al encorsetamiento tanto de los programas escolares como de los hábitos docentes y a las dificultades objetivas que existen para realizar una conexión entre materias⁴⁴⁹; pero probablemente influye también el hecho de que no abundan los repertorios de textos literarios con un enfoque que permita una aplicación fácil al conocimiento histórico y los que existen no suelen dejar mucho espacio a la poesía⁴⁵⁰.

Otro aspecto que puede influir en los bajos índices de utilización de la literatura en las clases de historia, se puede relacionar con lo que la autora Beatrice Borghi destaca como los posibles peligros de la relación entre las fuentes narrativas y la investigación histórica, referida a que la fuente literaria se trata de una fuente elaborada por un autor que obedece a precisas reglas

⁴⁴⁶ TOLEDO, María Isabel; MADGENZO, Abraham. *Op. Cit.*, p.19.

⁴⁴⁷ RÜSEN, Jörn. *Op. Cit.*, p. 89.

⁴⁴⁸ Véase SÁNCHEZ AGUSTÍ, María. “Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros”. En *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. (25). 2011. pp. 3-15.

⁴⁴⁹ MOLINERO, “Elena. *Literatura e historia. Elementos para un reencuentro en el aula*”. En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (71). Julio-Agosto-Septiembre 2012. p. 27.

⁴⁵⁰ PÁEZ-CAMINO, Feliciano. “Una intrusión luminosa. Poesía para ilustrar la historia”. En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (71). Julio-Agosto-Septiembre 2012. p. 19.

estilísticas, estructurales y narrativas que obliga al profesor a identificar con claridad el problema histórico, que debería confirmarse recurriendo a otro tipo de fuentes. Inconveniente que debe considerar cualquiera que pretenda utilizar el texto literario como fuente histórica.⁴⁵¹

Traer a colación un poema en clase de historia haciendo de este un elemento más en el desarrollo de la propia clase, constituye un recurso que permite ampliar, matizar o vivificar contenidos históricos, estableciendo además, una digresión que puede resultar útil en términos didácticos. El uso de poesías para ilustrar temas de historia previamente abordados en clase no resulta muy común, tanto por las dificultades existentes para una conexión didáctica entre la historia y la literatura como por la escasa abundancia de repertorios de textos encaminados a ese fin⁴⁵².

Cuando se desea indagar acerca de la forma de pensar, de los sentimientos, de las representaciones reales e ideales de una vida privada en una sociedad concreta, la fuente literaria, en particular el texto narrativo, es, sin lugar a dudas, uno de los mejores instrumentos para su estudio. La lectura de estos géneros literarios nos permite comprender que la relación dialéctica entre el pasado y el presente se traduce en un estudio de nuestro orden social, caracterizado cada vez más por la presencia simultánea sobre el terreno de diversos sujetos culturales, portadores de identidades y memorias colectivas.⁴⁵³

Como salvedad a estas consideraciones hemos de hacer notar los datos obtenidos a partir de la minoría de estudiantes que utiliza el libro de la *Editorial Universitaria*, todos de colegios particulares. Más de la mitad de ellos afirman que las *poesías* son un recurso más habitual que el propio libro de texto, lo que quizá podríamos interpretar en el sentido de que aquellas aulas, donde se utiliza un libro de texto más histórico que didáctico, incorporan recursos alternativos para la enseñanza de la historia. En cualquier caso, no podemos profundizar en esta interesante cuestión al no contemplar en nuestro cuestionario la posibilidad de explicar que poemas son utilizados y cómo.

2.2 Fuentes iconográficas y audiovisuales

En la era de la imagen y las tecnologías de la información y la comunicación, el mundo escolar no puede quedar al margen. Fotos, videos, mp3, páginas web, internet y un sinnúmero de recursos multimedia forman parte de la cotidianeidad de los adolescentes actuales. Sin embargo, estos recursos no siempre son contemplados por el profesorado como instrumentos de utilidad para la enseñanza de la Historia, tal y como nuestros resultados ponen de

⁴⁵¹ BORGHI, Beatrice. “Los cofres mágicos: El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia”. En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (71). Julio-Agosto-Septiembre 2012. p. 13

⁴⁵² PÁEZ-CAMINO, Feliciano. *Op. Ct.* p. 18.

⁴⁵³ *Ídem*, p. 12.

manifiesto, incluso para trabajar una época como la Transición cuya temática presenta abundancia de estas fuentes.

En este sentido, debemos recordar que los resultados totales de nuestro cuestionario nos indicó que los porcentajes de uso de las fuentes iconográficas están referidas a *imágenes* [37,9%] y *propaganda política* [9,6%]; las fuentes audiovisuales relacionadas con *películas y documentales* [38,9%], *canciones* [8,5%] y uso de *internet* [43%].

En relación con el uso de las imágenes Valls reconoce que se ha desarrollado una evolución en función de posesionar didácticamente la iconografía en los libros de texto, ya que se ha pasado de *unos manuales basados fundamentalmente en el texto escrito a otros en los que, por una parte, las imágenes icónicas, con o sin comentarios, ocupan frecuentemente más de la mitad del espacio disponible; por otra, la inclusión de documentos-fuentes escritas es también creciente. Ambas variantes se suelen complementar, igualmente, con la presencia de numerosas preguntas o propuestas de investigación dirigidas a los alumnos. Esta nueva configuración de los manuales obliga a que tales innovaciones, tanto desde el uso preconizado de las mismas como desde la selección realizada o desde su mayor o menor congruencia con el texto de los autores, deban de ser consideradas a la hora de analizar los manuales. Este es un ámbito en el que la escasez de estudios es aún muy notoria, a pesar de su destacado protagonismo en los manuales actuales*⁴⁵⁴.

Por ello nos ha parecido interesante no solo reflejar el valor general atribuido al uso didáctico de las imágenes que, recordemos, no es muy elevado en las clases de nuestros estudiantes, pues menos de la mitad afirman utilizar en las clases de historia reciente la imagen como recurso [37,9%] y utilizar el libro de texto para analizar imágenes [31,3%], sino también ver que incidencia podía tener en ello el propio libro de texto. Del análisis comparado en función de las tres editoriales utilizadas por los estudiantes podemos comprobar algunas diferencias de cierto interés, como por ejemplo que son los estudiantes que manejan el libro de Vicens Vives los que utilizan más el manual para analizar imágenes [48,52%] seguidos por los de Santillana [32,3%] y en último lugar y a mucha distancia los de Editorial Universitaria [10%]. Este orden también se corresponde con el nivel de utilización de las imágenes como recurso independientemente del libro de texto [Vicens Vives: 54,4%; Santillana: 38,8% y Editorial Universitaria: 26%]. Es probable que en estas diferencias pueda contribuir el caudal y calidad de la información icónica entregada por cada uno de los libros de texto, pero no manejamos los datos suficientes para poder afirmarlo, pues también entra en juego la actuación del profesorado en la explotación de los recursos icónicos ofertados por las empresas editoriales.

Respecto a las fuentes audiovisuales observamos que su frecuencia de uso es muy variada, aunque en ningún caso es superior a la mitad de las clases analizadas: *películas y documentales* [38,9%], *canciones* [8,5%] e uso de *internet* [43%].

⁴⁵⁴ VALLS MONTÉS, Rafael. *Op. Ct.* (2001) pp. 23-36.

Considerando los resultados para la opción de *película y documentales*, debemos decir que se condice con los obtenidos en un estudio de similares características, ya citado, que señala que los documentales, videos y películas representan una importante valoración de uso en el aula con un 44%⁴⁵⁵. No obstante, si nos fijamos en los datos en razón del tipo de manual escolar utilizado destaca el altísimo porcentaje de estudiantes que manejan la *Editorial Vicens Vives* que escogen la opción *Películas y documentales* [76,47%] doblando el porcentaje que tiene esta opción en las otras dos editoriales. Además es interesante señalar que la utilización de *Películas y documentales* como recursos didácticos es más frecuente entre los estudiantes que declaran realizar actividades como *visitas a lugares y debates y uso de recursos digitales* como actividades realizadas para estudiar la transición, tal como veremos en el siguiente epígrafe del capítulo.

Por ello, se entiende que el cine de ficción histórica o el cine documental constituyen unas herramientas útiles para la investigación histórica y para el aprendizaje de las ciencias sociales. Son un soporte para explicar el pasado como también lo hace la escritura, ya que en vez de escribir una historia se filma una película. Y es que, las interrelaciones entre la historia y el cine son múltiples y van desde la representación de hechos históricos hasta la explicación de nuestro tiempo.⁴⁵⁶

Respecto al manejo de los documentales en los distintos niveles educativos, es imprescindible rescatar su uso como material de expresión historiográfica con soporte audiovisual e irrumpir desde ese soporte en el pasado, o bien rescatar el documento audiovisual desde su propia entidad comunicativa.⁴⁵⁷ El documental ha dado la palabra a hombres y mujeres de la calle (eternos ausentes en las pantallas), ha combatido la alineación y ha brindado a los espectadores la posibilidad de llevar a cabo una reflexión crítica sobre la sociedad en la que viven. Además no en pocas producciones encontraremos planteamientos que entienden la película en cuestión como ensayo histórico y utilizan diferentes materiales históricos en función de una determinada visión. Es necesario que el profesorado sea muy consciente de ello y traslade esta observación al alumnado para que su análisis del filme lo tenga en cuenta⁴⁵⁸.

Por otra parte, también destacar como entre los recursos audiovisuales menos utilizados está las *canciones* [8,5%], lo que indica un enorme desaprovechamiento de estos materiales educativos, especialmente en una etapa como la Transición. Al respecto, es importante señalar que los objetivos del conocimiento educativo están basados en el horizonte del perceptor del conocimiento, referido a la construcción del aprendizaje sobre la mente de

⁴⁵⁵ TOLEDO, María Isabel; MADGENZO, Abraham. *Op. Cit.*, p.19.

⁴⁵⁶ BREU, Ramón. La Historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2012. pp. 6-7.

⁴⁵⁷ SELVA, M.; SOLÀ, A. "El cinema com a document històric". En L'Avenc: Revista de història i cultura (242). 1999. pp. 70-75. Citado en BREU, Ramón. *Op. Cit.*, p.60

⁴⁵⁸ BREU, Ramón. *Op. Cit.*, p. 61

nuestros alumnos. Por tanto, el desarrollo del conocimiento didáctico tiene como único fin generar nuevos aprendizajes en los alumnos a partir de variadas fuentes informativas, situación que se distancia bastante de la mera recopilación de información, sino que más bien apunta a los principios establecidos por el aprendizaje significativo y la visión constructivista del mismo.

En ese sentido, si como docentes nos apropiamos de nuestra didáctica específica será mucho más fácil que encontremos los recursos de aula propicios para el desarrollo de una buena clase, en donde los estudiantes sean el centro de la misma y no la acumulación de teorías. Ello puede conseguirse, por ejemplo, si logramos llevar elementos del método de investigación histórica a la sala de clases⁴⁵⁹, donde las canciones nos entregan valiosísima información. De sobre manera para el periodo histórico en estudio, debido a que algunos grupos musicales con plena vigencia en la actualidad, criticaron al gobierno autoritario por medio de sus interpretaciones, denominadas canciones de protesta tales como Los Prisioneros, Víctor Jara, Quilapalyn, Los Jaivas entre otros. Tanto por la temática como la dinámica que implica un recurso didáctico alternativo, al igual que las poesías y las películas, las canciones se convierten en excelentes materiales que nos permiten afrontar de manera más motivada y eficiente la enseñanza de la historia y sobre todo las temáticas de la historia reciente, ya que estos recursos presentan mayor vínculo a su realidad o contexto más cercano.

Respecto al uso de *internet* al interior de la dinámica de aula como recurso didáctico, es un elemento que no podemos dejar de considerar al planificar una secuencia de aprendizaje, ya que estamos insertos dentro de una sociedad denominada por el paradigma tecnoeconómico, el de la tecnología de la información, cuyos rasgos constituyen la base material de la “sociedad red”. Internet permite desarrollar una sociedad construida en torno a redes de información a partir de la tecnología estructurada en la red, convirtiéndose en un medio de comunicación, de interacción y de organización social⁴⁶⁰. Por tanto, sobre el uso de *internet en la sala de clases, el objetivo no es que se vaya un día, casi como actividad fuera de lo normal, a la sala de informática a buscar información en Internet, sino el utilizar el recurso, de forma habitual, en la clase de historia, de geografía o de ciencias sociales. El uso de estos ordenadores debe ser tan habitual como consultar un atlas, trabajar en un cuaderno de ejercicios o utilizar el libro de texto.*⁴⁶¹

El porcentaje asignado por *Internet* [43%] como material didáctico nos invita a planificar su utilización para apoyar ambientes de aprendizaje constructivistas porque sirve para procesar información, promueve el pensamiento abstracto y se puede orientar a la solución de problemas. La instrumentalidad de *internet* para el aprendizaje se basa en algunas visiones del

⁴⁵⁹ GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro. *Op. Cit.*, (2010). p. 16.

⁴⁶⁰ Véase CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red. 2º ed.* Madrid: Editorial Alianza. 2000.

⁴⁶¹ PRATS, Joaquín; Labert, Miquel. “Enseñar utilizando Internet como recurso”. En *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*. (41). Julio 2004. pp. 8.

constructivismo (Vigotsky), que establecen que el profesorado debe utilizar internet a partir de estrategias de las metodologías de enseñanza de las ciencias sociales⁴⁶², por ejemplo, conseguir que el uso de la tecnología confiera autenticidad para así facilitar el proceso de razonamiento por parte de los estudiantes (para generar debates sobre participación ciudadana), utilizar internet para facilitar una acción social que permita la conexión entre la información local y la global, con el fin de que los alumnos adquieran perspectivas múltiples sobre la humanidad, las cuestiones y los sucesos (estudios comparativos sobre los procesos de transición), facilitar que los estudiantes, usando la tecnología, construyan su conocimiento y sus conceptos a partir de sus ideas previas y de sus intereses, (utilizando las diversas fuentes informativas que nos presenta internet), entre otras.

Desde los datos proporcionados por la tabulación cruzada, es interesante señalar que los estudiantes que marcan la opción *Internet* como recurso de aprendizaje en su aula tienen un porcentaje un poco superior entre los que realizan actividades como *indagaciones o investigaciones*, además de, por supuesto, *búsqueda de información en internet*. También es destacable el bajísimo porcentaje que tiene la opción *Internet* dentro de los alumnos que manejan el libro de la *Editorial Universitaria*, pues únicamente un 10% de ellos lo marcan como recurso utilizado, cuando en las otras dos editoriales rondaban el 50% y es un recurso entre los cuatro más utilizados.

2.3 Las fuentes orales: los testimonios directos

La memoria colectiva se construye con diversas fuentes, sin embargo, hasta ahora los historiadores han privilegiado al documento escrito como el más idóneo para conocer los distintos estudios históricos, considerándose que aquello que no está escrito tiene menos valor como evidencia del pasado, situación que se mantiene incluso para el estudio de los procesos contemporáneos⁴⁶³, donde la imagen y la oralidad presentan gran riqueza informativa. En consecuencia a esto, el uso de fuentes orales es significativa porque son testimonios directos de los actores involucrados en los procesos históricos, son aquellos que protagonizaron los cambios, que vivieron los hechos y que formaron parte de los acontecimientos desarrollados. Además, este tipo de fuentes permite conocer los procesos desde la propia perspectiva de sus protagonistas, los cuales muchas

⁴⁶² Véase DOOLITTLE, P.; Hicks, D. “*Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies*”. En *Theory and Research in Social Education*. (31). 2003.pp. 72-104; MIRALLES, Pedro. “*La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*”. En PRATS, Joaquín. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. 1a. ed. México: Editorial Secretaría de Educación Pública. 2011. p.132.

⁴⁶³ BERMUDEZ BRINEZ, Nilda y RODRIGUEZ ARRIETA, Marisol. “*Fuente oral en la reconstrucción de la memoria histórica: aporte al documental “Memorias del Zulia Petrolero”*”. [En Línea]. En: *Revista de Ciencias Sociales*. Vol.15. (2). 2009. [Fecha de consulta: 15 de Noviembre del 2013] Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182009000200011&lng=es&nrm=iso. pp. 319

veces siguen formando parte de la historia, sobre todo cuando trabajamos temas recientes.

Por lo tanto, desde la enseñanza de los contenidos de estas historias se consideran los testimonios orales como una de las evidencias más pertinentes para el conocimiento de la historia reciente, porque junto con las fuentes audiovisuales, representan un recurso importante para tener evidencia directa del pasado. Además, la construcción de conocimientos a partir de fuentes orales en las aulas es un recurso que permite motivar y dinamizar las clases de historia, así “*Crear información, a través del relato de las personas, que de forma anónima vivieron los acontecimientos genera una relación intergeneracional que traspasa los límites del trabajo mismo.*”⁴⁶⁴ La motivación legitimadora de la implantación de las fuentes orales radica en que colabora en el cumplimiento de los objetivos y contenidos de la asignatura. El alumno desarrolla mayor interés y motivación hacia la historia, pues experimenta mayor implicación psicológica con la vida del pasado⁴⁶⁵.

A partir de las fuentes orales se puede desarrollar la empatía histórica, debido a que impulsan relaciones intergeneracionales y vínculos afectivos y personales. Al mismo tiempo, exigen una reelaboración permanente de la información manejada, así como la readecuación de las estrategias en función de unos objetivos, inquietudes e intereses sometidos a un proceso incesante de cambio, determinado por la propia dinámica de su obtención. En definitiva, necesidad de aprender para adaptarse constantemente, como sucede en la vida misma: en la de los alumnos y en la de los sujetos históricos, que se encuentran en torno a las fuentes orales, definiendo escenarios de vida y memoria absolutamente reales. Una realidad, donde cobra sentido el trabajo por competencias básicas, sobre todo, en términos puramente epistemológicos, permitiendo la integración a escala del aula de fórmulas científicas y didácticas perfectamente compatibles⁴⁶⁶.

3. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN

El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel, desarrollo cognitivo superior y complejo⁴⁶⁷, por tanto, las actividades diseñadas por los docentes para enfrentar

⁴⁶⁴ SANTOS ESCRIBANO, Francisco; SANTOS BURGALETA, Manuel. “Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)”. [En Línea]. En Revista Clío (37). 2011. [Fecha de consulta: 15 de Noviembre del 2013] Disponible en: <http://clio.rediris.es>.

⁴⁶⁵ NÚÑEZ PÉREZ, Gloria. “La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica”. En Revista Espacio, Tiempo y Forma. Vol.5. (3). 1990. p. 53.

⁴⁶⁶ SANTOS ESCRIBANO, Francisco; SANTOS BURGALETA, Manuel. “Memoria, vida, aprendizaje: competencias básicas y fuentes orales en el aula de Ciencias Sociales”. En: Revista de Clases historia. (275). 2011. p. 4.

⁴⁶⁷ PRATS, Joaquín. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica innovadora*. 1 a. ed. Merida: Editorial Junta de Extremadura. 2001. p. 44

los procesos de aprendizaje debiesen ser desafiantes y complejas desde el ámbito cognitivo, sobre todo considerando que en la enseñanza de la historia los hechos del pasado se interpretan a menudo en el marco de una compleja red de relaciones multicausales⁴⁶⁸.

Tabla N° 65: Actividades para estudiar el paso de una dictadura a una democracia
Recuento de respuestas y porcentaje totales

Casos					
Válidos		No responden		Total	
N°	Porcentaje	N°	Porcentaje	N°	Porcentaje
565	91,7%	51	8,3%	616	100,0%

Tabla N° 66: Actividades para estudiar el paso de una dictadura a una democracia
Frecuencia de respuestas y porcentajes totales

	N° de respuestas	Porcentaje de alumnos que la marcan
Visitas a lugares	40	7,1%
Debates	79	14,0%
Trabajos en grupo	329	58,2%
Indagaciones o investigaciones	255	45,1%
Uso de recursos digitales	158	28,0%
Búsqueda de Información en Internet	326	57,7%
Trabajo en archivos históricos	178	31,5%
Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas	86	15,2%
Otras actividades	56	9,9%
Total	1507	
<i>Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 2,667</i>		

Así las actividades deben ser diseñadas con la finalidad de desarrollar en los estudiantes un aprendizaje activo, significativo y profundo, apuntando a que aprendan a estructurar estratégicamente su conocimiento a partir, por ejemplo, del desarrollo de habilidad de resolución de problemas y situaciones hipotéticas, ejercicios de conflicto cognitivo que permiten generar aprendizajes. Para Eggen y Kauchak⁴⁶⁹ los denominados problemas deben parecer discrepantes, específicos y contener una comparación para ser eficaces, los cuales permitirían desarrollar estructuras de habilidades de pensamiento, que apunten a transformar conocimiento para aplicarlo en diferentes instancias o contextos. Además, cuando los estudiantes usan múltiples fuentes para investigar cuestiones históricas en contexto de clases más abiertos y participativos, es decir menos directivos, demuestran un alto nivel de compromiso y motivación con aquello

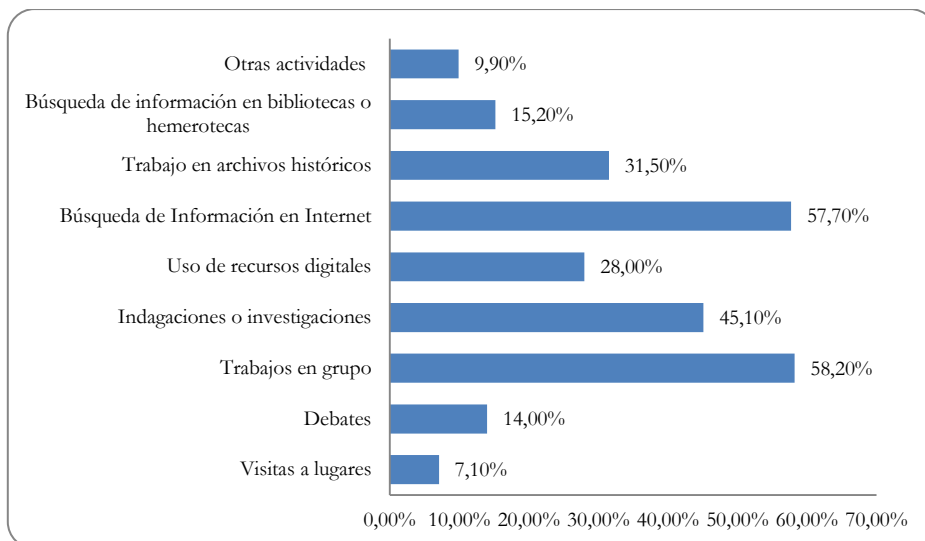
⁴⁶⁸ CARRETERO, Mario (et al.). *Op. Cit.*, (2008). p. 135

⁴⁶⁹ EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. 2a. ed (reimpresión). México D.F.: Editorial Fondo de cultura económica. 2005. p. 351.

que aprenden, mientras desarrollan el análisis y la capacidad de razonamiento.⁴⁷⁰ De esta forma, las actividades didácticas debiesen ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento de nivel superior mientras que se enseñan temas con contenido específico⁴⁷¹, ya que como sabemos, por su capacidad controversial muchos de los temas de la historia reciente permiten este tipo de desarrollo intelectual.

En nuestra investigación, para considerar las actividades dentro del tratamiento didáctico en el aula, pedimos al estudiantado que nos indicara *todas las actividades que realizaste en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia*. Al respecto, de sus contestaciones podemos deducir que existen solo dos tipos de actividades que son realizadas por más de la mitad del alumnado: el *trabajo en grupo* [58,2%] y la *búsqueda de Información en Internet* [57,7%], a las que se suma la opción *indagaciones o investigaciones* con un [45,1%] (Tabla N°65 y Gráfico N°37). En el extremo opuesto encontramos que la *visita a lugares*, y la *búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas* apenas se contemplan en las programaciones docentes [7,1% y un 15,2% respectivamente].

Gráfico N° 37: Actividades para estudiar el paso de una dictadura a una democracia
Frecuencia de respuestas y porcentajes totales



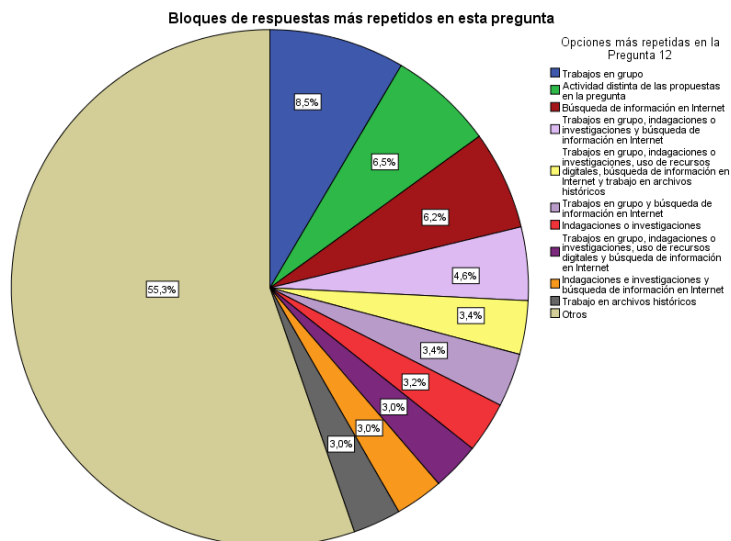
⁴⁷⁰ BARTON, Keith c. *Op. Cit.*, (2010). p.101.

⁴⁷¹ EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald. *Op. Cit.*, p. 88.

El análisis por bloques (Gráfico N°38) apenas presenta agrupamiento de las respuestas y, por tanto, siguen destacando las referidas a los *trabajos en grupo* [8,5%], actividades distintas a las presentadas [6,5%] y *búsqueda de información en internet* [6,2%].

Gráfico N° 38: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Bloque de respuestas más repetidas por bloque



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas a la pregunta 12, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 3%

El análisis por género (Tabla N°67) nos indica que en las respuestas tanto de hombres como en mujeres, se repiten las actividades escogidas en el conteo general, pese a que no hay coincidencia en el orden de las preferencias. Las mujeres establecen *trabajos en grupos* [58,1%] y los hombres *búsqueda de información por internet* [60,6%] como opciones establecidas en primer lugar. Sin embargo, la opción *búsqueda en internet* representa el segundo puesto en mujeres [55%] y *trabajos en grupos* [58,4%] para los hombres. El tercer puesto es compartido por *investigaciones o indagaciones* [M=42,3% H=48,2%] para ambos tipos de encuestados.

Tabla N° 67: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Género		Género		Total
		Mujer	Hombre	
Visitas a lugares	Recuento	25	15	40
	% dentro de Género	8,6%	5,5%	
Debates	Recuento	40	39	79
	% dentro de Género	13,7%	14,2%	
Trabajos en grupo	Recuento	169	160	329
	% dentro de Género	58,1%	58,4%	
Indagaciones o investigaciones	Recuento	123	132	255
	% dentro de Género	42,3%	48,2%	
Uso de recursos digitales	Recuento	75	83	158
	% dentro de Género	25,8%	30,3%	
Búsqueda de información en Internet	Recuento	160	166	326
	% dentro de Género	55,0%	60,6%	
Trabajo en archivos históricos	Recuento	91	87	178
	% dentro de Género	31,3%	31,8%	
Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas	Recuento	50	36	86
	% dentro de Género	17,2%	13,1%	
Otras actividades	Recuento	38	18	56
	% dentro de Género	13,1%	6,6%	
Total		771	736	1507
Alumnos que responden al menos una opción	Recuento	291	274	565
	% dentro de Género	91,2%	92,3%	
Alumnos que no responden	Recuento	28	23	51
	% dentro de Género	8,8%	7,7%	
<i>De entre las que responden, media de respuestas por mujer en esta pregunta: 2,649</i>				
<i>De entre los que responden, media de respuestas por hombre en esta pregunta</i>				

Las respuestas de los alumnos según la procedencia de los establecimientos nos sugieren que las actividades mayoritariamente realizadas son semejantes en los tres tipos de centros al cuadro general, que son la *búsqueda de información en internet*, *trabajos en grupo*, e *indagaciones e investigaciones* (Tabla N°68). A este respecto solo señalar que la *búsqueda de información en internet* está por sobre la tendencia general en los colegios particulares [64,4%] y representa la primera opción elegida por sus alumnos, en tanto que en los otros tipos de instituciones educativas el primer lugar lo ocupan los *trabajos en grupo* con un [M 58,5%; S 59,1%], mientras que esta actividad se presenta en segundo lugar en los privados [53,4%]. El tercer tipo de actividad más ejecutada por los estudiantes corresponde a *indagaciones e investigaciones* con porcentajes en torno a la mayoría para los municipales [50,6%] y particulares [50,75%] y un poco más bajo para los subvencionados [41,2%].

Tabla N° 68: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Tipo de Dependencia Escolar

Recuento de respuestas y porcentaje en cada tipo de dependencia escolar		Tipo de dependencia			Total
		Municipal	Subvencionado	Particular	
Visitas a lugares	Recuento	5	33	2	40
	% dentro de Tipo de Dependencia	3,0%	10,1%	2,7%	
Debates	Recuento	22	51	6	79
	% dentro de Tipo de Dependencia	13,4%	15,5%	8,2%	
Trabajos en grupo	Recuento	96	194	39	329
	% dentro de Tipo de Dependencia	58,5%	59,1%	53,4%	
Indagaciones o investigaciones	Recuento	83	135	37	255
	% dentro de Tipo de Dependencia	50,6%	41,2%	50,7%	
Uso de recursos digitales	Recuento	38	90	30	158
	% dentro de Tipo de Dependencia	23,2%	27,4%	41,1%	
Búsqueda de información en Internet	Recuento	89	190	47	326
	% dentro de Tipo de Dependencia	54,3%	57,9%	64,4%	
Trabajo en archivos históricos	Recuento	45	109	24	178
	% dentro de Tipo de Dependencia	27,4%	33,2%	32,9%	
Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas	Recuento	29	39	18	86
	% dentro de Tipo de Dependencia	17,7%	11,9%	24,7%	
Otras actividades	Recuento	7	33	16	56
	% dentro de Tipo de Dependencia	4,3%	10,1%	21,9%	
Total		41	874	219	150
		4			7
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	16	328	73	565
	% dentro de Tipo de Dependencia	4	94,3%	83,9%	
Alumnos que no responden	Recuento	17	20	14	51
	% dentro de Tipo de Dependencia	9,4%	5,7%	16,1%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia municipal en esta pregunta: 2,524</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia subvencionada en esta pregunta: 2,665</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia particular en esta pregunta: 3,000</i>					

En el extremo opuesto, podemos destacar que en los establecimientos particulares y municipales apenas se realizan *visitas a lugares* y en los subvencionados su frecuencia de realización solo afecta a un 10% del alumnado. Tampoco son habituales *los debates*, la *búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas* y *el trabajo en archivos históricos* en ninguno de los tipos de establecimientos educacionales, pues menos del [25%] de sus estudiantes declara realizarlas. El uso de recursos digitales es más habitual en las clases de la Transición en los centros particulares [41%] que en los municipales [23,2%] y subvencionados [27,4%] lo que unido a un mayor hábito en la utilización de internet (como hemos visto anteriormente y en las respuestas sobre utilización de recursos) hace que estos colegios estén más avanzados en el uso de esta

tecnología en el aula. El trabajo en archivos históricos se mantiene en los tres tipos de colegios en torno al 30 %.

Tabla N° 69: Actividades realizadas en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje en cada Ciudad

Recuento de respuestas y porcentaje en cada ciudad		Ciudad				Total
		La Serena	Valparaíso	Santiago	Concepción	
Visitas a lugares	Recuento	3	17	17	3	40
	% dentro de Ciudad	2,8%	14,5%	9,9%	1,8%	
Debates	Recuento	10	19	32	18	79
	% dentro de Ciudad	9,4%	16,2%	18,6%	10,6%	
Trabajos en grupo	Recuento	60	86	83	100	329
	% dentro de Ciudad	56,6%	73,5%	48,3%	58,8%	
Indagaciones o investigaciones	Recuento	47	50	65	93	255
	% dentro de Ciudad	44,3%	42,7%	37,8%	54,7%	
Uso de recursos digitales	Recuento	32	37	38	51	158
	% dentro de Ciudad	30,2%	31,6%	22,1%	30,0%	
Búsqueda de información en Internet	Recuento	63	68	89	106	326
	% dentro de Ciudad	59,4%	58,1%	51,7%	62,4%	
Trabajo en archivos históricos	Recuento	37	40	38	63	178
	% dentro de Ciudad	34,9%	34,2%	22,1%	37,1%	
Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas	Recuento	29	13	12	32	86
	% dentro de Ciudad	27,4%	11,1%	7,0%	18,8%	
Otras actividades	Recuento	17	10	18	11	56
	% dentro de Ciudad	16,0%	8,5%	10,5%	6,5%	
Total		298	340	392	477	1507
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	106	117	172	170	565
	% dentro de Ciudad	94,6%	89,3%	89,1%	94,4%	
Alumnos que no responden	Recuento	6	14	21	10	51
	% dentro de Ciudad	5,4%	10,7%	10,9%	5,6%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de La Serena en esta pregunta: 2,811</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Valparaíso en esta pregunta: 2,906</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Santiago de Chile en esta pregunta: 2,279</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Concepción en esta pregunta: 2,806</i>						

Respecto a la variable ciudad (Tabla N°69), se mantienen las mismas alternativas de respuestas aunque con algunos matices que conviene señalar, como el alto porcentaje de Valparaíso en la realización de *trabajos en grupo* con un 73,5%, y también un mayor hábito en las *visitas a lugares* que aunque presenta un valor pequeño [14,5%] sobrepasa por mucho a los de La Serena y Concepción. Quizá su carácter de Ciudad Patrimonio de la Humanidad pueda contribuir a ello.

3.1 El trabajo colaborativo y el método del historiador en el aula

Como hemos visto, los trabajos en grupo representan la actividad más realizada en las clases de historia de la Transición [58,2%], lo que refleja una valoración de la construcción grupal de conocimiento. Se entiende que el aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. Al igual que los alpinistas los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje, cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.⁴⁷²

Efectivamente, se entiende que el aprendizaje cooperativo se construye a partir de un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. Las características generales de este tipo de trabajos se relacionan en primer lugar con establecer metas grupales que funcionan como incentivo, creando espíritu de equipo y ayuda mutua; en segundo lugar, con el fortalecimiento de la responsabilidad individual, debido a que cada miembro del grupo debe demostrar su destreza en los conceptos y las habilidades que se enseñan; y en tercer lugar, está referido al desarrollo de igualdad de oportunidades, porque cada alumno independiente de la habilidad o conocimientos previos, puede esperar ser reconocido por sus esfuerzos⁴⁷³.

En nuestro caso, el trabajo cooperativo desarrollado para el aprendizaje del proceso de transición dictadura-democracia, parece haberse vehiculado mayoritariamente a través de recursos como *documentos escritos*, y a más distancia *internet* y *películas o documentales*, pues estos son los recursos, dejando a un lado al libro de texto, más señalados por los estudiantes que dicen haber trabajado en grupo [70,9%; 54,4% y 47,1% respectivamente].

Los *documentos escritos* e *internet* también parecen ser las herramientas más utilizadas por aquellos estudiantes que realizaron actividades de *indagación e investigación* [73,9% y 60,1% respectivamente]. Los textos escritos son también, por supuesto, los materiales más utilizados por los estudiantes que declararon haber realizado *trabajo en archivos históricos* y por los que dicen haber realizado *búsquedas en bibliotecas y hemerotecas* [83,1% y 80,2% respectivamente]. Sin embargo, sobre estos últimos nos llama poderosamente la atención que apenas escojan como recurso de sus aprendizajes los *periódicos y revistas* [22,1%]⁴⁷⁴

Ciertamente estos recursos son los que, tradicionalmente, han dado sentido a las actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la historia, que se deben construir a partir de los contenidos procedimentales que

⁴⁷² JHONSON, David; JHONSON, Roger; HOLUBEC, Edythe. *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1999. p. 14

⁴⁷³ EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald. *Op. Cit.*, p. 148 y ss.

⁴⁷⁴ Datos obtenidos del análisis de la tabulación cruzada entre las preguntas referidas a *recursos o materiales versus actividades realizadas para estudiar el paso de una Dictadura a una democracia*. Véase Anexo Digital N°3 (3.9 Tabulación cruzada 10-12)

constituyen conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas tales como razonamiento o solución de problemas históricos. Los investigadores ponen en marcha estas capacidades cuando investigan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden de carácter narrativo que da respuesta al “quién”, “qué”, “dónde”, “cuándo” y “cómo” de la historia, referido a conceptos como “nombres”, “fechas”, “democracia”, “socialismo”, “historias sobre la construcción de una nación”, “el cambio del capitalismo a lo largo del tiempo” y otros⁴⁷⁵.

Por lo tanto, debido a su implicancia para el presente al enseñar historia reciente los objetivos no pueden limitarse a la transmisión de un listado de eventos que implican un cierre narrativo que induce a actuar en una determinada dirección. La historia, si es que se quiere que tenga un valor formativo, que no esté sólo al servicio de identidades diseñadas en gabinetes, debe mostrar la propia fábrica de los métodos con los que se construyen sus elaboraciones sobre el pasado.⁴⁷⁶ Como establece Bain *al hacer de nuestros relatos históricos nuestro problema esencial, podemos ayudar a nuestros estudiantes a familiarizarse con la escritura de la historia; a comparar y analizar interpretaciones diferentes y contrapuestas*⁴⁷⁷. De esta forma, su utilización didáctica podría lograr desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo y de nivel superior, ya que desde el ámbito didáctico se considera que la construcción de aprendizajes y la elaboración de conocimientos escolares puede ser usado eficientemente para la interpretación de nuevas situaciones o realidades, así como desarrollar capacidades que le permitan resolver problemas y los enfrenten a situaciones controversiales para razonar y así aprender significativamente. Todas estas habilidades son desarrolladas en actividades como las planteadas (indagación, investigación, búsqueda de información)

Los trabajos de indagación, en el aula o en archivos y hemerotecas, son actividades que posibilitan las investigaciones históricas, permiten a los estudiantes vincularse directamente con su proceso de aprendizaje, pudiendo construir sus propias explicaciones de los hechos históricos, debido a que mediante el proceso de crear y analizar hipótesis, los alumnos se vuelven no sólo más hábiles en esas estrategias de pensamiento, sino que también aprenden más autónomamente, lo que se traducirá en una motivación mayor que favorecerá el desarrollo de un aprendizaje significativo, además de vincularse a la comprensión de la historia basada en problemas, lo que apuntará a aprender a pensar históricamente. Asimismo, este tipo de actividades favorecen el aprendizaje de la *causalidad en la historia, la cual se manifiesta a través de enunciados que se denominan explicaciones causales de naturaleza histórica. La complejidad de estos enunciados depende de la*

⁴⁷⁵ PRATS, Joaquín. *Op. Cit.* (2011), p. 74.

⁴⁷⁶ ROSA RIVERO, Alberto. “*Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía*”. En CARRETERO, Mario; VOSS, James. Aprender y pensar la historia. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2004. p. 52-53

⁴⁷⁷ BAIN, Robert. *Op. Cit.* p. 8

organización de las evidencias de la explicación histórica (razones, condiciones y acontecimientos) y de la organización de las entidades narrativas del discurso histórico (personajes, cuasipersonajes y acciones, hechos y escenarios)⁴⁷⁸, por tanto, en esta organización el rol del profesor es fundamental para ordenar el andamiaje por donde trabaje el estudiante.

3.2 Uso de TIC's búsqueda de información en internet y uso de recursos digitales⁴⁷⁹

En referencia al uso de las Tic's al interior de la sala de clases podemos afirmar que, en esta era digital y del predominio de internet, siguen vigentes como objetivos de la enseñanza factores como favorecer la identidad individual y cultural así como la comprensión de las fuerzas que mantienen integrada a la sociedad o que la dividen, incluir la observación y la participación en la escuela y en la comunidad, formular preguntas y entrar en acción ante cuestiones cruciales, preparar al alumnado para tomar decisiones basadas en principios democráticos y promover la implicación del alumnado en los asuntos públicos.

Por tanto, las actividades basadas en el uso de tecnologías deben construirse considerando el conocimiento de tipo procedimental, es decir, deben estar centradas en la transformación de la información más que en su mera reproducción, proceso de construcción de aprendizaje se debe realizar a partir de unas estrategias cognitivas específicas que permita a los alumnos orientarse a diversas formas y objetivos de conocimiento histórico. De esta manera, los medios informáticos tecnológicos como recursos didácticos deben considerarse como componentes del proceso didáctico, esto es, estar integrados en el conjunto de la labor docente y no como un elemento externo o ajeno al ambiente de enseñanza. Además debemos considerar, que la utilización de los medios tecnológicos más avanzados no garantiza, ni una mejor enseñanza ni un mejor aprendizaje, por lo tanto internet y los recursos digitales no representan la panacea didáctica, más bien corresponden a herramientas que debe facilitar al alumnado el aprendizaje, y al profesorado la preparación de clases actualizadas y motivadoras, a partir de procedimientos históricos que desarrollen conocimientos en los estudiantes. Por ejemplo, no es lo mismo el uso de instrumentos multimediales e internet como un recurso y espacio sólo para buscar y recopilar información, más bien se deben utilizar estrategias que permitan desarrollar resoluciones de problemas por medio del análisis y la

⁴⁷⁸ HENRÍQUEZ, Rodrigo. "Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos". Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia. Santiago de Compostela. Enero del 2010. Vol. 1 2011.

⁴⁷⁹ A este respecto se recomienda revisar la extensa recopilación de fuentes multimediales y audiovisuales sobre los procesos de Transición de Chile y España realizada por el equipo de Investigación TRADDEC. Disponible en <http://www.transiciondictadurademocracia.com/>

evaluación crítica de esa información, como lo serían las actividades de construcción de ensayos, debates o argumentos, articulados a través de medios que favorezcan este proceso, tales como las webquest, que es una estrategia de investigación a partir del uso de internet.

Respecto a *las actividades realizadas en clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia*, las declaraciones de los estudiantes señalan que la *búsqueda de Información en Internet* es una práctica habitual para la mitad de los estudiantes encuestados [57,7%], y tampoco les es ajeno para una parte de estos chicos y chicas el uso de *recursos digitales* [20%]. De todas maneras hemos de comentar un dato que resulta un tanto sorprendente y es que un 61,4% del alumnado que afirma haber buscado información a través de internet, marca la opción de internet como recurso de aprendizaje del proceso de transitorio. Este desfase se puede interpretar como una falta de identificación de internet como recurso, que para estos adolescentes sería más bien una herramienta de acceso a los recursos históricos (documentos, imágenes, etc.). De esta manera realizan la actividad y son conscientes de ella (buscar información en internet) pero no lo son del recurso individualmente considerado.

En cualquier caso, de nuestros datos se deduce la necesidad de incrementar la presencia de las TIC en las aulas de historia, haciendo que los recursos digitales y el uso de internet sean habituales en todas ellas. Una investigación relacionada con la eficacia de la multimedia expositiva en Secundaria ha demostrado que los aspectos más positivos de su utilización en el aula de Historia son la mejora, en primer lugar, de la comprensión y del interés, y, en segundo lugar, de la atención y la retención (lo cual no siempre se refleja en una mejora de las calificaciones escolares). Entre los elementos multimedia destaca el impacto en el aprendizaje de las presentaciones dinámicas (cuyo ritmo es controlado por el docente), de mapas históricos, frisos cronológicos y fuentes materiales históricas como obras de arte u objetos arqueológicos. Finalmente, al menos para estos niveles, se ha destacado igualmente como elementos de alta efectividad el cuaderno en papel para seguimiento de la proyección multimedia por parte del alumnado y, ligado al desarrollo de las actividades de este cuadernillo, la corrección dinámica de ejercicios en la pantalla⁴⁸⁰. Resultados que se corresponden, con los obtenidos por otro estudio donde se indica que a tenor de los resultados y de las opiniones del profesorado, parece comprobarse una mayor eficacia del aprendizaje, que resulta menos pasivo y más participativo para el alumnado⁴⁸¹.

⁴⁸⁰ RIVERO, Pilar. "Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la historia". En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. (10). 2010. p. 46-47.

⁴⁸¹ TREPAT, Cristòfol; FELIU, María. "La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías". En *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. (21). 2007. p.13

3.3 Visitas a lugares y debates

La baja valoración de los *debates* como actividades de aprendizaje, obtenida en nuestro estudio, podría entenderse por la existencia en la escuela de una visión referida a que lo que se enseña no se discute; porque la forma en que se transmite el conocimiento escolar inhibe la posibilidad de la pregunta y de la discusión. Lo mismo pasa cuando se entrega una guía de lectura. En general las respuestas surgen de la misma lectura del texto en cuestión, o sea que lo que se busca es la comprensión lectora, no el aprendizaje significativo.⁴⁸²

Las actividades que enfrentan a los estudiantes a situaciones controversiales o problemáticas, ayudan a la significación de la historia, ya que la enseñanza de la historia nunca ha sido una tarea anodina, insustancial o carente de relevancia política y social; más bien la historia como conocimiento sigue siendo un crisol donde se encuentran y se engarzan diversos elementos de la memoria colectiva, la explicación y comprensión de los sucesos y circunstancias humanos y el compromiso con la vida representado en la conciencia del hombre ante su escenario, debido a que la historia pone su acento en su utilidad para que los jóvenes puedan comprender y explicar del mundo no solamente el pasado sino también el presente. Despertar la conciencia de historicidad del joven fortalece la memoria colectiva y prepara para la toma de decisiones en pro de la emancipación social.⁴⁸³

Por otro lado, destaca que en los colegios seleccionados se desaprovechen didácticamente la *visita a lugares*, ya que sólo un 7,1% de los encuestados reconoce esta actividad como parte de las realizadas en clase para el estudio del tema, sobretodo porque para el tema de la historia reciente hay varios sitios que resulta pertinente para el tratamiento didáctico de estos contenidos. Por ejemplo, el “Museo de la Memoria” en Santiago con exquisitos materiales para la enseñanza de la historia, la memoria y la formación ciudadana.

Esta actividad apenas se lleva a cabo en las cuatro ciudades encuestadas, lo que no deja de parecer sorprendente considerando este tipo de contenidos de historia reciente. Llama la atención la escasa consideración, sobre todo en ciudades como Concepción, con un fuerte pasado combativo y donde los alumnos han demostrado una fuerte preocupación frente a los temas de violación de derechos humanos, y además en los últimos años los gobiernos de la Concertación favorecieron públicamente el establecimiento de monumentos en reconocimiento de estas personas. También llama la atención el caso de Santiago, ya que por ser la capital y al ser Chile un país excesivamente centralizado posee una serie de importantes sitios y lugares de memoria histórica de gran valor didáctico para la enseñanza de temas relacionados con el pasado reciente, tales

⁴⁸² ETCHEGOYEN, Miguel A. *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía. 2003. p. 65

⁴⁸³ SOBEJANO, M^a José y TORRES BRAVO, Pablo Antonio. *Op. Cit.* p. 11

como ya mencionado Museo de la Memoria⁴⁸⁴ o el Parque por la Paz Villa Grimaldi⁴⁸⁵ que desarrollan estupendas actividades educativas y didácticas dirigidas al público escolar y que no han sido consideradas en las respuestas de nuestros estudiantes.

Es necesario, pues, incrementar las “salidas a terreno” construidas didácticamente para que se configuren en espacios de discusión y reflexión. Por lo tanto, los profesores deberían diseñar situaciones didácticas que incorporen la solución de problemas históricos e instruir a los estudiantes en estrategias de solución de problemas sociales inscritos en el tiempo. Incluso podríamos concebir que la enseñanza de la historia tuviese como objeto que los alumnos fueran capaces no solo de resolver problemas historiográficos, sino también de llegar a formularlos. En este último caso, la finalidad de la enseñanza de la historia consistiría en un tipo de aprendizaje que tenga como objetivo suministrar recursos al alumno para generar su capacidad crítica, entrenar a los alumnos en habilidades para la interpretación de los fenómenos sociales y culturales, para comprender lo que sucede a su alrededor. De esta manera, la enseñanza de la historia mejoraría su contribución al proceso de educación de una ciudadanía más activa en la construcción de su propia identidad.⁴⁸⁶

Además como parece desprenderse de nuestros datos las salidas fuera del aula, resultan ser un magnífico antídoto contra el excesivo uso del libro como recurso didáctico, ya que los estudiantes que afirman haber realizado estas salidas coinciden con aquellos que menos utilizan el manual como recurso didáctico y más valor dan a otros recursos alternativos como películas y documentales.

⁴⁸⁴ <http://www.muscodelamemoria.cl/> El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un espacio destinado a dar visibilidad a las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990; a dignificar a las víctimas y a sus familias; y a estimular la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan.

⁴⁸⁵ <http://villagrimaldi.cl/educacion/material-educativo/>.

El *Parque por la Paz Villa Grimaldi* inaugurado en marzo de 1997, es un Monumento Nacional emplazado en el lugar donde funcionó el ex Cuartel Terranova, más conocido como “Villa Grimaldi”, uno de los centros secretos de secuestro, tortura y exterminio más importantes de la Dictadura militar. El parque que fue concebido con la doble intención de erigirse como símbolo de la defensa y lucha por el respeto de los Derechos Humanos y lugar de conmemoración y recogimiento espiritual, ocupa una superficie de 10.200 m² y reúne en su paisaje 40 especies, algunas de ellas nativas, como el canelo, la araucaria y la Patagua. También contiene ceibos, buganvilias, abedules, álamos y un ombú o “árbol de la esperanza”, testigo silencioso de las atrocidades cometidas en Villa Grimaldi.

⁴⁸⁶ ROSA RIVERO, Alberto. *Op. Cit.* p.66

4. LA INFLUENCIA DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN EXTRAESCOLARES

El estudio internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana del 2011⁴⁸⁷ ha arrojado interesantes datos sobre la influencia de las fuentes extraescolares en la construcción de los discursos de los estudiantes, destacando el rol preponderante de la familia dentro de la formación que los alumnos tienen sobre los hechos, sucesos y procesos propios de la historia reciente de su país. Por ello consideramos importante para nuestra investigación analizar cómo influyen las fuentes extraescolares en las fuentes “oficiales” del discurso escolar establecido dentro del aula de clases y representado por la disciplina de historia.

Tabla N° 70: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentajes totales

Casos					
Válidos		No responden		Total	
N°	Porcentaje	N°	Porcentaje	N°	Porcentaje
598	97,1%	18	2,9%	616	100,0%

Tabla N° 71: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia

Recuento de Frecuencia de respuestas y porcentajes

Frecuencia de respuestas pregunta número diecisiete	N° de respuestas	Porcentaje de alumnos que la marcan
Asignatura de Historia	461	77,1%
Otra asignatura (diferente a Historia)	46	7,7%
La familia	454	75,9%
Los amigos	149	24,9%
Los medios de comunicación	366	61,2%
Libros	243	40,6%
Otras fuentes diferentes	89	14,9%
Total	1808	
<i>Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 3,023</i>		

Para cumplir con este objetivo incluimos en el cuestionario una pregunta donde debían marcar las fuentes de información que les habían servido para obtener sus conocimientos sobre el proceso de acceso a la democracia tras el gobierno dictatorial de Pinochet. Los resultados generales (Tabla N°71 y Gráfico

⁴⁸⁷ SCHULZ, Wolfram; AINLEY, John. Friedman, Tim; LIETZ, Petra. *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*. 1 a. Ed. Amsterdam: Editorial IEA. 2010. p. 10 y 20.

Nº39) nos indican que para estos encuestados la *asignatura de historia* [77,1%] es la principal suministradora de conocimientos, seguida muy de cerca por la *familia* [75,9%] y de forma algo más distante por los *medios de comunicación* [61,2%], dato no menor si consideramos que estamos insertos en una sociedad de masas y donde los *mass media* nos insertos diariamente a través de distintos medios. En el extremo opuesto, el acceso a la Democracia después de la dictadura militar no parece ser reconocido como un tema de interés educativo en asignaturas diferentes a la de Historia [7,7%], ni tampoco es motivo de conversación con los amigos para la mayoría de estos jóvenes [24,9%].

Al mirar el gráfico referente al bloque de respuestas (Gráfico Nº40), vemos que se repiten las opciones mayoritarias antes enunciadas referidas a asignatura de Historia, familia y medios de comunicación, aunque con diferentes formas de relación. Así, si nos centramos en las primeras alternativas en bloque seleccionadas obtenemos: *asignatura de historia-familia* [9,5%], *asignatura historia-familia- medios de comunicación* [9,2%], *asignatura- familia- medios de comunicación- libros* [8,5%] y *asignatura de historia* [7,4%].

Gráfico Nº 39: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia

Recuento de Frecuencia de porcentajes

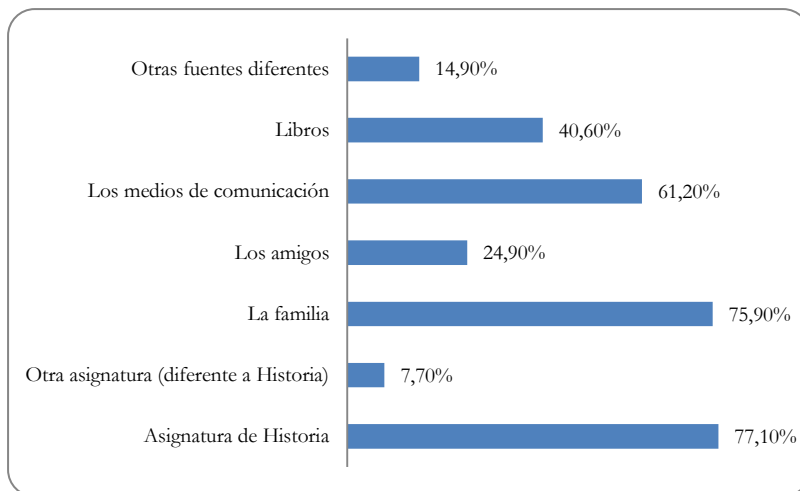
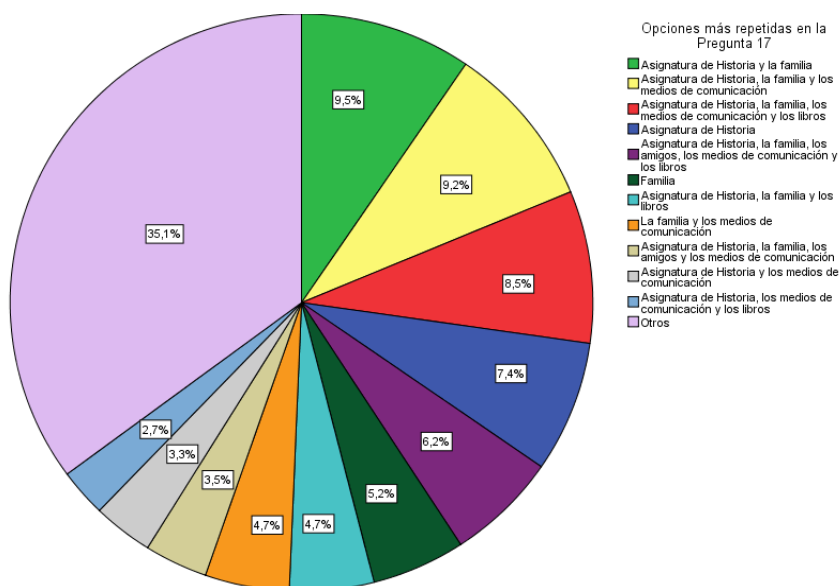


Gráfico N° 40: Fuentes de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia

Bloques de Respuestas más repetidas



En la opción "Otros" se engloban el resto de respuestas a la pregunta 17, ninguna de ellas con un porcentaje superior al 2%

Tabla N° 72: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje según Género

Fuente de Información	Recuento	Género		Total
		Mujer	Hombre	
Asignatura de Historia	461	247	214	461
	% dentro de Género	79,7%	74,3%	
Otra asignatura (diferente a Historia)	46	24	22	46
	% dentro de Género	7,7%	7,6%	
La familia	454	240	214	454
	% dentro de Género	77,4%	74,3%	
Los amigos	149	68	81	149
	% dentro de Género	21,9%	28,1%	
Los medios de comunicación	366	187	179	366
	% dentro de Género	60,3%	62,2%	
Los libros	243	125	118	243
	% dentro de Género	40,3%	41,0%	
Otras fuentes diferentes de las anteriores	89	47	42	89
	% dentro de Género	15,2%	14,6%	
Total		938	870	1808
Alumnos que responden al menos una opción	598	310	288	598
	% dentro de Género	97,2%	97,0%	
Alumnos que no responden	18	9	9	18
	% dentro de Género	2,8%	3,0%	

De entre las que responden, media de respuestas por mujer en esta pregunta: 3,026
De entre los que responden, media de respuestas por hombre en esta pregunta: 3,021

El análisis por género (Tabla N°72) nos indica respuestas similares entre hombres y mujeres en referencia a la tendencia general antes descrita. Estos datos indican que la *asignatura de historia* [M=79,7%; H=74,3%] es la alternativa con más alta valoración para ambos géneros. A continuación, tanto los alumnos como las alumnas señalan la alternativa *familia* [M=77,4%; H=74,3%], y finalmente tenemos las preferencias correspondiente a los *medios de comunicación* [M=60,3%; H=62,2%], como fuentes informativas para conocer el proceso transitorio, reiterándose la tendencia expuesta en las respuestas totales.

Tabla N° 73: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje según Tipo de Dependencia Escolar

Recuento de respuestas y porcentaje en cada tipo de dependencia escolar		Tipo de dependencia			Total
		Municipal	Subvencionado	Particular	
Asignatura de Historia	Recuento	137	267	57	461
	% dentro de Tipo de Dependencia	77,0%	79,0%	69,5%	
Otra asignatura (diferente a Historia)	Recuento	15	25	6	46
	% dentro de Tipo de Dependencia	8,4%	7,4%	7,3%	
La familia	Recuento	120	259	75	454
	% dentro de Tipo de Dependencia	67,4%	76,6%	91,5%	
Los amigos	Recuento	38	79	32	149
	% dentro de Tipo de Dependencia	21,3%	23,4%	39,0%	
Los medios de comunicación	Recuento	106	208	52	366
	% dentro de Tipo de Dependencia	59,6%	61,5%	63,4%	
Los libros	Recuento	71	133	39	243
	% dentro de Tipo de Dependencia	39,9%	39,3%	47,6%	
Otras fuentes diferentes de las anteriores	Recuento	33	44	12	89
	% dentro de Tipo de Dependencia	18,5%	13,0%	14,6%	
Total		520	1015	273	1808
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	178	338	82	598
	% dentro de Tipo de Dependencia	98,3%	97,1%	94,3%	
Alumnos que no responden	Recuento	3	10	5	18
	% dentro de Tipo de Dependencia	1,7%	2,9%	5,7%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia municipal en esta pregunta: 2,921</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno con dependencia subvencionada en esta pregunta: 3,329</i>					

Las respuestas de los estudiantes, analizadas según el tipo de dependencia escolar, nos señalan que las tres opciones mayoritarias se mantienen, pero con algunos aspectos interesantes de destacar con respecto al recuento general (Tabla N°73). Principalmente, resulta muy llamativo que en el sector particular la *familia* sea la principal y mayoritaria fuente de información

sobre la Transición, [91,5%] superando con creces a los conocimientos aportados por la disciplina de Historia [69,5%]. Este alumnado presenta también el mayor índice en el manejo de libros sobre esta temática. Sin embargo para los estudiantes de los colegios municipales y subvencionados el ámbito escolar es el principal suministrador de conocimientos sobre esta época reciente. La importante brecha entre los datos entregados por los estudiantes de los centros privados y los de los centros municipales en relación con el rol desempeñado por la familia [91,5% frente al 67,4%], no hace sino poner de manifiesto las diferencias socioculturales de la sociedad chilena, fuertemente segmentada en el ámbito escolar⁴⁸⁸. El resto de las opciones, como por ejemplo los medios de comunicación, se mantiene alrededor de la tendencia general: [CP=63,4% CS=61,5% CM=59,6%].

Finalmente, las contestaciones de los estudiantes analizadas según las ciudades (Tabla N°74) encuestadas indican, como en el cuadro general, que la *asignatura de historia* y la *familia* comparten el protagonismo, siendo ligeramente más frecuente la primera sobre la segunda en los casos de Concepción, Valparaíso y La Serena, y a la inversa en la ciudad de Santiago. Respecto a la familia, destacan los resultados de Concepción [82%] por sobre sus pares, que también sobresale por los altos valores otorgados a la opción *medios de comunicación* [CN=74,7%], frente a los de las otras ciudades que se mantienen bajo la tendencia general [LS=59,6% VL=55,2% ST =53,2%].

⁴⁸⁸ Véase Tabla referida a la Segmentación educativa por quintiles de ingreso y dependencia administrativa (N°1) GARCIA HUIDOBRO, Juan. *Caracterización de la Desigualdad educativa en Chile*. En Congreso Mundial de Educación AMCE. Universidad Católica de Chile. Santiago. 2004; También se recomienda revisar BELLEÍ, Cristian. “*Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto*”. En Serie reflexiones: Infancia y adolescencia, (2). 2004. Disponible en http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/107/wp_educacion_2.pdf

Tabla N° 74: Fuente de Información sobre el tema del paso de una dictadura a una democracia

Recuento de respuestas y porcentaje según variable Ciudad

Recuento de respuestas y porcentaje en cada ciudad		Ciudad				Total
		La Serena	Valparaíso	Santiago	Concepción	
Asignatura de Historia	Recuento	85	98	132	146	461
	% dentro de Ciudad	78,0%	78,4%	71,0%	82,0%	
Otra asignatura (diferente a Historia)	Recuento	6	10	8	22	46
	% dentro de Ciudad	5,5%	8,0%	4,3%	12,4%	
La familia	Recuento	77	91	140	146	454
	% dentro de Ciudad	70,6%	72,8%	75,3%	82,0%	
Los amigos	Recuento	16	23	49	61	149
	% dentro de Ciudad	14,7%	18,4%	26,3%	34,3%	
Los medios de comunicación	Recuento	65	69	99	133	366
	% dentro de Ciudad	59,6%	55,2%	53,2%	74,7%	
Los libros	Recuento	48	47	62	86	243
	% dentro de Ciudad	44,0%	37,6%	33,3%	48,3%	
Otras fuentes diferentes de las anteriores	Recuento	7	14	34	34	89
	% dentro de Ciudad	6,4%	11,2%	18,3%	19,1%	
Total		304	352	524	628	
Alumnos que al menos responden una opción	Recuento	109	125	186	178	598
	% dentro de Ciudad	97,3%	95,4%	96,4%	98,9%	
Alumnos que no responden	Recuento	3	6	7	2	18
	% dentro de Ciudad	2,7%	4,6%	3,6%	1,1%	
<i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de La Serena en esta pregunta: 2,789</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Valparaíso en esta pregunta: 2,816</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Santiago de Chile en esta pregunta: 2,817</i> <i>De entre los que responden, media de respuestas por alumno de Concepción en esta pregunta: 3,528</i>						

4.1 Escuela y familia, agentes de conocimientos.

Hemos visto como la *asignatura de historia* [77,1%] es para los chicos y chicas de Secundaria la principal fuente de conocimientos sobre la Transición, lo que denota que la disciplina mantiene su rol formativo dentro de la formación ciudadana. Por otra parte, elementos extraescolares como la *familia* contribuyen de manera muy importante a formar opinión en nuestros estudiantes, ya que estos han escogido de forma mayoritaria esta alternativa con un 75,9% de las opciones, porcentaje similar al alcanzado por los conocimientos suministrados por la institución escolar y que, como revisamos en el análisis por dependencia escolar, es notoriamente destacable en las respuestas de los alumnos de los establecimientos particulares, pertenecientes a contextos socioeconómicos favorecidos.

Así pues, tal como ya expresamos en una anterior publicación⁴⁸⁹, los resultados de nuestra investigación inciden en la vieja idea de que los aprendizajes de los estudiantes se soportan sobre tres pilares básicos: la escuela, la familia y los medios de comunicación. Por lo que si queremos una educación de calidad, resulta particularmente importante encontrar las debidas conexiones pedagógicas entre todos ellos, convirtiendo el binomio escuela - entorno en una realidad y no solo en una teoría. Si esto debe aplicarse a toda la enseñanza, resulta imprescindible en el caso de los aprendizajes de la historia reciente, donde las fuentes familiares constituyen un referente fundamental para su interpretación y producen desequilibrios entre el alumnado de los diferentes estratos sociales.

Esta integración permitirá superar algunas de las dificultades de una historia de la Transición aún marcada por un fuerte carácter ideológico, donde coexisten distintas y contrapuestas visiones historiográficas. No obstante, no se debe olvidar la necesidad que existe de rescatar nuestro pasado, principalmente aquel pasado más reciente que se intenta no estudiar por los problemas señalados⁴⁹⁰. Recordemos que es sobre la enseñanza escolar de la historia donde recae la mayor responsabilidad en la formación cívica de los niños y jóvenes, y esta gira particularmente en torno a la comprensión de claves históricas del pasado reciente que permitan explicar el presente y el futuro⁴⁹¹.

Con el fin de desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes y acrecentar la relación familia-escuela, es conveniente plantearles cuestiones que les sean cotidianas, por ejemplo, que escriban su historia de vida, en la que vayan involucrando tanto acontecimientos de su vida personal como de lo que aconteció en su familia o en su ciudad durante el acceso a la democracia. Pedirles que lleven un objeto personal que tenga un valor sentimental importante para que narren su historia, rescatar fuentes que se transmiten de generación en generación y permiten recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversos protagonistas a través de la entrevista. Estos materiales favorece el conocimiento histórico al proveer información de la memoria colectiva no incluida en los textos impresos, recuperando así elementos de la propia identidad. El uso del testimonio es conveniente para obtener información familiar, local o de diversos temas del siglo XX y la actualidad.⁴⁹²

⁴⁸⁹ VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela.; MUÑOZ LABRAÑA, Carlos.; SANCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ LARA, Nelson y IGLESIAS, Ricardo. “Medios de comunicación e historia reciente. Un diálogo desde la enseñanza y el aprendizaje histórico”. En XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Alcalá, AUPDCS, Guadalajara, España. 19, 20, 21 de marzo de 2013.

⁴⁹⁰ DE AMÉZOLA, Gonzalo. “Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina”. En Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. (7). 2008. pp. 47-55.

⁴⁹¹ AREYUNA, B. *Op. Cit.* pp. 75-82.

⁴⁹² ARISTA TREJO, Verónica. “Cómo se enseña la historia en la educación básica”, En. PRATS, Joaquín. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. 1a. ed. México: Editorial Secretaría de Educación Pública. 2011. p. 124.

Por ello, no debemos dejarnos abatir frente a las complejas relaciones entre “memoria” e “historia”. Ambas posibilitan un gran desafío al interior del contexto pedagógico y didáctico, referido a procurar instancias de “reflexión” y de “formación democrática de la ciudadanía.

Las relaciones presente-pasado facilitan el análisis de la pluralidad y complejidad de los tiempos históricos, aquellos en los que se desarrolla la historia de una sociedad. La incorporación al aula de la contemporaneidad, de la denominada historia del tiempo presente, que no es otra que aquella que viven nuestros alumnos y sus familias, supone la ampliación del concepto de historia, dado que facilita la presencia, cada vez más creciente, de una historia basada en problemas, que facilitaría un acercamiento entre el conocimiento histórico cívico y la realidad socio histórica, fortaleciendo el desarrollo una formación ciudadana crítica y propositiva, permitiéndoles tener un acercamiento a los conocimientos histórico-sociales de manera más constructiva.

Así mismo, *la adhesión de los estudiantes a las narraciones históricas aprendidas fuera de la escuela les conduce a reducir o transformar el contenido del currículum*⁴⁹³, donde el contexto político-social en el que crecieron los jóvenes puede ser determinante en cómo ellos van a concebir la historia; y si bien debe existir un respeto hacia esa diversidad, también hay que procurar generar una apertura en la perspectiva de los estudiantes.

En la escuela no podemos desconocer los conocimientos y las experiencias que los estudiantes traen consigo desde su entorno más cercano, más bien pueden utilizarse como herramienta hacia un acercamiento a la interpretación de la historia. Un enorme desafío a la hora de enseñar la historia del pasado inmediato, pues en el aula se conjugan una diversidad de realidades y experiencias. Al respecto, Eggen explica que se debe afirmar el compromiso activo del alumno en dar significación a sus experiencias por medio de una enseñanza basada en lo cercano, donde el docente genere este puente cognitivo entre dichas experiencias y la construcción de un aprendizaje significativo en función de los nuevos contenidos que se van integrando. Ello justifica el desafío anteriormente descrito, no obstante no niega la ardua tarea que tiene el docente y con ello el compromiso de la escuela, en generar dicho equilibrio⁴⁹⁴.

4.2 Los medios de comunicación y la enseñanza de la Transición

La escuela debe sintonizarse con los cambios que se han producido en la sociedad de la información y del conocimiento, para desde ahí hacer frente a las necesidades de una ciudadanía participativa y activa política, social y culturalmente, y poder así enfrentar mejor las problemáticas de la historia de su

⁴⁹³ BARTON, Keith. *Op. Cit.* 2010. p. 104.

⁴⁹⁴ EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald. *Op. Cit.*. p. 105.

presente. La enseñanza debe tener en cuenta los medios de comunicación que los ciudadanos tienen; debe conocerlos y usarlos, ya que éstos nos muestran una realidad cambiante, mucho más global e impactante, y nos proporcionan miradas alternativas a las supuestas “verdades objetivas y certeras” que se enseñan en las clases de historia y que predominan en el discurso presente en los libros escolares. Todo esto se plantea con la finalidad de valorar cómo interactúan estos recursos con el aprendizaje para la comprensión de nuestros estudiantes, y así generar experiencias didácticas significativas que desarrollen situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, hemos visto como el 61,2% de los estudiantes secundarios (Tabla N°73), junto a la disciplina histórica y la familia, reconocen en los medios de comunicación una fuente muy importante de acceso al conocimiento del proceso chileno de transición dictadura-democracia, repitiéndose esta tendencia en los resultados por género, ciudad y tipo de dependencia.

Tabla N° 75: Medios de comunicación

Recuento de respuestas y porcentaje totales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí la marcan	366	61,2
	No la marcan	232	38,8
	Total	598	100,0

Tabla N° 76: Análisis de las opciones de Medios de Comunicación

Recuento de respuestas y porcentaje totales

Medios y su frecuencia en total		Respuestas		Porcentaje de alumnos en relación con los 366 que escogieron “medios de comunicación”
		N° de respuestas	Porcentaje en relación con el total de encuestados	
Medios	Televisión	261	52,7%	71,5%
	Radio	39	7,9%	10,7%
	Internet	92	18,6%	25,2%
	Diarios, periódicos y revistas	27	5,5%	7,4%
	Películas y documentales	7	1,4%	1,9%
	Reportajes y programas	2	0,4%	0,5%
	No escriben ningún medio	67	13,5%	18,4%
Total		495	100,0%	135,6%

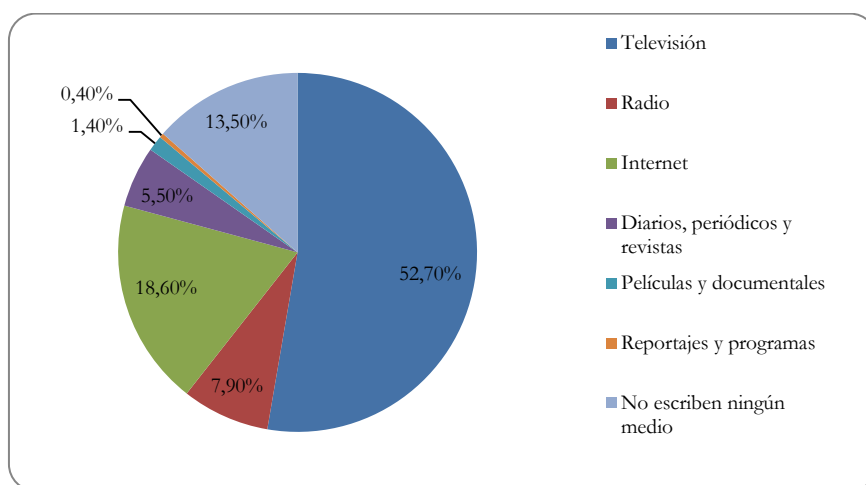
Por tanto, más de la mitad de nuestros encuestados reconoce la importancia de esta fuente informativa en unión a las otras opciones, con preponderancia significativa: familia y escuela. Este porcentaje de elección es

importante si reconocemos que desde el ámbito pedagógico, la incorporación de los medios de comunicación como recursos en las aulas todavía es un terreno poco desarrollado, y debe animarnos a fortalecer las vinculaciones entre la enseñanza de la historia y los medios de comunicación como la televisión, internet, cine, TIC's como recursos didácticos que sirvan de base para alimentar las estrategias para su enseñanza.

Para profundizar más en esta cuestión se pidió al estudiantado que especificara el tipo de medios de comunicación a través de los cuales habían obtenido información sobre el proceso de Transición. De sus respuestas (Tabla N°75 y 76) se deduce que la televisión constituye el primer canal informativo para el 71,5% de los encuestado [42,3% del total], seguida, aunque a bastante distancia, por la alternativa internet marcada por el 25,2% [14,9% del conjunto total].

Gráfico N° 41: Análisis de las opciones de Medios de Comunicación

Recuento de respuestas y porcentaje totales



Estos datos nos recuerdan algunos resultados obtenidos por una investigación sobre la enseñanza de la subunidad “Régimen militar y Transición a la Democracia”⁴⁹⁵, donde los alumnos declararon que los recursos para aprender sobre este tema, fuera de la institución escolar, eran la *televisión* [69%], la conversación con la *familia* [67%], los libros [51%], las *películas* [48%] y *diarios* [30%], reiterando la importancia de los medios de comunicación como una fuente informativa para aprender sobre lo acontecido en la historia reciente de nuestro país. Estos resultados vendrían a comprobar algunas ideas ya planteadas

⁴⁹⁵ MAGENDZO, Abraham; TOLEDO, M^a Isabel. *Op. Cit.* (2009), p.15.

con antelación, donde se señaló que según la percepción de los estudiantes fuera de la asignatura de historia, la familia es el canal informativo fundamental, pero siempre asociado a un conjunto de fuentes diversas de las que la televisión es un elemento central⁴⁹⁶.

En este mismo aspecto, para el caso de la Transición chilena la televisión tuvo un rol fundamental en el convencimiento de los ciudadanos de la necesidad de generar un cambio de gobierno basado en los principios democráticos. Debido a que el bando opositor a Pinochet generó una estrategia publicitaria/televisiva de gran impacto por el mensaje contenida en ella. Convirtiéndose así, en uno de los elementos más importante dentro de la campaña del Plebiscito del 5 de octubre de 1988. Y por ello, también, esta propaganda política contenida en las franjas televisivas, se convertiría en una excelente fuente histórica para el estudio del proceso por su cualidad histórica y material.

Unos y otros resultados ponen en evidencia que la televisión sigue siendo el medio de comunicación más masivo y que la red de internet cada día va proporcionando mayores alternativas de usos y de significados. Esta circunstancia resulta altamente significativa para el ámbito didáctico debido a que, como hemos venido sosteniendo, los medios de comunicación transmiten formas de comportamiento social, haciéndonos ver como normales algunas situaciones presentadas en la pantalla y, a su vez, proporcionando conocimientos e informaciones que permiten la presentación de un sistema cultural determinado. Por esta razón, se convierten en una estrategia innovadora de enseñanza de la historia y por ello, debiesen usarse didácticamente con mayor asiduidad en la enseñanza de la Transición, incorporando su utilización como soporte informativo y como material de estudio desde perspectivas críticas y reflexivas. Y en este sentido debemos recordar el bajo nivel de implantación, reconocido por los estudiantes de nuestra investigación a la utilización de *películas y documentales* [38,9%] para el aprendizaje de este periodo de la historia reciente.

Además, es importante considerar que el uso de recursos como los medios de comunicación, favorece el aprendizaje a partir del desarrollo de los contenidos procedimentales basados en el método histórico, referidos a la utilización de fuentes e imágenes que se presentan adecuados para su interpretación, generando secuencias basadas en la problematización de los procesos históricos. Esta forma de proceder en el aula potencia la reflexión *y se hace imprescindible para discutir ideas, situación que muchas veces choca con una tradición escolar arraigada en América Latina que es evadir la controversia, a la que se considera un ejercicio intelectual pernicioso*⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. "Mensajes, comunicaciones y «mass-media» en los contenidos en historia". En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (6). Octubre-Noviembre-Diciembre 1995. pp.101-114.

⁴⁹⁷ DE AMÉZOLA, Gonzalo. *Op. Cit.* pp.45-75.

Desde nuestro punto de vista, se hace necesario un debate de los problemas históricos propios de la historia reciente que favorezca el desarrollo de una ciudadanía democrática. Estos contenidos deben estar presentes realmente en el currículo oficial con la finalidad de que sean tratados de una manera relevante dentro de las aulas escolares, y así buscar caminos didácticos para que estas temáticas sean tratadas de una forma significativa al interior de la escuela.

CAPÍTULO 7

EL SIGNIFICADO DE VIVIR EN DEMOCRACIA COMO CONSECUENCIA DE LA TRANSICIÓN DE UNA DICTADURA A UNA DEMOCRACIA

La Democracia debe considerar la implicación efectiva de distintos aspectos que afectan a la vida de los ciudadanos; por lo tanto, esta situación trae consigo una serie de derechos y deberes para todas las personas que forman parte de la colectividad. Por ello, con la finalidad de fortalecer la formación de una ciudadanía democrática efectiva se busca desarrollar en la escuela actitudes, valores y principios acordes para afrontar la participación real y comprometida en la sociedad, en base al respeto y a la tolerancia. Lo anterior se sustenta en que entendemos que el ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de los procesos educativos y culturales, por lo tanto ser un ciudadano democrático se aprende y debe ser enseñado.⁴⁹⁸ De esta manera, como hemos venido sosteniendo, una verdadera educación democrática debe capacitar a los alumnos para que se conviertan en futuros ciudadanos responsables para participar activamente en la resolución de los problemas sociales y políticos que se presentan en la convivencia de la sociedad democrática, lo que implica cultivar en las actividades de las prácticas docentes aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política. Definir el rol de la participación ciudadana dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en nuestras aulas escolares es, pues, una tarea primordial de todos los agentes que están comprometidos dentro del sistema educativo.

Por este motivo, por medio de las declaraciones de los estudiantes secundarios, se pretende conocer el significado que los alumnos otorgan a la vida en Democracia como consecuencia del proceso transitorio, a partir de la valoración que hacen de la participación ciudadana en la resolución de conflictos o la significancia del diálogo, el consenso y los acuerdos como valores

⁴⁹⁸ IMBERNÓN, Francisco., MAJÓ, Joan; MAYER, Michela; MAYORZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberto; TEDESCO, Juan. *Op. Cit.* p. 10.

importantes en la sociedad democrática. Y así mismo, relacionar estas visiones con los objetivos de aprendizaje relacionados con la formación democrática de la ciudadanía ya que, como hemos venido sosteniendo, la vida en Democracia no debe limitarse sólo a un compromiso político manifestado en el ejercicio de derecho de voto sino que, por el contrario, necesita la participación activa de todos los ciudadanos como actores relevantes en las problemáticas que implica la vida en comunidad. Por ello, desde el aula se requiere educar en un conjunto de competencias cívicas y prácticas activas que permitan desarrollar la capacidad real de participar en la cosa pública, además de fortalecer la responsabilidad y la capacidad para tomar decisiones. En este sentido, entendemos que educar para la ciudadanía implica promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la vida escolar, capacitando para la reflexión autónoma sobre la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida, entendiendo que este sistema necesita consensuar su legitimidad a través de la participación de sus ciudadanos.

1. LA VIDA EN DEMOCRACIA COMO CONSECUENCIA DE LA TRANSICIÓN

Las líneas orientadoras del currículum escolar chileno sobre la formación de la ciudadanía aspiran a que *los estudiantes se desarrollen en la escuela como hombres y mujeres libres y socialmente responsables. Para ello se plantea que conozcan y comprendan tanto los derechos como los deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, así como el respeto a los derechos humanos, como manera de fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática*⁴⁹⁹. Se busca por sobre todo que el estudiantado se sienta ciudadano y activo transformador de su realidad, tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, caracterizados por estar en posesión de una democracia más madura.⁵⁰⁰

En este ámbito, la pregunta de nuestra investigación planteada a los estudiantes enunciaba “*Enumera tres aspectos de la vida cotidiana que sean una consecuencia del paso de la dictadura a la democracia en nuestro país*”, por lo que sus respuestas se organizaron a través de los principios del análisis de contenido, estructurando las contestaciones en función de aquellas categorías de análisis o unidades de significado de mayor repetición. Además, la revisión de estas contestaciones se ha realizado a partir de las distintas perspectivas conceptuales que han abordado la noción de ciudadanía, considerando el énfasis de la ciudadanía liberal que está puesto en la titularidad y el ejercicio de los derechos individuales en función de la búsqueda del interés propio de cada ciudadano, así

⁴⁹⁹ MINEDUC. *Informe comisión Formación Ciudadana*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004.

⁵⁰⁰ Véase CRICK, B. “*La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña*”. En *Educación Integral*. Ministerio de Educación de Colombia-British Council. (15). Junio 2002.

como la visión clásica que supone la participación de éste en la comunidad política en aras del bien común.⁵⁰¹

De las 1848 respuestas posibles [616 alumnos encuestados por tres 3 posibles contestaciones que contenía la pregunta] se han obtenido 1238 enunciados válidos [correspondiente al 67% del total], debido a que algunos estudiantes no contestan significativamente o entregan sólo una o dos contestaciones en lugar de las tres respuestas que debían señalar (Tabla N°77). Al respecto, dentro del porcentaje de enunciados nulos [33%], se integran aquellos que presentan confusión de periodos históricos y no logran distinguir los hechos de la dictadura como proceso distinto a la Transición. Por ello, en sus respuestas hacen referencia a la restricción de libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos, a la opresión dictatorial, e incluso hacen referencia al periodo anterior al golpe de estado, la situación política del país bajo la Unidad Popular.

Ejemplo [4/610]

*Gente **desaparecida**.*
[VL/CS/A-186]

*El que no haya que **esperar para conseguir alimentos**.*
[CN/VL/A-492]

***Detenidos desaparecidos**, el gran sufrimiento de las familias.*
[LS/CS/A-76]

***Autoproclamación** de Pinochet.*
[CN/CM/A-583]

Las contestaciones con significado refieren fundamentalmente a ámbitos propios de la sociedad democrática relacionados a las libertades ciudadanas, derechos de los ciudadanos, democracia, actores e instituciones políticas, herencias de la dictadura, así como consecuencias diversas que son percibidas de forma negativa (Tabla N°77 y Gráfico N°42).

Como sabemos, algunas de estas características ya se han presentado en otras instancias de nuestra investigación expuestas en capítulos anteriores y, tal como ha ocurrido en aquellas ocasiones, los encuestados son enfáticos en señalar que en Democracia estos elementos se respetan, a diferencia de lo que sucedía en Dictadura donde se restringían, controlaban y, algunas veces, se reprimían. Como afirma Etchegoyen, la ciudadanía es vista por estos jóvenes como una práctica de la libertad, donde el ser ciudadano significa asumir “mi condición de ciudadano”, “me permite moverme lucidamente en el mundo”.⁵⁰²

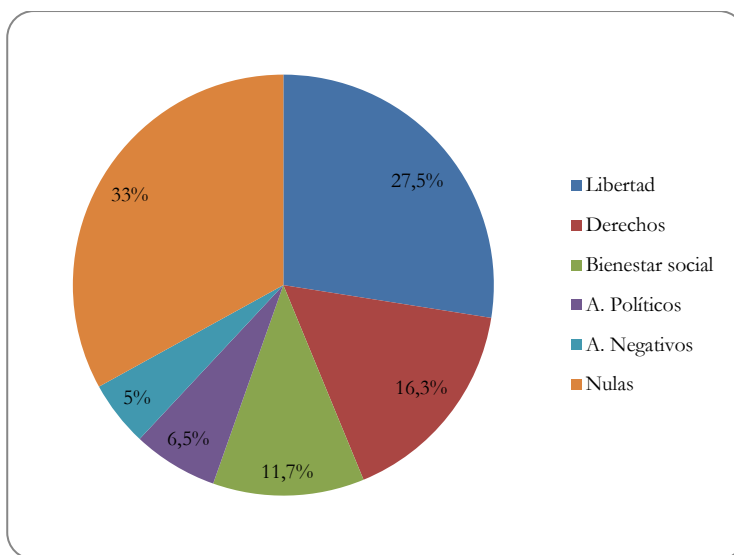
⁵⁰¹ SABATO, Hilda (coord.). *Op. Cit.* p. 12.

⁵⁰² ETCHEGOYEN, Miguel. *Op. Cit.* p. 154.

Tabla N° 77: Aspectos considerados como consecuencia de la Transición
 Respuestas y porcentajes totales según número de argumentos

	Libertades Ciudadanas	Derechos Ciudadanos	Economía y bienestar social	Aspectos políticos	Aspectos negativos	Vacías o Nulas	Total
N° aspectos enunciados	508	301	215	121	93	610	1848
% respuestas	27,5%	16,3%	11,7%	6,5%	5,0%	33%	100%

Gráfico N° 42: Aspectos considerados como consecuencia de la Transición
 Según número de argumentos (Respuestas válidas)



1.1. Libertades Ciudadanas

Las respuestas de los estudiantes que hacen referencia a la **Libertad de los ciudadanos** [27,5%] como un valor que es consecuencia del proceso transitorio, enfatizan en la idea de que en la sociedad democrática se respeta la libertad de expresión, los ciudadanos pueden manifestar su opinión y puntos de vista sin temor a ser reprimidos. Por lo tanto, reconocen que un efecto de la Transición es la libertad de opinión pública y el derecho a exponer diferentes puntos de vista abiertamente. Además, se pondera la coexistencia de diversos tipos de pensamiento político, el desarrollo de una oposición política, el reconocimiento de la libertad de prensa y la posibilidad de que variados medios de comunicación tengan la autonomía de difundir todo tipo de noticias sin ser censurados o controlados por el poder político. Desde su ámbito más cotidiano, también reconocen la posibilidad de hacer reuniones libremente, así como salir o

poder caminar tranquilo por las calles (incluso en la noche) sin temor a ser detenidos, ya que no hay toque de queda.

Según las variables de nuestro estudio, los resultados por género y por tipo de dependencia escolar nos señalan, casi sin variaciones entre ellos, que la libertad es una consecuencia de la Transición; a diferencia de lo que sucede en la variable ciudad, porque las opciones referidas a la libertad se presentan con mayor preponderancia en Concepción por sobre las otras dos ciudades (Tabla N°78).

Tabla N° 78: Argumentos relacionados con la definición de Libertades Ciudadanas
Respuestas y porcentajes Totales

		N° de enunciados	N° Total de enunciados	% sobre el Total	
Total		508	1848	27,5%	
Variables	Género	Mujeres	245	897	27,3%
		Hombres	263	951	27,7%
	Ciudades	La Serena	87	336	25,9%
		Valparaíso	109	393	27,7%
		Santiago	120	579	20,7%
		Concepción	192	540	35,6%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	128	435	29,4%
		Subvencionado	307	1152	26,6%
Particular		74	261	28,4%	

Efectivamente, como ya pudimos observar anteriormente, en el capítulo dedicado a las declaraciones conceptuales de nuestros alumnos, éstos coinciden en señalar que la libertad es un valor ampliamente significativo en el proceso de transitorio, principalmente referida a la posibilidad de expresarse en opiniones de forma libremente⁵⁰³, tal como lo reafirman en los argumentos que revisaremos a continuación. También estos resultados se relacionan con los obtenidos en una pequeña investigación sobre la apropiación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos, donde se estableció que el ser un buen ciudadano radica en el desarrollo de actitudes y el fortalecimiento de la participación ciudadana. Del análisis de los datos se deduce que las competencias ciudadanas son acordes a la valoración de la democracia, ya que los principios de libertad, tolerancia y respeto a los Derechos Humanos son significativos. Existe una valoración y defensa del derecho de expresión y de los derechos de igualdad en la sociedad.⁵⁰⁴

⁵⁰³ Véase Tabla N°19 referida a la Transición como el regreso de las libertades

⁵⁰⁴ VÁSQUEZ, Gabriela. "La evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos". En MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; MOLINA PUCHE, Sebastián; SANTISTEBAN

Como ya hemos adelantado, dentro de la valoración de Libertad, el valor más indicado por nuestros alumnos se refiere a la *Libertad de Expresión*. Tienen claro que la posibilidad que hoy existe de que todos los ciudadanos pueden expresarse libremente es una derivación de la Transición. En este aspecto, entendemos que los estudiantes significan que *no hay democracia genuina sin participación, donde la libre expresión de las ideas es fundamental para el desarrollo de ésta. Entendiéndose que la libertad irrestricta de información y de expresión es la piedra angular de la cultura democrática, ya que constituye la garantía de transparencia, imprescindible para el ejercicio cotidiano de las propias opciones y responsabilidades.*⁵⁰⁵

En sus argumentos, los encuestados consideran que en el sistema democrático actual la gente puede expresar sus puntos de vista desenvueltamente. Por ejemplo puede expresar sus pensamientos u opiniones sobre las acciones del gobierno de forma abierta, y existe la posibilidad, en cualquier momento, de reclamar por sus derechos si se sienten vulnerados, sin miedo a ser reprimidos, agredidos o asesinados, ya que en Democracia toda opinión personal es válida siempre que se realice respetando los derechos de las demás personas.

Ejemplos [7/508]

Tenemos derecho a **expresarnos libremente**
[ES/LS/A-77]

Ahora la gente **puede expresar algunas cosas** o lo que siente hacia el gobierno.
[EM/VL/A-243]

Libertad para **expresarse**
[ES/ST/A-313]

Libertad de **expresión**
[EP/CN/A-455]

Tener **libertad de expresión** y pensamiento (respetando los derechos humanos)
[ES/CN/A-479]

Poder expresarse de una manera libre.
[ES/CN/A-534]

Libre expresión cultural
[EM/CN/A-580]

Dentro de este ámbito de la libertad de expresión, los estudiantes también reconocen de forma explícita que como efecto de la Transición ahora existe la capacidad de manifestar opinión frente a cualquier situación, por lo que

FERNÁNDEZ, Antoni (coords.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. 1a. ed. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2011. pp. 471-481.

⁵⁰⁵ IMBERNÓN, Francisco. *Op. Cit.* 2002. p. 22

existe **libertad de opinión**. Los argumentos de estos estudiantes consideran que, como consecuencia de este proceso transicional, existe la capacidad ciudadana de opinar con plena libertad y hacer críticas de forma pública frente a distintos temas, así como de exponer pensamientos políticos sin temer represiones, porque se entiende que se puede pensar distinto sin tener repercusiones.

Ejemplos [10/508]

Expresar tu opinión sin que me cueste la vida.
[EP/LS/A-9]

Dar nuestra opinión (Libertad de Expresión)
[EM/LS/A-90]

Tenemos libertad de opinión.
[EM/VL/A-147]

Libre expresión de opiniones
[ES/VL/A-187]

Opinión de la ciudadanía.
[ES/VL/A-196]

El paso de una opinión pública sin temer a represiones.
[ES/ST/A-284]

La capacidad de opinar con libertad y hacer críticas
[ES/ST/A-287]

El poder de expresar libremente las opiniones políticas.
[EP/CN/A-441]

Me siento libre de expresar mis opiniones
[ES/CN/A-471]

Opinar libremente sobre temas, hechos, etc.
[EM/CN/A-594]

Libre expresión, poder dar tu opinión sin miedo.
[EM/CN/A-611]

Además de la libertad de opinión, los alumnos señalan también como una consecuencia del paso a la Democracia la existencia de la **Libertad de pensamiento**. En sus planteamientos los estudiantes consideran la manifestación de diversidad de ideas políticas de distinta índole, además de poder entregar un pensamiento propio de forma libre, ya que se entiende que en las dictaduras todas las personas tienen que pensar igual y, por el contrario, en la democracia pueden pensar distinto, de forma diferente sin correr algún riesgo por ello.

Ejemplos [5/508]

Libertad de pensamiento.

[CP/ ST/ A-269]

Las personas pueden pensar distinto sin correr algún riesgo por esto.

[CS/ ST/ A-345]

El poder pensar distinto sin tener repercusiones.

[CS/ ST/ A-359]

Poder pensar de una manera distinta al gobierno.

[CS/ ST/ A-355]

Poder manifestarse libremente según el pensamiento o ideal que se tenga.

[CM/ CN / A-600]

Por último, la libertad de expresión también se manifiesta en la existencia de diversas formas de **protestas sociales**. Para nuestros encuestados una consecuencia del fin de la dictadura se relaciona con la posibilidad que tienen los ciudadanos de realizar libremente manifestaciones y marchas de forma pública, en búsqueda de reivindicación o ampliación de derechos, según el pensamiento que se tenga. Destacan que se puede protestar ante un abuso, ante las decisiones de una autoridad, o apoyando una causa, debido a que no hay transgresión de los derechos fundamentales de las personas.

Estas ideas adquieren importancia en el marco de los resultados nacionales del último Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana que indican ciertos indicios de que la experiencia democrática propia dentro de la escuela se asocia con niveles de conocimiento cívico más alto. Sin embargo, se encontró una relación positiva entre niveles más altos de conocimiento cívico e intenciones de participación electoral, pero no fue ese el caso con respecto a las intenciones de participación política activa. De hecho, los jóvenes en la mayoría de los países expresaron opiniones desfavorables hacia los partidos políticos. Mientras la mayoría de ellos vieron el votar o participar en protestas pacíficas como características de un buen ciudadano, no fue ese el caso con el hacerse miembro de un partido político o participar en discusiones políticas.⁵⁰⁶ De esta forma, los argumentos donde los estudiantes relacionan la libertad de expresión con la posibilidad de realizar protestas sociales, se presentan en los siguientes ejemplos:

⁵⁰⁶ SCHULZ, Wolfram. "Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados". En DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco; SANTISTEBAN, Antoni (edts.) Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. 1a. ed. Sevilla: Editorial Díada. 2012. p. 60

Ejemplos [7/508]

Manifestaciones públicas
[CS/ST/A-336]

Protestas por derechos.
[CS/ST/A-392]

Las protestas de los ciudadanos.
[CM/VL/A-128]

El poder manifestarse libremente por sus ideales u opiniones.
[CS/VL/A-176]

Poder realizar marchas apoyando una causa.
[CP/CN/A-440]

Poder manifestarse libremente según el pensamiento o ideal que se tenga.
[CM/CN/A-600]

Los movimientos sociales.
[CS/CN/A-497]

Otro ámbito que se considera como consecuencia del paso a la Democracia es la *libertad en acciones de las personas*, la cual considera que se puede salir libremente por la calle, en cualquier momento, debido a que no existen militares que restrinjan la capacidad de circular libremente, es decir, no hay **Toque de queda**. Además esta libertad se enuncia en la posibilidad de andar en la vía pública a cualquier hora, tranquilamente sin miedo, sin temor, con la seguridad de que nadie me va a reprimir o exista restricción por la hora.

Ejemplo [10/508]

Poder caminar tranquilo por las calles (incluso en la noche)
[EM/LS/A-3]

Puedo estar en cualquier lugar a cualquier hora.
[EM/LS/A-8]

No hay toque de queda.
[EP/LS/A-97]

El poder salir de noche sin que un toque de queda te lo impida.
[ES/VL/A-203]

Poder salir en las noches libremente.
[ES/VL/A-224]

No tener horario para salir o estar en la calle
[ES/ST/A-203]

No hay toque de queda
[ES/ST/A-287]

Uno puede **salir a la hora que quiera** de su casa (no existe toque de queda)
[EP/CN /A-463]

El **poder caminar libremente** en la noche.
[ES/CN /A-512]

Poder **transitar tranquilamente por la calle** sin el temor de ser detenido.
[EM/CN /A-600]

En este ámbito de ampliación de libertades, también destaca la posibilidad de **Libertad de reunión** como consecuencia del paso de la dictadura a la Democracia. Principalmente estas ideas plantean el poder pertenecer a grupos, movimientos sociales o partidos políticos, de realizar reuniones públicas, sin miedo a ser torturados y encerrados o sin temor a ser detenidos por el solo hecho de pensar distinto. Por ejemplo, las personas pueden elegir dónde ir, realizar fiestas y eventos con plena libertad, pueden ir al teatro, reunirse con grupos políticos, etc.

Ejemplos [4/508]

Reuniones libremente
[CS/LS/A-13]

Poder reunirme con el grupo político juvenil que pertenezca
[CS/LS/A-56]

Poder unirse a grupos o movimientos sociales
[CS/CN/A-13]

Se pueden **realizar reuniones públicas**.
[CM/CN/A-610]

Por último, algunos pocos encuestados manifiestan como un efecto de la transición la **libertad de información**. Este argumento es interesante de considerar porque hace referencia a la libertad de prensa y el respeto a variados medios de comunicación que pueden difundir cualquier tipo de noticias de manera libre, sin control o censura sobre los temas contenidos en sus líneas editoriales, presentando su opinión libremente, es decir, sin intervención del ejecutivo u otra autoridad. Por otra parte, los ciudadanos comunes y corrientes podemos informarnos escogiendo los canales informativos porque existe libre acceso a la información en diarios, internet, radio y televisión. De esta forma, se valora la importancia de *que hoy podamos disponer de distinta informaciones que necesitamos con gran rapidez y eficacia, no obstante, debemos insistir en la absoluta necesidad de no convertimos en meros espectadores, en receptores pasivos, sino debemos ser sujetos reflexivos, ser voz, ser ciudadano activo, participativo.*⁵⁰⁷

⁵⁰⁷ IMBERNÓN, Francisco. *Op. Cit.* 2002. p. 23.

Ejemplos [8/508]

*Variados **medios de comunicación** que **difunden** lo que sea.*
[CS/LS/A-24]

*Podemos elegir **qué ver y en qué canal de televisión**.*
[CS/CN/A-24]

***Libre acceso a la información** en diarios, internet.*
[CS/CN/A-484]

Medios de comunicación** con **libre opinión
[CS/LS/A-13]

*Los **medios de comunicación** son **libres** en lo que muestran*
[CM/LS/A-90]

*El hecho que **no haya censura** en los diarios*
[CS/ST/A-298]

*Elegir como **informarme**.*
[CS/CN/A-494]

*Derecho a **opinar por medios de comunicación** abiertamente.*
[CS/VL/A-163]

1.2. Derechos Ciudadanos

Tal como ya hemos indicado, pensamos que la ciudadanía es la condición del hombre moderno, caracterizada por ser una persona con derechos y responsabilidades en su relación con el Estado y la comunidad política a la cual pertenece.⁵⁰⁸ Por ello, el reto de la educación y de la introducción de las ciudadanía dentro del aula es cómo establecer procesos de revisión y de cambio en el interior de las instituciones educativas, de su cultura organizacional, de su metodología, para que proporcionen a los ciudadanos las capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad, realizar un lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario.⁵⁰⁹

En este sentido, hemos detectado que las visiones antes presentadas sobre la lucha de la ciudadanía para terminar con el gobierno de facto y la defensa de los derechos ciudadanos alcanzados como efecto de la Transición democrática, se corresponderían con ideas que presentan el sistema democrático como una

⁵⁰⁸ LÓPEZ, Sinesio. *Ciudadanos reales e imaginarios: Concepciones, desarrollo y mapas de ciudadanía en el Perú*. 1a. ed. Lima: Editorial IDS: Instituto de diagnóstico y propuestas. 1997. p. 39.

⁵⁰⁹ IMBERNÓN, Francisco., MAJÓ, Joan; MAYER, Michela; MAYORZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberto; TEDESCO, Juan. *Op. Cit.* p. 8.

comunidad política donde los individuos tienen igualdad de derechos y deberes ciudadanos, garantizados a través de instituciones específicas.

Las contestaciones que ponderan significativamente la existencia de un conjunto de derechos ciudadanos como consecuencia del proceso transitorio, tal como sucedió con el valor de la libertad, también fueron considerados anteriormente por nuestros estudiantes al definir al concepto de Transición⁵¹⁰, donde principalmente referenciaban el derecho de elegir a los representantes a través del sufragio y por ende la valoración de la voz y voto del pueblo, elementos que como veremos se vuelven a ponderar significativamente en esta instancia.

Así, entre las explicaciones que presentan los encuestados referidos a los **derechos ciudadanos** [16,3%], consideran la existencia de estos en la sociedad democrática y la posibilidad de exigir mayores derechos sociales, políticos y económicos. Estos argumentos están enmarcados en el derecho a la libertad, en los derechos en igualdad de hombres y mujeres, el derecho a vivir en paz, el derecho a voto, así como también el derecho a la vida en Democracia, todos ellos representados y garantizados constitucionalmente (Tabla N°79).

Según los datos de las variables de trabajo, las mujeres ponderan más el derecho de los ciudadanos como un efecto de la Transición que los hombres, al igual que los encuestados del sector particular, como también ha ocurrido en otras ocasiones.

Tabla N° 79: Argumentos relacionados con los Derechos Ciudadanos.

Respuestas y porcentajes totales

		N° de enunciados	N° Total de enunciados	% sobre el Total	
Total		301	1848	16,3%	
Variables	Género	Mujeres	181	897	20,2%
		Hombres	120	951	12,6%
	Ciudades	La Serena	56	336	16,7%
		Valparaíso	64	393	16,3%
		Santiago	88	579	15,2%
		Concepción	93	540	17,2%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	76	435	17,5%
		Subvencionado	165	1152	14,3%
		Particular	60	261	23,0%

Tal como lo indican los teóricos, los alumnos coinciden en destacar que la ciudadanía se corresponde con una situación que permite a toda persona

⁵¹⁰ Véase Tabla N°19 referida a la Transición como el regreso de las libertades.

humana actuar y desarrollarse en la vida democrática, debido a que esa persona es “titular” de derechos públicos subjetivos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, otorgados por el sistema jurídico, es decir, se refiere a un conjunto de derechos fundamentales comunes a todos los miembros de la sociedad.⁵¹¹ Y en ese sentido, se presentan sus explicaciones:

Ejemplos [9/301]

*Los jóvenes hoy en día tenemos **derechos** y **podemos reclamarlos***
[CS/VL/A-175]

Valoración de derechos.
[CP/ST/A-249]

*Los **valores y derechos de las personas** no son corrompidas*
[CS/VL/A-175]

Derechos constitucionales
[CS/LS/A-60]

Tener derechos
[CS/LS/A-70]

Derechos para la ciudadanía
[CM/LS/A-91]

*Que todos tengamos **derecho** a vivir en paz*
[CS/VL/A-190]

Derecho a la democracia
[CS/ST/A-369]

*La apelación a nuestros **derechos***
[CP/CN/A-444]

*Mayores **derechos sociales.***
[CM/CN/A-581]

De esta forma, dentro de los *Derechos Ciudadanos* hay un grupo importante de alumnos que destacan el valor democrático del derecho a sufragar libremente, el denominado **Derecho a sufragio**, pues reconocen que un efecto positivo del paso de la Dictadura a la Democracia en el país, se refiere a la existencia de libres elecciones para elegir representantes, a través del voto secreto, libre y secreto. Este derecho que permite la realización de votaciones, posibilita que los asuntos políticos se elijan por la decisión de la mayoría de las personas. La posibilidad de elegir a nuestros representantes políticos o el

⁵¹¹ OLIVARES, Cecilia (edit.) *Memoria Foro Género y Ciudadanía*. 1 a. ed. La Paz: CIDEM, REPEM/CEAAL, 1996. p. 20.

gobierno que se desee por medio del voto popular, de forma regular, limpia y transparente, implica que el poder está en manos de los ciudadanos como forma esencial de un gobierno democrático.

Como podemos observar, estas explicaciones se relacionan con las proposiciones de la ciudadanía liberal que se entiende, esencialmente, a partir de la entrega de derechos a los individuos y se encuentra centrada, en términos políticos, en la práctica del voto. Por tanto, los derechos son concebidos como “triumfos” de los ciudadanos sobre el Estado, con el fin de proteger la autonomía del individuo a través de sus derechos, que tienen prioridad sobre cualquier noción de bien común, considerándose que ciertos derechos individuales son fundamentales y el bienestar general de la sociedad no puede pretenderse razón suficiente para violarlos. Además, tal como lo indican nuestros encuestados, el liberalismo acentúa la idea de que la ciudadanía corresponde a un status posterior a la posesión de derechos; es decir, son los derechos los que otorgan la ciudadanía.⁵¹²

Ejemplos [12/301]

Votar libre y personalmente (sufragio)
[CP/LS/A-1]

Elecciones regulares, limpias y transparentes
[CP/LS/A-3]

Elecciones presidenciales.
[CM/LS/A-95]

Las autoridades puedan ser elegidas por sufragio
[CM/LS/A-109]

El voto
[CM/VL/A-130]

Tener el derecho a elegir quien nos gobierna.
[CS/VL/A-142]

Que vuelvan las votaciones electorales
[CS/ST/A-290]

Derecho a voto
[CS/ST/A-317]

Derecho a sufragio
[CM/ST/A-402]

Tener la libertad de elegir lo que nos representa políticamente.
[CP/CN/A-441]

⁵¹² CERDA, Ana María; EGAÑA, Loreto; MAGENDZO, Abraham; SANTA CRUZ, Eduardo; VARAS, René. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2004. pp. 13 y 14.

Elecciones democráticas.

[CP/CN/A-465]

Elegir a quien gobernará por un periodo de tiempo

[CS/CN/A-475]

Estas ideas expresan que, como afirma Sendra, para que la ciudadanía sea ejercida plenamente, debe incluir los derechos civiles y políticos, es decir, la participación en la distribución del poder con la posibilidad de elegir y ser elegido.⁵¹³ Además en este aspecto, algunos estudiantes reconocen explícitamente como una consecuencia del paso de la dictadura a la democracia en nuestro país, el derecho a votar libre y personalmente por quien quieran los ciudadanos ser representados, por ejemplo, en las elecciones presidenciales. También establecen en sus argumentos que los ciudadanos tienen la capacidad de elegir al gobernante que los represente políticamente a través de la existencia y participación de elecciones. Los encuestados indican que se puede votar a quien nos gobierna en las elecciones presidenciales, en la votación desarrollada para elegir alcaldes, en las deliberaciones de partidos políticos, o referéndums establecidos para nombrar a los miembros del poder legislativo a través de elecciones periódicas realizadas con claridad y transparencia, situación que implica la participación del pueblo en el gobierno.

En este ámbito sobre el derecho a sufragio y la posibilidad de elegir a sus dirigentes políticos, hay un grupo de explicaciones que recogen explícitamente que los ciudadanos ejercen su derecho ciudadano al participar en votaciones públicas y democráticas principalmente para la elección del **Presidente de la República**. Esta situación destacaría el hecho de que, como consecuencia del paso a la democracia, ahora el presidente no es impuesto y este gobernante ejerce su poder por un tiempo determinado, así la ciudadanía se percibe como una relación vertical entre cada ciudadano y el gobierno. No obstante, no debe olvidarse que en la época de la construcción de la *polis* griega el derecho de ciudadanía implicaba también una participación en la definición de los problemas y las preguntas que la ciudad, o el estado, decidían afrontar⁵¹⁴, por lo tanto estos elementos también deben fortalecerse al interior de los procesos didácticos.

Ejemplos [7/301]

Las votaciones para presidentes

[CS/LS/A-17]

Cuando las personas sufragan eligiendo a un presidente.

[CM/LS/A-86]

Elección de un presidente

⁵¹³ SENDRA, Fernando. *El Machete de Matías: Formación ética y ciudadana*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Buenos Días. 2001. p. 69.

⁵¹⁴ MAYER, Michaela. "Ciudadanos del barrio y del planeta". En IMBERNON, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p. 84.

[CS/VL/A-170]

*Votar y tener el **derecho de elegir a un presidente***

[CS/VL/A-174]

Elección presidente de la República

[CP/ST/A-248]

*Cada 4 años **votar por un nuevo presidente***

[CP/ST/A-270]

Elección de presidente (votación democrática)

[CM/ST/A-426]

Al interior de esta temática referida al derecho a sufragio, nuestros encuestados indican algunas pequeñas referencias a su ámbito más cercano, relacionado con su vida cotidiana. Estos argumentos señalan algunos derechos electorales en su **aula y escuela** tales como escoger o elegir representantes de un curso, el presidente de la clase, participar en las elecciones de centro de alumnos, la directiva de los cursos y las votaciones referidas a las decisiones tomadas por el grupo curso, haciendo una referencia explícita a su contexto más inmediato. Estas expresiones están en coherencia con la idea de preparar a los alumnos para la vida y practicar la Democracia como establecía Dewey. Porque cada vez es más evidente que la escuela actual debiese orientar sus saberes a la formación de los jóvenes para que puedan convertirse en una ciudadanía capaz de convivir con los demás y tomar decisiones sobre su futuro como personas, miembros de una familia y de una comunidad⁵¹⁵.

En la escuela los alumnos deben acostumbrarse a realizar asambleas, a tomar decisiones en ellas, a escuchar a los oradores, a examinar sus puntos de vista, a discutirlos, a rebatirlos si es necesario, a buscar nuevos datos que los apoyen. Los principios de la organización democrática, el establecimiento de normas que regulen el funcionamiento de un colectivo, son un asunto interesante para trabajar dentro de la escuela, y un punto de partida riquísimo para la reflexión sobre la organización social y política.⁵¹⁶

Ejemplo [6/301]

Elegimos la directiva del colegio.

[CS/LS/A-40]

Elegir autoridades de un curso.

[CS/VL/A-178]

Elegir por mayoría a un presidente de curso.

⁵¹⁵ PAGÉS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”. En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (64). Abril-Mayo-Junio 2010. p. 9.

⁵¹⁶ DELVAL, Juan. *Op. Cit.* 2006. p. 39.

[CS/CN/A-532]

Cuando sufragan eligiendo a la presidenta de curso.

[CM/LS/A-86]

Decisiones de curso.

[CM/LS/A-112]

Elegir centro de alumnos.

[CM/VL/A-145]

Dentro de los derechos ciudadanos, algunos encuestados hacen referencia a los *derechos fundamentales de las personas*, entendiéndose que la ciudadanía requiere de los Derechos Humanos en cuanto ellos despliegan aquel corpus mínimo de exigibilidad, al interior del cual, las instituciones encuentran el terreno más adecuado para su expresión. Por ello, no es de extrañar que los alumnos señalen que la existencia de libertades y derechos se relaciona con la valoración e importancia de los *derechos humanos*.

Entre las contestaciones se destaca que en democracia existe un gobierno en base al respeto de los derechos humanos expresados en la igualdad de derechos. La capacidad de que los ciudadanos tengan mayor libertad de expresión y pensamiento no permite las violaciones de lesa humanidad. Los derechos no son reprimidos por la autoridad política, porque el sistema democrático exige el respeto al derecho, por lo tanto, no habría un quebrantamiento de los derechos humanos como consecuencia de las manifestaciones públicas o la expresión de una opinión determinada. Además, estos derechos son recogidos en la Constitución y los ciudadanos luchan por hacerlos valer y cuidar, exigiendo el castigo a su violación. Así podemos entender que dos presupuestos fundamentales que definen la ciudadanía hacen referencia al sistema político democrático y la vigencia de los derechos humanos, tal como afirma Cecilia Olivares.⁵¹⁷

Ejemplos [8/301]

Las libertades y derechos humanos.

[CS/VL/A-171]

La no violación de los Derechos humanos.

[CS/LS/A-83]

Hacer valer tus derechos humanos.

[CM/CN/A-611]

No hay violación de los derechos humanos como consecuencias de alguna manifestación.

[CS/ST/A-345]

El cuidado de los derechos humanos.

⁵¹⁷ OLIVARES, Cecilia. *Op. Cit.* p. 21

[CS/ST/A-394]

*Luchar por los **derechos humanos**.*

[CP/CN/A-447]

*Salgan a la luz pública: violaciones a los **derechos humanos**, irregularidades, etc.*

[CS/CN/A-525]

*Se consideran los **derechos humanos**.*

[CM/CN/A-593]

Los derechos humanos no son neutros, no toleran cualquier tipo de comportamiento social o político, sino que exigen determinados valores y actitudes y rechazan otros. Por ello, existe una muy trabada interdependencia entre todos los derechos humanos, que a su vez constituyen el núcleo de la educación democrática, la cual debiese abarcar conceptos básicos y operativos, líneas organizativas y procedimientos.⁵¹⁸

2.4 Economía y Bienestar social

Dentro del porcentaje relativo a aspectos de la vida democrática, los alumnos indican como consecuencia del proceso transitorio **algunas mejoras** en el **bienestar social de los ciudadanos** [11,7%], referidas a que el Estado democrático desarrolló un estilo de vida como nación nueva y moderna, donde se fortalecieron las relaciones internacionales a través de tratados beneficiosos para el país. También señalan que se han otorgado beneficios por parte del gobierno para todas las personas, generando mayores posibilidades de estudios o para ingresar a la universidad, por medio de becas para las clases sociales más bajas, situación que ayuda a generar equidad y una mejor calidad de vida. A esto se suma, que la democracia permite vivir tranquilamente y como cada uno quiere, porque los valores y derechos de las personas no son vulnerados.

Estos pensamientos se presentan con escasas diferencias si consideramos las variables de estudio. Se podría establecer que existe una opinión más o menos estandarizada en nuestros estudiantes que el regreso de la Democracia trae consigo un desarrollo de bienestar social y económico (Tabla N°80).

Desde el ámbito material los estudiantes también vislumbran algunas mejoras relacionadas con los avances tecnológicos, el desarrollo de las ciudades y el mejoramiento del transporte público. Todas estas mejoras permiten una mayor calidad de las condiciones de vida. También distinguen mejorías económicas que

⁵¹⁸ SÁNCHEZ, Santiago. *Op. Cit.* p. 81.

se traducen en tener más posibilidades, mejores ingresos, trabajo, salud y educación, permitiendo la posibilidad de subir en los estratos sociales.

Tabla N° 80: Argumentos relacionados con Economía y Bienestar Social

Respuestas y porcentajes totales

			N° de enunciados	N° Total de enunciados	% sobre el Total
Total			215	1848	12%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	117	897	13,0%
		<i>Hombres</i>	98	951	10,3%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	36	336	10,7%
		<i>Valparaíso</i>	52	393	13,2%
		<i>Santiago</i>	60	579	10,4%
		<i>Concepción</i>	67	540	12,4%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	44	435	10,1%
		<i>Subvencionado</i>	136	1152	11,8%
<i>Particular</i>		35	261	13,4%	

Por otra parte, la disminución de enfrentamientos y el no vivir bajo presión política, es una situación que entrega mayor tranquilidad a la gente, porque permite vivir con comodidad y libertad, incrementando el *bienestar social*. De esta manera, se desarrolla una especie de pacificación en la comunidad. Sumado a esto, se considera que en Democracia no se arresta ni se hacen desaparecer a los partidarios de la oposición al gobierno, y se puede tener a los carabineros como amigos del pueblo y no enemigos. Lo anterior se relaciona con la idea de que, como consecuencia del proceso transitorio, existe mayor seguridad en las calles, situación que permite un poco más de tranquilidad en el diario vivir. También algunos alumnos destacan el hecho de que el servicio militar es voluntario y ya no es obligatorio.

Ejemplos [12/215]

Becas para clases sociales más bajas.
[CN/CS/A-482]

Mejor calidad de vida
[ST/CP/A-249]

El estilo de vida como nación nueva y moderna.
[CN/CM/A-603]

Vivir tranquilamente y como cada uno quiere.
[CN/CM/A-594]

Desarrollo de las ciudades.
[LS/CM/A-91]

Disminución de enfrentamientos.
[LS/CS/A-20]

El mejoramiento del transporte público.
[VL/CS/A-216]

El servicio militar es voluntario y ya no es obligatorio.
[VL/CS/A-243]

Las personas pudieron vivir más tranquilas por decirlo de alguna forma.
[CN/CS/A-491]

Mayores beneficios por parte del gobierno.
[LS/CM/A-19]

Mejores condiciones de vida.
[ST/CP/A-247]

Mejorías en salud y educación.
[ST/CS/A-295]

Tratados beneficiosos para el país.
[LS/CS/A-14]

Relacionados con el aspecto anterior están las referencias a dos importantes aspectos, que son herencia de la dictadura, pero que son percibidos por los estudiantes como derivados del proceso transitorio en tanto en cuanto éste no hizo nada para modificarlos y han perdurado hasta el momento actual: la economía y la educación.

La **Economía** fue uno de los ejes anclas de las reformas de Pinochet. Recordemos que uno de los elementos del colapso de 1973 tenía que ver con la crisis económica de Allende generadas por las políticas de la Unidad Popular, que favorecieron la devaluación de la moneda, la inflación y la apertura de mercados negros, entre otros elementos. Por ello, las reformas neoliberales se convirtieron en una bandera de gloria de la dictadura, que a pesar de la crisis del 1982 y de generar fuertes rasgos de desigualdad social, entregaron orden y estabilidad en beneficio de una parte de la sociedad. Estas diferentes perspectivas, positivas y negativas, de lo económico, quedan patentes en las manifestaciones de nuestros alumnos y alumnas, aunque en sentidos muy diversos. Para unos estudiantes existe un desorden en la economía, ya que es “mediocre y baja”, mientras que para otros es estable porque consideran que ya no está tan “desordenada” como antes.

Así, los argumentos giran en torno al cambio del modelo económico y lo que implica el neoliberalismo, como la privatización de las empresas y el cierre de la CORFO. Destacan las desigualdades económicas y sociales que este modelo genera, la pobreza de algunos sectores y los altos impuestos a las personas, como también la apertura de intercambios comerciales y las relaciones con la economía global, que permite tener un amplio y variado sistema comercial. También establecen diferencias con lo ocurrido en los últimos días del gobierno socialista

y que hacíamos escueta mención anteriormente, señalando las ventajas del libre mercado, ya que ahora cada uno puede comprar libremente lo que quiere y no se deben hacer grandes filas para adquirir productos. Otra de las críticas dice relación con el monopolio económico de familias o grupos que tuvieron relación con la dictadura.

Ejemplos [11/215]

*Nuevo modelo económico (**Neoliberalismo**)*
[VL/CS/A-205]

*Altos **impuestos** a las personas.*
[CN/CM/A-609]

***Privatización** de empresas.*
[CN/CS/A-538]

*Ahora ya **no hay que hacer grandes filas para comprar.***
[ST/CS/A-361]

*Apertura de **intercambios comerciales.***
[ST/CS/A-334]

Economía estable.
[VL/CS/A-230]

*El cierre de la **CORFO.***
[LS/CS/A-69]

Desigualdad económica.
[CN/CM/A-607]

La **Educación** fue otro de los amarres constitucionales que dejó el régimen en su idea de proporcionar a Chile una democracia protegida, a través de la LOCE. En los últimos años, una de las razones más importantes de las discusiones estudiantiles sobre la educación, que ha llevado a fuertes movilizaciones entre los años 2011 y 2013, se basa precisamente en los ordenamientos emanados en los últimos días de la dictadura que se perpetuaron en democracia. Por lo anterior, no es de extrañar que la Educación aparezca como una de las consecuencias del paso de una dictadura a una democracia. Estas ideas hacen referencia a los cambios producidos en la Educación, donde no existe un consenso sobre su valoración. Coexisten algunas críticas como “vendieron la educación”, o relativas a su mala calidad o falta de oportunidades educativas; junto a los que ponderan significativamente las mejoras, relacionadas casi todas ellas por el tener mayor acceso a la educación y mayores posibilidades en la elección de estudios superiores, ya que por ejemplo todos tienen derecho a entrar en la universidad.

Ejemplos [8/215]

Mala educación.

[CN/CM/A-616]

La educación.

[CN/CM/A-574]

Tener mayor acceso a la educación.

[CN/CS/A-535]

Educación privada.

[VL/CS/A-205]

La posibilidad de estudios.

[LS/CS/A-20]

Los cambios en la Educación.

[CN/CP/A-444]

Mayor posibilidad de elección de estudios superiores.

[LS/CM/A-97]

Vendieron la educación.

[ST/CS/A-375]

En estrecha conexión con la perspectiva de mejoras en el bienestar de los ciudadanos expresadas anteriormente, se encuentran las manifestaciones referidas a un progresivo aumento de la igualdad entre las personas y el respeto entre los ciudadanos, como aspectos de la vida cotidiana que son consecuencia del paso de la dictadura a la democracia en nuestro país.

Los estudiantes presentan la ***Igualdad*** como un derecho de todos, ya que consecuencia de la Transición, hoy podemos vivir en un país donde existe mayor equidad entre todos, generando una disminución de las desigualdades. Consideran que existe un sistema judicial libre de presiones, más justo y con leyes que se aplican para todos, porque se entiende que todos los ciudadanos somos iguales ante la ley. Entienden, pues, que la ciudadanía es un derecho pleno en una determinada comunidad cuando quienes la poseen quedan igualados en derechos y obligaciones, y esa garantía sólo puede ofrecerla la democracia como sistema de vida. La igualdad también se relaciona con la existencia de grupos étnicos distintos, la aceptación de otras culturas diferentes, y la posibilidad de escuchar a las minorías, por ejemplo, los mapuches, pues en el contexto de la sociedad democrática no hay espacio para la discriminación. De esta forma, se entiende también que, en el caso de no ser vivida la ciudadanía en condiciones de igualdad entre los individuos de distintos pueblos, ni internamente en cada uno de ellos, esta circunstancia se convierte en un frente de lucha. Y es que la ciudadanía democrática es un patrón de vida y de conducta, un concepto de valores, un status de dignidad humana en extensión que admite y reclama que

dichos contenidos dignificantes de las personas debiese extenderse y alcanzarse a más individuos y grupos sociales, proponiéndolos como derechos individuales universales⁵¹⁹.

En este sentido, también expresan que en la democracia no existe discriminación de los jóvenes, ni discriminaciones por razón del status social, ya que todas las clases sociales gozan de los mismos derechos. Además, en busca de la equidad, la sociedad democrática establece mecanismos para garantizar la igualdad de oportunidades, estableciendo recursos para los más desfavorecidos, como por ejemplo las becas de estudio. Dentro de esta misma esfera de ideas, se consideran los derechos de género referidos a la igualdad entre hombres y mujeres. Algunas referencias aluden de forma explícita al derecho de votar de las mujeres y a la igualdad política. Otras señalan la circunstancia de que tienen más derechos ahora que en ningún momento de la historia, lo cual no significa que sean suficientes.

Ejemplos [12 /215]

*Leyes **igualitarias** para todos.*
[VL/CM/A-157]

*Somos **iguales** ante la ley.*
[CN/CS/A-522]

*Derecho a **igualdad** entre todos.*
[CN/CM/A-613]

*Vivir en un país en la **igualdad** para todos.*
[CN/CM/A-582]

*Derechos **igualitarios**.*
[CN/CS/A-491]

***Igualdad** de derechos.*
[CN/CS/A-473]

***Igualdad** de oportunidades de participación política.*
[ST/CS/A-395]

***Igualdad** para todos.*
[ST/CS/A-350]

***Más derecho** para la mujer.*
[VL/CS/A-314]

No hay lugar para la discriminación.
[ST/CS/A-395]

*Que todas las personas sean **iguales ante la ley.***

⁵¹⁹ MARTÍNEZ, Jaime (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2003. p. 13.

[VL/CS/A-160]

*Sistema judicial, donde todos seremos **tratados por igual**.*

[LS/CS/A-81]

Estas explicaciones están enmarcadas en la visión de que es dentro del espacio legal del Estado democrático donde los ciudadanos formalmente se conciben como iguales ante la ley; es decir, que detentan los mismos derechos y tienen las mismas responsabilidades para poder exigirlos, en el marco establecido por la Constitución de la República.

Muy relacionada con la idea de igualdad, y también como consecuencia de la Transición, se expresa el valor del **Respeto**. Se observa en situaciones individuales de la vida cotidiana donde cada uno respeta la libertad de las otras personas con el fin de que los demás hagan lo mismo, pero también en el aspecto político y colectivo. El sistema democrático respeta los derechos de sus ciudadanos, principalmente los derechos humanos, el derecho a la vida, el derecho a las minorías, el derecho a las diversidades culturales, entre otros. Sus respuestas consideran que existe respeto y aceptación de las ideas y opiniones diferentes. En la sociedad democrática se puede debatir un tema sin necesariamente denigrar al otro. De esta forma, los distintos puntos de vista son respetados, ya que existe aceptación mutua y buen trato de unos a otros. A su vez, respecto a la referencia a las instituciones, algunas respuestas señalan que existe tolerancia hacia los uniformados, a las fuerzas armadas, a los diferentes partidos políticos, así como también la aceptación de diferentes inclinaciones políticas.

Ejemplos [9/215]

El derecho a la vida se respeta.

[CN/CS/A-470]

El respeto a los derechos humanos.

[LS/CS/A-570]

El respeto de las minorías.

[VL/CS/A-198]

El respeto por los derechos de las personas.

[CN/CM/A-463]

El respeto y aceptación de los con ideas diferentes.

[ST/CM/A-404]

Más respeto a los diferentes partidos políticos.

[CN/CS/A-505]

Respeto a las diversidades culturales.

[ST/CS/A-325]

Respeto a las minorías.

[VL/CP/A-120]

Respeto mutuo.

[LS/CS/A-37]

1.4 Aspectos políticos

Como una consecuencia del paso de una dictadura a una democracia en nuestro país, los encuestados destacan, además, otros aspectos relacionados con la política, destacando los logros del proceso en estas cuestiones, pero señalando también aspectos negativos que, a su juicio, se han derivado del proceso transitorio.

En relación con los aspectos políticos [6,5%] derivados del proceso transitorio, algunos estudiantes incluyen explícitamente referencias genéricas sobre la **Democracia** como sistema político diferente al anterior o sobre situaciones que implican la vida demócrata, referidas a la alegría de las personas que añoraban vivir en un sistema democrático. Por ende, se considera la democracia como un derecho que es reconstruido, que caracteriza al Estado en el que viven hoy en día, es decir, el tipo de gobierno democrático, un gobierno de todos o de la mayoría que se construye a partir de las elecciones y votaciones, por ejemplo, de Presidente del gobierno o de la República.

Tabla N° 81: Argumentos relacionados con los Aspectos Políticos

Respuestas y porcentajes totales

			N° de enunciados	N° Total de enunciados	% sobre el Total
Total			121	1848	6,5%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	55	897	6,1%
		<i>Hombres</i>	66	951	6,9%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	22	336	6,5%
		<i>Valparaíso</i>	25	393	6,4%
		<i>Santiago</i>	37	579	6,4%
		<i>Concepción</i>	37	540	6,9%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	28	435	6,4%
		<i>Subvencionado</i>	69	1152	6,0%
		<i>Particular</i>	24	261	9,2%

Estos razonamientos se presentan casi sin deferencias en los datos de las variables de estudios, sólo destacando la disparidad de la variable educacional donde los sectores privados parecieran destacar algo más los aspectos políticos de las consecuencias del proceso transicional (Tabla N°81).

Los encuestados también entregan algunas referencias a la llegada del sistema democrático y el rol desempeñado por el Gobierno Concertación de

Partidos por la Democracia dentro del proceso transicional, así como la “alegría” que trae el vivir en un gobierno de Democracia, aunque sin señalar mayores antecedentes o establecer relaciones significativas entre estos aspectos.

Ejemplos [6/121]

*Alegría de las personas que añoraban vivir en **democracia**.*
[ST/CS/A-320]

*Derecho a la **democracia**.*
[ST/CS/A-369]

*Gobierno de la concertación de partidos por la **democracia**.*
[ST/CS/A-364]

*Creación de la **democracia**.*
[VL/CM/A-242]

*Elección de presidente (votación **democrática**)*
[VL/CM/A-426]

*Un gobierno **democrático**.*
[ST/CS/A-171]

También encontramos referencias concretas a la existencia de la **Constitución** como efecto del paso a la Democracia. Esta aseguraría leyes igualitarias para todos que expresan derechos y deberes constitucionales, todos consagrados en una Constitución Política. En este sentido, se reconoce que la Carta de 1980 regula ciertos aspectos de la vida en democracia como la existencia de una libertad de expresión (*bajo las leyes de la Constitución*).

Ejemplos [5/121]

Constitución política.
[ST/CP/A-253]

*Deberes **constitucionales**.*
[LS/CS/A-60]

*Derechos **constitucionales**.*
[LS/CS/A-60]

*La **Constitución de 1980**.*
[ST/CS/A-374]

Leyes igualitarias para todos.
[VL/CM/A-157]

Pero las principales referencias políticas están en relación con la existencia en el sistema de gobierno de los **Partidos Políticos**. Destacan la libertad que existe para todas las personas de militar en cualquier tipo de organización o movimiento político, sin temor a ser perseguido por ello o poner

en riesgo su integridad. Señalan que existe una pluralidad de ideales políticos, así como también una diversidad de partidos de distintos sectores e ideas que funcionan de manera legal, porque en Democracia no hay ninguna ley que prohíba alguno en particular, como sucedió con los partidos políticos, y principalmente los opositores al régimen, que estuvieron proscritos durante el gobierno militar. Además el sistema está abierto a la creación, en cualquier momento, de nuevos y diversos grupos con plena libertad de acción siempre que respeten los derechos constitucionales, es decir que no atenten contra la integridad física o moral de ningún ciudadano.

En este sentido, los alumnos también recalcan que como consecuencia de la Transición vino el *Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia*, respuestas que históricamente están en lo cierto. Recordemos que los cuatro gobiernos post dictadura (1990-2010) corresponden a este conglomerado político que agrupaba a diversos pensamientos e ideologías que habían encabezado la oposición al gobierno de facto.

En estas respuestas, se puede identificar que como efecto del paso de una dictadura a una democracia podemos observar que los estudiantes no son ajenos a la existencia de conflictos entre distintos colores políticos, por ejemplo, con los comunistas o desacuerdos entre los distintos bandos políticos. Algunas respuestas señalan que hay una división muy marcada entre derecha e izquierda, lo que se traduce en una división política del país, entre los dos sectores antagónicos. Esta situación provocaría una constante tensión entre partidos políticos y una separación de los chilenos por pensamiento político. Aunque también señalan que las discusiones entre los partidos se realizan en la búsqueda del bien común, lo que llevaría en ocasiones a acuerdos entre los distintos sectores.

Ejemplos [12/121]

*Conflictos con los **comunistas**.*
[CN/ CS/A-476]

*Libertad política (elegir algún **partido**).*
[CN/ CM/A-558]

*Tener un **color político** sin riesgos.*
[CN/ CS/A-532]

*La **concertación de partidos** por la democracia.*
[LS/ CM/A-107]

*Creación de **partidos políticos**.*
[LS/ CM/A-102]

***Oposición política**.*
[LS/ CM/A-111]

*Derecho a ser del **partido político** que uno quiera.*

[ST/ CS/A-307]

*División muy marcada entre **derecha e izquierda**.*

[ST/ CS/A-323]

*Existencia de **partidos políticos** muy distinto entre sí.*

[LS/ CP/A-3]

*La constante tensión entre **partidos políticos**.*

[CN/ CS/A-476]

*Libertad en cuento a **ideales políticos**.*

[VL/ CS/A-164]

*Los acuerdos entre los **Partidos Políticos**.*

[CN/ CS/A-497]

*Restauración de los **partidos políticos**.*

[LS/ CP/A-7]

Entre las respuestas entregadas por los alumnos de secundaria chilena, destacan algunas ideas que relacionan como consecuencia de la Transición aspectos relativos a la figura de **Augusto Pinochet**. Frente a esto una de las primeras valoraciones que llama la atención es la diversidad de opiniones o sentimientos que causa, todavía hoy en día, la figura del ex dictador. Situación que se puede traducir en que es mejor no hablar del gobierno de Pinochet en lugares públicos. Estos alumnos señalan el odio existente en algunas personas hacia Pinochet, así como también el desagrado hacia los pinochetistas. También hacen referencia a algunos hechos como el atentado a Pinochet de 1986, el plebiscito del Sí y del No de 1988 que significa la derrota de Pinochet, el arresto de Pinochet en Londres en el 1998, o cuando salió Pinochet del gobierno en marzo de 1990, así como la muerte del gobernante en diciembre del 2006. Estas referencias traslucen posibles confusiones temporales de los estudiantes, y cierta confusión entre los periodos históricos relativos a la Dictadura y a la Transición.

Ejemplos [6/121]

*El odio en algunas personas hacia **Pinochet**.*

[CN/CM/A-591]

*Arresto de **Pinochet** en Londres.*

[LS/CM/A-107]

*El atentado contra **Pinochet**.*

[ST/CS/A-364]

*El odio entre **demócratas** y seguidores del **ex dictador vitalicio**.*

[VL/CP/A-121]

*El voto de sí o no, para que **Pinochet** dejara el mando.*

[VL/CM/A-125]

Odio por la mayoría de la gente hacia Pinochet.

[VL/CS/A-230]

Un estudiante destaca que como consecuencia de este proceso se entiende el asesinato al Senador Jaime Guzmán, a pesar de sólo ser una respuesta es interesante destacar porque, para muchas personas, este senador que fue partícipe directo y defensor a ultranza del Gobierno Militar, se señala como el ideólogo de la Constitución de 1980, carta que define los lineamientos de este régimen, los que se proyectan a la vida democrática. Además, su asesinato es un acto terrorista ocurrido en Democracia, como lo señalamos en el capítulo referido a opiniones, cuando lo destacaron como un hecho relevante.

Ejemplos [1/121]

El asesinato al Senador Jaime.

[ST/CS/A-364]

1.5 Aspectos negativos de la Transición

Las consecuencias nefastas del paso de una dictadura a una democracia en nuestro país [5%], hacen referencia principalmente a secuelas, que son percibidas como desfavorables para la vida de los ciudadanos, tales como sentimientos de *miedo y temor* en las personas que vivieron el periodo en cuestión, así como también señalan la presencia de episodios de *violencia* y aumento de la *delincuencia*. Aunque son poco numerosas, son interesantes de analizar, ya que proporcionan una perspectiva diferente de los logros del periodo transicional.

Tabla N° 82: Argumentos relacionados con los aspectos negativos de la Transición

Respuestas y porcentajes totales

			N° de enunciados	N° Total de enunciados	% sobre el Total
Total			93	1848	5%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	36	897	4%
		<i>Hombres</i>	57	951	6%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	11	336	3,3%
		<i>Valparaíso</i>	16	393	4,1%
		<i>Santiago</i>	27	579	4,7%
		<i>Concepción</i>	39	540	7,2%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	35	435	8%
		<i>Subvencionado</i>	42	1152	3,6%
		<i>Particular</i>	16	261	6,1%

Respecto al primer ámbito destacan las explicaciones de los alumnos que como efecto de la Transición en la sociedad detectan cierto **miedo, temor y odio** a las Fuerzas Armadas, además del rencor que se tiene a los Carabineros, trasladando a este periodo efectos de las actuaciones durante la Dictadura. Los estudiantes indican que estas emociones han generado una forma de vida basada en la desconfianza hacia estas instituciones, porque aún se mantiene cierto prejuicio de ver los militares como asesinos. Este miedo, respeto, rencor, temor, o como queramos definirlo, se evidenciaría, como enuncia un estudiante, en el rechazo a la presencia militar en las calles, incluso, en el contexto de un terremoto a fines del gobierno de Bachelet, lo que explicaría el retardo en la decisión de establecer el Estado de Sitio, tras lo ocurrido el 27 de febrero del 2010.

Esta situación influiría en la transmisión de resentimiento a las nuevas generaciones, creando una falta de entendimiento entre las personas que se puede ejemplificar en los conflictos con los comunistas, la disconformidad de las personas pinochetistas, el odio entre demócratas y seguidores del ex dictador vitalicio, o los rencores entre distintos miembros de la sociedad, ya que una parte de ella todavía vive el trauma de la dictadura y la lucha por recuperar a los detenidos desaparecidos, lo que representa el gran sufrimiento de muchas familias chilenas y una asignatura pendiente de la Transición.

Ejemplos [8/93]

*El **temor y odio** a las fuerzas armadas*
[CN/ CM/A-564]

*Cierto **miedo o excesivo respeto** hacia las fuerzas armadas.*
[CN/ CP/A-459]

*El **abuso del poder** de los carabineros.*
[ST/ CS/A-338]

*El **rechazo** de la gente por los **militares**.*
[ST/ CP/A-255]

*La forma de vida (**desconfianza, miedo, etc.**).*
[CN/CM/A-574]

*El **trauma** de quienes vivieron la dictadura.*
[LS/CS/A-58]

***Falta de entendimiento** a las personas.*
[VL/CM/A-240]

*Transmisión de **resentimiento** a las nuevas generaciones.*
[CN/CS/A-486]

Así mismo, respecto a la **violencia o delincuencia** como una derivación del paso a la democracia, algunos de estos chicos y chicas destacan

que existe menor nivel de castigo en las prisiones debido a las leyes que hacen respetar los derechos humanos. Por ello, a su juicio, existe más delincuencia que se evidencia en mayor índice de accidentes, fraudes, robos, homicidios, y en el narcotráfico. Estos episodios de violencia se relacionan con ciertas cuotas de desorden social y público, que generan inseguridad al ciudadano y no permiten vivir en un ambiente seguro socialmente hablando. Los alumnos también relacionan las situaciones de violencia con las conmemoraciones anuales del 11 de septiembre, fecha del asalto al palacio de la Moneda, que generalmente se convierten en episodios muy violentos. Tal como se expresa en las siguientes líneas:

Ejemplos [9/93]

*Hubo (Hubieron) muchas **muertes**.*
[CN/CS/A-475]

*Los **actos de violencia**.*
[CN/CM/A-567]

*Mayor **delincuencia** (accidentes, robos, homicidios, etc.).*
[CN/CM/A-599]

***Desorden social**.*
[CN/CM/A-583]

*Aumento de la **delincuencia y el narcotráfico**.*
[ST/CP/A-257]

***Desordenes políticos**.*
[VL/CS/A-200]

***El atentado contra Pinochet**.*
[ST/CS/A-364]

***Menor nivel de castigo en prisiones** debido a las leyes y derechos humanos, pero gracias a esto también **existe más delincuencia**.*
[VL/CM/A-157]

***Violencia** en días como el 11 de septiembre.*
[ST/CS/A-340]

1.6 La importancia de vivir en Democracia

Finalmente, a modo de síntesis, para culminar este apartado dedicado a analizar las percepciones que los jóvenes poseen sobre el proceso de Transición como “hacedor” del sistema democrático en el que viven, les incitamos a que definieran el valor que asignan al hecho de vivir en democracia, dado que *la cultura democrática deja a cada cual la posibilidad de definirse en función de unas pertenencias plurales y libremente asumidas. Por lo tanto, desde el punto de vista cultural, la cultura democrática viene a ser lo que la propia democracia es en el orden político: la unión entre la*

*voluntad personal y el interés general.*⁵²⁰ Por lo anterior se entiende que, desde el ámbito del contenido, la pregunta se presenta con la finalidad de determinar la valoración que hacen los encuestados de la Democracia como un sistema de vida, entendiendo que la construcción de una ciudadanía democrática es parte de la construcción de la democracia, ya que la ciudadanía sólo se realiza en la democracia, donde la verdadera, la primera, la más necesaria, la más beneficiosa producción para una democracia es la fabricación de demócratas. Es decir, producir personas capaces de vivir, de convivir, de utilizar de manera crítica y creadora las instituciones democráticas; por lo cual debería ser la primera tarea de la democracia misma.⁵²¹

Tabla N° 83: Importancia asignada a vivir en Democracia

Resultados globales del cuestionario

Alumnos que responden		607
Alumnos que no responden		9
Media de respuestas		8,53
Mediana		9,00
Desviación típica		1,871
Percentiles	25	8,00
	50	9,00
	75	10,00

Tabla N° 84: Importancia asignada a vivir en Democracia

Resultados globales del cuestionario

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	1	5	0,8	0,8
	2	3	0,5	0,5
	3	4	0,6	0,7
	4	4	0,6	0,7
	5	45	7,3	7,4
	6	23	3,7	3,8
	7	57	9,3	9,4
	8	104	16,9	17,1
	9	76	12,3	12,5
	10	286	46,4	47,1
	Total	607	98,5	100,0
Perdidos	No responde	9	1,5	
	Total	616	100,0	

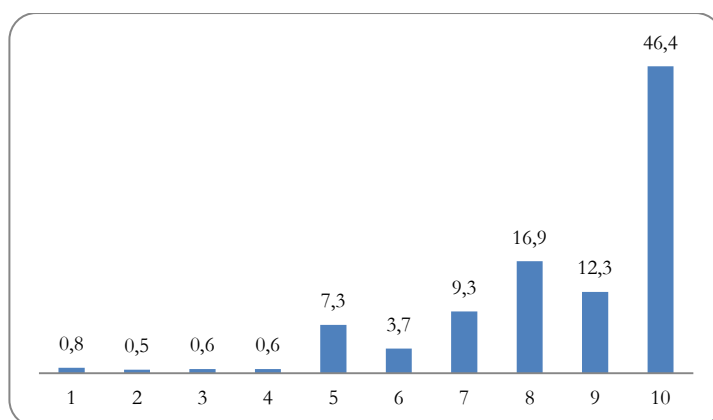
Para vehicular nuestro objetivo utilizamos una pregunta de variable de razón o intervalo, que tal como definimos en el capítulo N°3 del apartado

⁵²⁰ IMBERNÓN, Francisco. *Op. Cit.* p. 22

⁵²¹ SAVATER, Fernando. *Educación y Ciudadanía en la era global*. Estados Unidos: Conferencias en Banco Interamericano de Desarrollo BID. 2003. p. 1.

metodológico, hace referencia a un tipo de escala de medición que se presenta en contraste con la escala ordinal, porque tiene diferencias precisas entre sus unidades de medida. En este caso, enfrentados a la pregunta *¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia?*, los estudiantes tenían que señalar un valor en una escala de tipo numérica de 1 a 10. Considerando la media aritmética de las respuestas, que corresponde al promedio de las contestaciones, podemos constatar que nuestros encuestados concedieron a vivir en democracia un alto valor: 8,53 (Tablas N°83, Tabla N°84 y Gráfico N°43).

Gráfico N° 43: Importancia asignada a vivir en Democracia
Resultados globales del cuestionario



Estos resultados nos ayudan a entender algunas ideas formuladas desde la bibliografía, que nos propone que existe una relación recíproca entre los conceptos de Ciudadanía, Democracia y Educación, pilares fundamentales que se entrelazan y dependen el uno del otro, es decir, el ciudadano requiere de la democracia para hacerse ciudadano y la democracia requiere de ciudadanos para no volverse en una “pantomima” o máscara de participación; y por otro lado la educación a través de su currículum debe “ciudadanizar” la política y “politizar” la ciudadanía. Esto implica, sin duda, rescatar a la “escuela-encapsulada” de los muros de las aulas, alejada de la vida social y personal, aspectos que podríamos llamar las estrategias de formación ciudadana, esto es, la formación de una cultura política ciudadana como procesos educativos que hay que singularizar.⁵²²

⁵²² REDON PANTOJA, Silvia. “La escuela como espacio de ciudadanía”. En *Revista Estudios Pedagógicos* [online]. 2010, vol. 36, n°2 [citado 2013-05-23], pp. 213-239. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200013&lng=es&nrm=iso, p. 237.

Si ahora observamos los resultados comparados por tipo de género (Tabla N°85), vemos que en el caso de la media, las mujeres están ligeramente por sobre ella [8,62] y los hombres por bajo la media [8,44]. Respecto a la desviación típica se alejan en el primer caso [1,930] y se acercan en el segundo, como es natural, situación que se condice con la mediana [10,00] para el público femenino y [9,000] para los varones.

Tabla N° 85: Importancia asignada a vivir en Democracia
Resultados comparados por "Género"

Género	Responden	No responden	Media	Desviación típica	Mediana
Mujer	313	6	8,62	1,930	10,00
Hombre	294	3	8,44	1,805	9,00
Total	607	9	8,53	1,871	9,00

Dentro de los resultados comparados por tipo de dependencia escolar (Tabla N°86) observamos que los centros municipales y subvencionados están más cercanos a la media, y a su vez el particular más lejano, lo que significa que para el sector privado tenemos un valor de 9,00. Es decir, la idea de vivir en democracia tiene una mayor valoración e importancia que la que le asignan los estudiantes del sector municipal [8,39]. Situación que está estrechamente relacionada con la desviación típica, que para los primeros sería de 1,588 y para los segundo 2,031. En este sentido, mientras que el punto medio en los sectores municipales y subvencionado sería 9,00 en el particular sería 10,00; esta situación reafirma la idea planteada anteriormente.

Tabla N° 86: Importancia asignada a vivir en Democracia
Resultados comparados por tipo de dependencia escolar

Tipo de dependencia	Responden	No responden	Media	Desviación típica	Mediana
Municipal	179	2	8,39	2,031	9,00
Subvencionado	341	7	8,48	1,835	9,00
Particular	87	0	9,01	1,588	10,00
Total	607	9	8,53	1,871	9,00

En el caso del recuento de los resultados comparados por ciudad, lo primero que debemos decir es que la estrechez de los resultados no nos permiten realizar un análisis concluyente, pero si podemos detectar que hay una alta significación a valorar la importancia de la democracia, y las diferencias entre las distintas ciudades, tal como pasaba en las respuestas de los alumnos analizadas según el tipo de dependencia, varían por porcentajes muy pequeños. Sin embargo, destacaremos algunos datos que parecen interesantes a la vista del investigador, por ejemplo observamos que mientras en *Valparaíso* [8,26] y

Santiago [8,24] la tendencia de las contestaciones baja un poco respecto a la media general [8,53], en las provincias más alejadas del centro del país y de la capital nacional estas ponderaciones suben, tal como nos indican los resultados de *La Serena* [8,77] y *Concepción* [8,89]. De esta manera, podemos ver que los puntos más alejados de la media los encontramos en Santiago con un 2,151 y el punto más cercano en *Concepción* [1,514]. A través de estas respuestas, pues, se podría establecer que los alumnos de estas ciudades consideran en menor y en mayor medida la importancia de la democracia (Tabla N°87).

Tabla N° 87: Importancia asignada a vivir en Democracia
Resultados comparados por ciudad

Ciudad	Responden	No responden	Media	Desviación típica	Mediana
<i>La Serena</i>	110	2	8,77	1,733	10,00
<i>Valparaíso</i>	129	2	8,26	1,893	8,00
<i>Santiago</i>	190	3	8,24	2,151	9,00
<i>Concepción</i>	178	2	8,89	1,514	10,00
Total	607	9	8,53	1,871	9,00

Con el objetivo de conferir mayor validez a estos datos, realizamos una triangulación entre los resultados obtenidos en esta pregunta y la pregunta que hacía referencia a la característica esencial de la Democracia (analizada y presentada en el capítulo N°4). Del análisis cruzado se deduce que el 56,6% de los estudiantes que definieron la Democracia como “*el gobierno de la mayoría*” han asignado la calificación máxima [10] al hecho de vivir en democracia, obteniendo un valor medio (9,01) por encima de la media general (Tabla N°84). También se supera o se iguala en el caso de las personas que contestaron las otras tres opciones mayoritarias en la pregunta sobre definición de la democracia que, presentadas por orden de mayor a menor media, hacen referencia a “*Libertad de expresión para criticar abiertamente*” (8,61), “*Elecciones limpias, regulares y transparentes*” (8,60) y “*Un sistema judicial que trate a todos por igual*” (8,53, coincidente con la media global).

Por lo tanto, los encuestados que hacen mayor referencia a valorar la vida democrática son aquellos que también valoran la importancia de la democracia como sistema político (sufragio, elecciones) y como sistema de vida (libertad, justicia). En sentido contrario hemos de destacar que los que menos énfasis ponen en la importancia del sistema democrático coinciden con los que escogieron la opción “*un sistema de partidos que compiten entre ellos*”, quienes conceden solo un aprobado alto (6,9) al sistema democrático. Aunque no son muchos los estudiantes que identificaron la democracia con la confrontación partidista, es un dato a tener en cuenta puesto que avala la idea ya comentada en otros apartados del deterioro de los partidos políticos a la luz de los ciudadanos y, en consecuencia, el resquebrajamiento del sistema democrático.

Si nos fijamos en otros datos estadísticos del análisis cruzado como la mediana, que representa el valor de la variable de posición central en un conjunto de datos ordenados, podemos observar que la única opción con mediana 10 en la pregunta sobre la característica esencial de la democracia vuelve a ser la opción “*Gobierno de la mayoría*”, situación que se relaciona con que aquellos estudiantes que más valoran la democracia, lo hacen desde el espíritu primario del concepto, el que hace referencia al gobierno o sistema político de todos. El resto de opciones mayoritarias tienen un 9 de mediana y las opciones minoritarias un 8, salvo en la alternativa “*Miembros del parlamento que compitan entre ellos*”, cuya mediana es un 7,5 (al marcar dicha opción 22 personas, un número par, aparece esa mediana que no coincide con ninguno de los datos posibles – números naturales de 1 a 10), número que viene a respaldar la valoración a la democracia como sistema político y de vida social (Tabla N°88).

Tabla N° 88: Característica esencial y valor concedido a la Democracia
Resultados comparados

Estadísticos que resumen las respuestas a la pregunta <i>¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia?, según la opción escogida en la pregunta referida a la característica más importante de la “Democracia?”</i> ⁵²³		<i>¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia?,</i>		
		Media	Desviación típica	Mediana
Respuestas a la pregunta <i>¿Cuál es la característica más importante de la “Democracia?”</i>	Elecciones limpias, regulares y transparentes	8,60	1,860	9
	Una economía que asegure el ingreso digno	7,45	1,968	8
	Libertad de expresión para criticar abiertamente	8,61	1,834	9
	Un sistema judicial que trate a todos por igual	8,53	1,765	9
	Respeto a las minorías	7,80	2,883	8
	Gobierno de la mayoría	9,01	1,432	10
	Miembros del parlamento que compitan entre ellos	8,00	2,828	8
	Un sistema de partidos que compiten entre ellos	6,91	2,486	7,5
	Otra opción diferente	7,78	2,682	8
<i>Estadísticos de los datos totales</i>		8,53	1,871	9

Así mismo, es interesante que nos detengamos en analizar la desviación típica, una medida de centralización o dispersión para variables de razón (ratio o cociente) y de intervalo, que nos muestra la variabilidad de una distribución, indicando por medio de un número, si las diferentes puntuaciones de una variable están muy alejadas de la mediana media. En el caso que nos ocupa la desviación para los datos globales es del 1,871, siendo mucho más alta en

⁵²³ Ver capítulo N°4, referido al conocimiento conceptual del alumnado sobre el proceso de Transición Dictadura-Democracia.

opciones como “*Respeto a las minorías*”, donde hay datos muy extremos (dos datos muy bajos en la interrogante sobre la característica de la Democracia (un 1 y un 2- aumentan enormemente dicha desviación). La desviación también es alta en la alternativa “*Miembros del parlamento que compitan entre ellos*”, “*Otra opción diferente*” y “*Un sistema de partidos que compiten entre ellos*” (como ya comentábamos antes, sus resultados han sido muy dispersos, aquí tenemos la prueba). La desviación típica menor la encontramos en la opción con mayor media, “*Gobierno de la mayoría*” (desviación típica de 1’432, más de tres décimas inferior a cualquiera de las demás, en parte debido a su alta media y a la concentración de todas en torno a las notas más altas).

Estas contestaciones se enmarcan en la denominada competencia democrática que incluye habilidades y aptitudes no sólo en el campo más limitado de la política y las formas de gobierno, sino también en comprender las sociedades democráticas y cívicas como un todo,⁵²⁴ ideas relacionadas con la valoración de la democracia como sistema de vida. También ponen de relieve la importancia del debate que a menudo aparece referido al problema de la valoración de la Democracia y el modo en que la escuela contribuye, o no, a educar a los futuros ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio de comportamientos que implica el vivir en una comunidad democrática. Esta situación nos obliga a reconocer a las escuelas como un complejo espacio social que como parte de sus acciones educativas debiesen impulsar en ella situaciones de vida que desarrollen competencias de la ciudadanía crítica, responsable y comprometida. Por ejemplo, a partir del uso de metodologías de resolución de problemas, la creación de debates o creación de textos argumentativos, todas actividades que permiten del desarrollo de un pensamiento crítico que ayuda a formar personas capaces de tomar decisiones de manera responsable.

2. DIÁLOGO, TOLERANCIA Y PARTICIPACIÓN

Desde el currículo escolar se establece que las prácticas escolares debiesen considerar una educación ciudadana basada en la participación democrática y la cultura de la paz, fortaleciendo actitudes que favorezcan el diálogo, el respeto y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.⁵²⁵ Por ello, en las líneas anteriores hemos presentado la valoración que hacen los estudiantes de la Democracia y a continuación veremos su implicación en la vida democrática, a partir de la apreciación que realizan de la participación ciudadana tanto en partidos políticos como en debates o

⁵²⁴ KÖRBER, Andrea. “¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar históricamente?”. En *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (66). Octubre-Noviembre-Diciembre 2010. p. 97.

⁵²⁵ Artículo I de la declaración y Plan de Acción sobre la cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999.

discusiones sociales. Se han considerado estos aspectos, debido a que la ciudadanía comprende un conjunto intrínseco de derechos y deberes, una conciencia de pertenencia a la sociedad política fundada en el derecho y expresado en un marco constitucional democrático que garantiza la representatividad social dentro del panorama político por medios del ejercicio del sufragio y posibilitando la participación de los ciudadanos en las decisiones que afectan su vida cotidiana.

Si bien el Estado chileno ha fomentado políticas tendentes a formar ciudadanos activos y participativos; dichas políticas algunas veces quedan en el plano discursivo de los docentes, quienes valoran su enseñanza, pero se ven limitados por las mismas condiciones que el currículum y las instituciones escolares imponen (falta de tiempo, prioridad del contenido conceptual, pocas instancias de participación escolar, etc.). Debido a lo mismo, en general, los profesores recurren a cursos no obligatorios o circunstancias especiales para desarrollar las competencias ciudadanas, y sus actividades de clase son reducidas exclusivamente a la participación electoral, o el conocimiento teórico (mediante textos o documentales) acerca de la participación y la ciudadanía⁵²⁶. Por ello, con el objetivo de seguir dando miradas específicas a lo que realmente sucede en la sala de clases para observar qué sucede con la enseñanza y promoción de la participación ciudadana, consultamos sobre los tópicos integrados en esta temática que se describen en los párrafos siguientes.

2.1. La importancia de participar en un Partido Político

Una educación democrática debe tener en cuenta los cambios que se han producido en las demandas de la ciudadanía, porque vivimos una indudable transición hacia la modernización capitalista y hacia la democracia liberal. Por ello, los principios que debiesen regir corresponderían a la democracia de la participación, de la implicación y de la autonomía. A ellos debe ser equilibradamente fiel una educación que favorezca la concordia cívica, la armonía ciudadana, una ciudadanía activa y responsable que se convierte en el elemento más característico de la democracia y, por ello, en su configuración han de encaminarse los esfuerzos educativos en este campo.⁵²⁷

En este sentido, la pregunta que ponderaba la aportación política de nuestros encuestados se basaba en el entendimiento de que el rol central de la ciudadanía radica en la participación política, donde el individuo se compromete, más allá del mero voto, con la permanencia de la sociedad, eligiendo a los representantes más acordes a sus pensamientos, así como también participando en las instituciones sociales y políticas que permiten la vida en comunidad, idea que nos recuerda la tradición democrática republicana, lo que exige formar a los

⁵²⁶ ACEITUNO, David; MUÑOZ, Carlos; VÁSQUEZ, Gabriela. *Op. Cit.* p.174

⁵²⁷ SÁNCHEZ, Santiago. *Op. Cit.* p. 80.

ciudadanos en un bagaje de ideas, actitudes y virtudes cívicas que los habiliten para participar efectivamente en los asuntos públicos.

Entendiéndose que para que haya ciudadanía tiene que haber cultura de participación en cuestiones relativas a los procesos de construcción del Estado, frente a la pregunta *Si participara en un partido político ¿Qué consideraría más importante?*, la mayoría de los alumnos responden “*conseguir aplicar el programa con que ganaste las elecciones*” [51,1%], por sobre la alternativa de “*buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno*” [32,6%], lo que llama bastante la atención porque hay algo más de veinte puntos de diferencia entre las dos opciones. Esta situación nos hace pensar que menos de la mitad del estudiantado posee una apertura hacia la búsqueda de acuerdos, por lo menos en una situación hipotética, cuando participan en actividades de discusión ciudadana (Tabla N°89 y Gráfico N°44).

Tabla N° 89: Participación en un Partido Político
Recuento y porcentajes totales

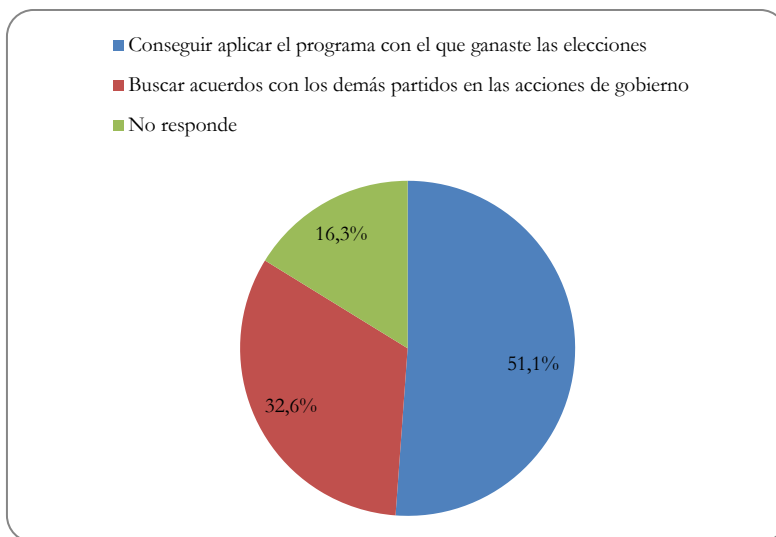
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<i>Válidos</i>	Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones	315	51,1	61,0
	Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno	201	32,6	39,0
	Total	516	83,8	100,0
<i>Perdidos</i>	No responde	83	13,5	
	Ambas: respuesta errónea	17	2,8	
	Total	100	16,3	
Total		616	100,0	

Por lo expresado antes, es importante fortalecer desde las escuelas los espacios y prácticas de participación ciudadana relacionadas con la búsqueda de consensos y acuerdos entre pares, en lugar de restringirla exclusivamente al aprendizaje de determinados valores, comportamientos o actitudes. El educar para el ejercicio de la ciudadanía debiese garantizar que todo ciudadano posea aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluido o con una ciudadanía negada⁵²⁸, considerando principios de tolerancia y compromiso social.

⁵²⁸ BOLÍVAR, Antonio. *Op. Cit.* p. 11.

Gráfico N° 44: Participación en un Partido Político

Recuento y porcentajes totales



De esta manera, al observar los resultados comparados según la variable de “género” estos nos indican ponderaciones cercanas a las presentadas en la tendencia general (Gráfico N°45). La alternativa *conseguir aplicar el programa con que ganaste las elecciones* es mayoritaria [M]=59,2%; HB=62,9%], frente a la opción *buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno* [M]=40,8%; HB=37,1%].

A su vez, si miramos los resultados por tipo de dependencia escolar de los centros en estudio, podemos observar que los porcentajes se mantienen más o menos similares a los presentados en el conteo de la tendencia general (Gráfico N°46). La opción *conseguir aplicar el programa con que ganaste las elecciones* es mayoritaria [CM=60,1%; CS=61,8% CP=59,7 %], frente a la opción *buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno* [CM=39,9%; CS=40,3% CP=38,2%].

En el caso de los resultados comparados por ciudad la tendencia general se mantiene, tal como ocurre en las otras dos variables en estudio (Gráfico N°47), si bien existen pequeñas diferencias entre ciudades. Santiago presenta los resultados más altos para la alternativa *conseguir aplicar el programa con que ganaste las elecciones* [LS=59,6%; VL=55,4%; ST=66,4% CN=61,3%], frente a Valparaíso que presenta el mayor porcentaje de elecciones para la opción *buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno* [LS=40,4%; VL= 44,6%; ST=33,6% CN=38,7%].

Gráfico N° 45: Participación en un Partido Político
Recuento y porcentajes comparados por "Género"

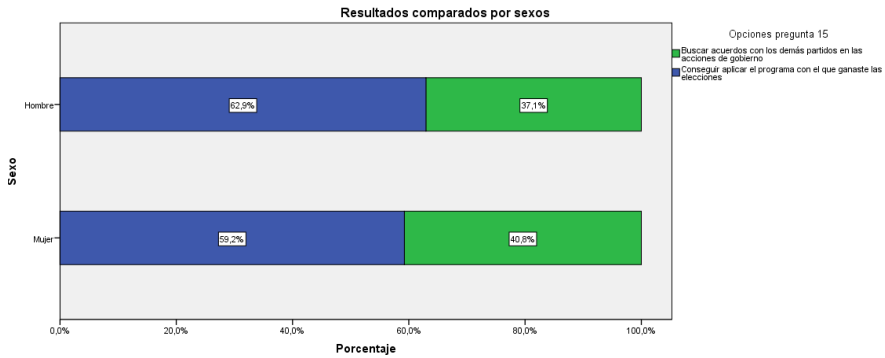


Gráfico N° 46: Participación en un Partido Político
Recuento y porcentajes comparados por "Tipo de Dependencia Escolar"

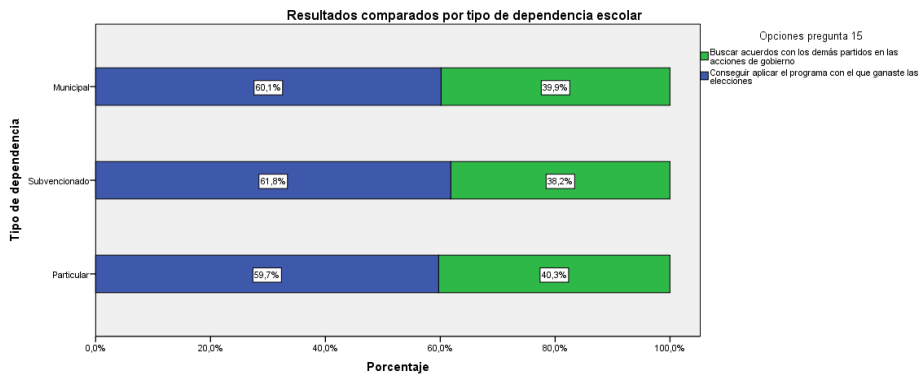
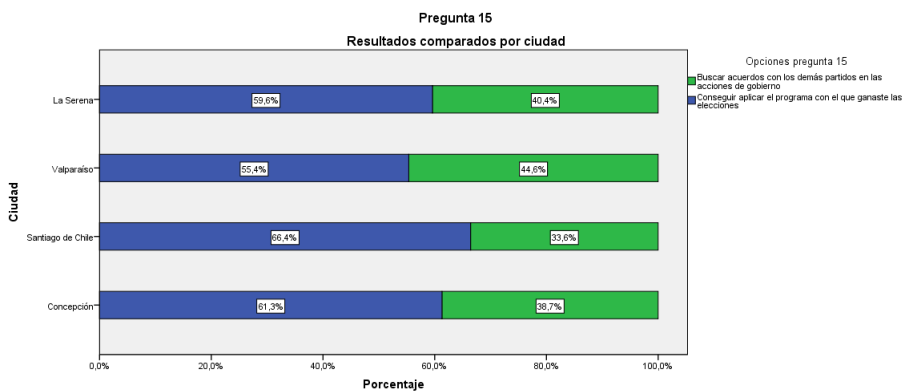


Gráfico N° 47: Participación en un Partido Político
Recuento y porcentajes comparados por "Ciudad"



2.1.1 *Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones*

De las respuestas que consideraron la opción *conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones*, la mayoría entregaron enunciados con significado [93,96% de los que consideran la opción y un 48,05% del total], donde se destacan ideas referidas a respetar las promesas de campaña para no quedar mal con los ciudadanos electores que confiaron en el candidato y en el programa propuesto con anterioridad, ya que si los ciudadanos votaron por un determinado postulante es porque se sienten representados por aquella propuesta. Además, se consideran ideas que valoran positivamente el esquema predefinido, por ejemplo, aquello que he prometido durante la campaña electoral es bueno para el país, así como que, después de aplicar el programa original, se pueden poner en efecto los acuerdos con los demás partidos.

Tabla N° 90: Aplicar el Programa con el que ganaste las elecciones

Recuento y porcentajes totales

		N° de alumnos que responden	N° Total de alumnos	% sobre el Total	
Total		296	616	48,05%	
Variables	Género	Mujeres	151	299	50,50
		Hombres	145	317	45,74
	Ciudades	La Serena	58	112	51,78
		Valparaíso	57	131	43,51
		Santiago	80	193	41,45
		Concepción	101	180	56,11
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	71	145	48,96
		Subvencionado	186	384	48,43
		Particular	39	87	44,82

Podemos observar que, según nuestras variables, estas ponderaciones son similares en las variables de género y tipo de dependencia escolar. Respecto a las ciudades existe una disparidad en sus respuestas; destacan las opciones de alumnos de Concepción y los de Santiago, por ser la más alta y la más baja ponderación respectivamente, existiendo entre ellas alrededor de 15 puntos de diferencia (Tabla N°90).

Un grupo numeroso estos jóvenes encuestados que consideran fundamental aplicar el programa electoral, señalan que las *promesas de campaña* son muy importantes, ya que se debe ser coherente con la propuesta de gobierno con la cual se han ganado las elecciones políticas, debido a que si has ganado quiere decir que fue bien valorado por los ciudadanos; por ello, es necesario aplicar lo planteado y demostrar durante el gobierno cumplimiento de ello, dejando en un segundo plano los acuerdos con los demás partidos, los que vendrán después de cumplir sus ofertas iniciales.

Este argumento puede relacionarse con los problemas de déficit cívico o desafección política que acusan nuestras sociedades tardomodernas y, particularmente, los jóvenes. De ahí el énfasis en promover una ciudadanía activa que, además de participar en los procesos electorales, esté implicada activamente en los problemas de su comunidad, tratando de mejorar, de modo responsable, su calidad de vida. Así estas respuestas pueden reflejar un extendido sentimiento de desconfianza hacia los partidos y los políticos profesionales, fruto de una frustración ante la ligereza con que muchas veces incumplen sus programas.⁵²⁹

En sus planteamientos, estos chicos y chicas son enfáticos en destacar que uno de los elementos causante del desencanto, la pérdida de credibilidad y confianza de los ciudadanos con la política y los partidos se relaciona con las promesas incumplidas. Establecen que si las ideas no pueden concretarse, no deben ser parte de los programas presentados durante la campaña electoral, ya que como candidato no debo prometer algo que no se pueda cumplir, pues los ciudadanos confiaron en las promesas que se les hicieron antes del proceso electoral.

Ejemplos [10/296]

*Las **promesas de campaña** son muy importantes ya que es programa con el que ganaste las elecciones. Es necesario aplicarlo y demostrar a la gente el cumplimiento de ello. Los acuerdos con lo demás partidos vendrán después.*
[CP/LS/A-1]

*Si con ese programa gané, quiere decir que fue bien valorado, por lo tanto hago lo imposible, basta de promesas incumplidas! Si las cosas no pueden hacerse no se promete, pero **jamás prometas algo** que sabes que no podrás cumplir.*
[CS/LS/A-18]

*Si se **hacen promesas en una campaña electoral** se deben cumplir ya que los ciudadanos confiaron en las promesas que se le hicieron durante la campaña electoral.*
[CS/LS/A-27]

*Porque la gente se deja llevar por las **promesas hechas por los políticos cuando son candidatos**, entonces si no se cumplen, éste pierde la confianza de la gente que voto por él.*
[CS/VL/A-160]

*Por supuesto que mantener una relación pacífica con otros partidos es importante, pero lo es aún más **cumplir con las promesas hechas a la gente** y llevar a cabo las acciones que tú y tu equipo consideran que es lo mejor para el país.*
[CP/ST/A-252]

*Ya que si **fui electo debo comprometerme y cumplir con lo que dije**, si no cumplir y quiero ser electo diría las promesas más utópicas y discursos más populistas para así simpatizar. Por ello debo aplicar lo que prometí.*
[CS/ST/A-323]

***Si prometo algo debo cumplirlo**, es mucho más importante porque así los ciudadanos no se ven engañados por las promesas no cumplidas. Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones.*
[CS/ST/A-384]

⁵²⁹ BOLIVAR, Antonio. *Op. Cit.* pp. 42-43

*El **compromiso asumido con el país debe respetarse**, por algo la población votó por mí. Confiaron en mi palabra y claro está que mis promesas realmente hacen falta para el país. No solo me interesa gobernar, mi idea sería arreglar todo error en mi país.*
[CP/CN/A-444]

*Porque **fue con ese programa con esas promesas y/o manifestaciones que logre ganar las elecciones**, la gente vio en mí que yo podía luchar por ellos, defenderlos y beneficiarlos de la manera mencionada en dicho programa; si no lo cumpliera no tendría sentido haberme elegido.*
[CS/CN/A-490]

***Conseguir que se cumplan los compromisos que adquirieron los postulantes al cargo**, ya que varias veces los políticos engañan con promesas a sus electores y nunca cumplen.*
[CM/CN/A-575]

Para otro sector de estos alumnos y alumnas, son importantes las ideas relacionadas con el deber de cumplir con el programa, ya que si los ciudadanos han escogido a un candidato votando por él, permitiéndole ganar las elecciones, tendrán altas expectativas de que cumpla con lo prometido. En consecuencia, otro grupo de argumentos se relaciona con la idea de que los electores confiaron en mi persona, *no puedo quedar mal con mis electores*, porque tengo que cumplir el compromiso, debo ser sincero con las ideas formuladas entregadas, ya que por algo me están eligiendo; por tanto tengo que ser consecuente con lo que propuse y cumplirlo por el bien de los ciudadanos, lo cual finalmente es para el bien del país. De esta forma, se entrega confianza a la gente y permite a la sociedad seguir avanzando democráticamente. El no cumplir con lo señalado es asumido por nuestros encuestados como estar engañando a las personas que entregaron su voto, así el hecho fundamental de cumplir con su palabra es un indicio de la honestidad y honorabilidad del político.

Ejemplos [10/296]

Considero que es más importante la primera opción, ya que si se gana las elecciones es porque la gente así lo quiso o bien la mayoría, y si eligieron mi partido es porque se sienten representados por los ideales de este, por ende lo más cuerdo es cumplirlo.
[CS/LS/A-10]

*Conseguir aplicar el programa con el que gané las elecciones **ya que por eso me eligieron**.*
[CS/VL/A-132]

*Ya que las **personas eligieron mi partido porque era beneficiario para ellos**, por lo que no puedo fallarles. Así también realizo cambios que ayuden al país.*
[CM/VL/A-177]

*Sería **cumplir lo prometido, por eso me eligieron**. Enfocarme en lo que propuse.*
[CP/CN/A-433]

*Siempre que los candidatos se postulan, **dan a conocer su programa de gobierno, es por eso que la gente los elige**, entonces yo siempre he pensado que lo más importante es aplicarlo, pues sino ¿para qué lo eligieron?, pero eso rara vez pasa, pues los candidatos una vez elegidos cumplen con suerte el tercio de lo que prometieron.*
[CS/CN/A-408]

*Yo creo que la opción a es más importante pero por muy poco, debo conseguir el programa con el que gane para **cumplir lo prometido al pueblo porque si me eligieron con ese programa**, es porque el programa satisface algunas de las necesidades del pueblo.*
[CS/CN/A-513]

Otras ideas presentadas en este sentido por nuestros encuestados dicen relación con el planteamiento positivo de gestionar el programa de gobierno, argumentos que podemos englobar bajo el enunciado *mi programa es bueno para el país*. Los alumnos consideran que aquello que se promete se debe cumplir debido a que las ideas presentadas van en favor de la gente, es decir, en beneficio del bienestar del país, lo que permitirá mejorar las condiciones de vida de las personas y desarrollar la prosperidad económica. Por eso las personas votaron “por mí”, porque quieren una mejor sociedad, lo cual ayudará al desarrollo de un buen gobierno y al progreso nacional.

Ejemplos [6/296]

*Para cumplir lo que uno promete, **siempre para el bien del país**. Ya que el pueblo me eligió por las cosas que prometí.*
[CS/LS/A-22]

***Propongo en mi elección todo lo que creo necesario para el país** y saber que aquello que propongo se pueda concretar si salgo electa y sigo vigor aquello que propuse previamente.*
[CP/VL/A-115]

*Puesto los programas propuestos son para **mejorar la vida de nuestro país**.*
[CS/VL/A-170]

*Ya que las personas **eligieron mi partido porque era beneficiario para ellos**, por lo que no puedo fallarles. Así también realizo cambios que ayuden al país.*
[CS/VL/A-177]

*Cuando un partido político gana una elección no es porque sea el mejor, es porque las personas así lo quisieron y si las personas consideran que **las propuestas de mi partido son las que más le ayudan**, esas son las cosas que debo hacer, por lo tanto, la única forma de ayudar es el programa de gano.*
[CM/ST/A-404]

*Porque fue con ese programa con esas promesas y/o manifestaciones que logre ganar las elecciones, la gente vio en mí que **yo podía luchar por ellos, defenderlos y beneficiarlos de la manera mencionada en dicho programa**; si no lo cumpliera no tendría sentido haberme elegido.*
[CS/CN/A-490]

Los ciudadanos me eligen porque se sienten representados por mi programa que se presentó durante la campaña, es otro de los argumentos esgrimidos por un grupo pequeño de estudiantes para explicar la importancia de conseguir aplicar el programa. Se entiende que si un candidato gana las elecciones es porque la mayoría eligieron ese partido, porque les gustaron las propuestas presentadas y se sienten representados por los ideales que expone esa organización. Además, dado que el pueblo busca esas soluciones o propuestas para el país, lo más cuerdo es cumplirlo a cabalidad. También consideran que de esta manera tendría el apoyo de los ciudadanos para satisfacer a aquellos que estuvieron de acuerdo

Ejemplos [7/296]

*Yo creo que aplicar el programa con el que se gana, ya que si la campaña que hicieron le gusto a la gente, **es por el programa que mostraron.***
[CM/LS/A-92]

*Porque **si las personas me escogieron espero que sea porque les gustaron mis propuestas y programas** y en consecuencia debo hacer lo posible para retribuirles la confianza y hacer lo que creo mejor, para el país.*
[CS/VL/A-203]

*Creo que **si gano las elecciones es porque el pueblo quiere que mi Plan de gobierno fuera realizado** y me preocuparía de ello, no si la oposición está de acuerdo, ya que hay políticos que están en desacuerdo y hablan por hablar aun sabiendo que estamos en democracia.*
[CS/VL/A-204]

Si gane es porque la gente necesita mi programa y por eso voto por mí,** por lo que es **importantísimo cumplir mis promesas.
[CS/ST/A-379]

***Porque con eso la gente se sintió identificada** y no tendría por qué cambiar algo.*
[CS/ST/A-382]

*Creo que es lo más importante, ya que **si se prometió un determinado programa y el pueblo eligió a mi partido por ello, debería hacer todo lo posible por cumplirlo.** Si gané las elecciones por ello, es porque el pueblo busca eso para el país.*
[CP/CN/A-439]

*Yo elegiría la alternativa a, ya que **gracias a ese programa la gente me eligió, para que con ese programa mis acciones tuvieran una influencia positiva en la sociedad.** La gente no elige a un político para que éste se dedique a tratar de acordar cosas con los otros políticos, sino que para que éste político haga algo por ellos y los represente en esa minoría.*
[CS/CN/A-494]

Como hemos visto, las promesas de campaña son muy importantes para un número importante del estudiantado, ya que el programa es lo que permite ganar las elecciones, por ello es necesario aplicarlo y demostrar a la gente su cumplimiento. En este contexto *los acuerdos con lo demás partidos vendrán después*, tal como explican algunos.

Los alumnos que valoran los acuerdos, aunque a posteriori de la aplicación del programa, destacan que todos los sectores puede exponer puntos de vista importantes de considerar, por ende, con los acuerdos se pueden evitar la generación de problemas y favorecer la búsqueda de soluciones. Y es que el intentar aplicar el programa con el que ganaste las elecciones, sin buscar acuerdos y consensos con otros partidos políticos no ayuda al bienestar del país. Entienden que hay que buscar soluciones entre todos para que nuestras propuestas sean aceptadas, porque muchas veces para cumplir con el programa, se necesita realizar tratados con la oposición y el consenso con los demás partidos. Estas respuestas, aunque minoritarias, son valorables debido a que, en general, los alumnos poseen una capacidad de diálogo y acuerdo muy reducido

en las prácticas escolares, pues la escuela actual no es un ámbito donde se favorezca al aprendizaje de adquisición de responsabilidades colectivas referentes a la participación del individuo en el grupo.⁵³⁰

Ejemplos [7/296]

*Las promesas de campaña son muy importantes ya que es programa con el que ganaste las elecciones. Es necesario aplicarlo y demostrar a la gente el cumplimiento de ello. **Los acuerdos con lo demás partidos vendrán después.***
[CP/LS/A-1]

*Para tener credibilidad y establecer un buen plan para **luego establecer una relación más abierta con los opositores.***
[CS/VL/A-163]

*Primero partiría con aplicar el programa y resolver problemas del pueblo, para **luego buscar acuerdos con los demás partidos políticos** para no tener problemas con ellos.*
[CS/VL/A-207]

*Yo creo que lo más importante para mí sería aplicar el programa que prometí aplicar en mi país, ya que las personas que votaron se basaron en esas ideas y no debo defraudarlas, **aunque también buscaría algunos acuerdos con los demás partidos.***
[CS/ST/A-321]

*Personalmente pienso que si un político promete y promete, no debe quedarse solo en palabras, así que para mí eso lo más importante. Aunque **para cumplir con el programa, lo más seguro es que necesite realizar tratados con la oposición o con los partidos de mi "color".***
[CS/CN/A-471]

*Porque para mí lo prometido es deuda y aunque **buscaría también llevar a cabo estas ideas o acciones en consenso con los demás partidos.***
[CS/CN/A-540]

2.1.2 **Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno**

Para un sector nada desdeñable de nuestros encuestados la opción *buscar acuerdo con los demás partidos en las acciones de gobierno* [32,6%], es una alternativa válida que se relaciona con uno de los aspectos más relevantes de la vida en Democracia, referido a la posibilidad de generar acuerdos, hacer consensos y unir criterios entre los distintos sectores políticos. Esta situación favorecería el desarrollo del país ya que muchas veces los acuerdos son los elementos que permiten cumplir los programas propuestos por los candidatos en los tiempos de campaña. Los alumnos tienen que aprender, a lo largo de su relación con otros en la escuela, a convivir con los demás y a resolver sus conflictos mediante la negociación y no mediante la autoridad o la violencia. Se debe aprender que

⁵³⁰ DELVAL, Juan. *Op. Cit.* (2006). p 15.

generalmente cuando se produce un conflicto no hay uno que tenga toda la razón y otro que no tenga ninguna, que es como tienden a ver el mundo los niños más pequeños, sino que puede haber partes de razón en cada una de las posiciones, y lo que hay que conseguir es aproximar éstas cediendo desde cada una de ellas en algunos aspectos.⁵³¹

Dentro de los que eligieron esta opción, un porcentaje importante del alumnado entregó argumentos válidos [90,04% respuestas que corresponden al 29,38% del total]. El análisis por variable nos indica que la búsqueda de acuerdo es más valorada en mujeres, en alumnos de la ciudad de Concepción, Valparaíso y La Serena, y se presentan sin diferencias significativas entre los alumnos de diferentes establecimientos educacionales (Tabla N°91).

Tabla N° 91: Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno
Recuento y porcentajes totales

			N° de alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			181	616	29,38%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	101	299	33,78%
		<i>Hombres</i>	80	317	25,24%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	39	112	34,82%
		<i>Valparaíso</i>	41	131	31,30%
		<i>Santiago</i>	38	193	19,69%
		<i>Concepción</i>	63	180	35,00%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	42	145	28,97%
		<i>Subvencionado</i>	114	384	29,69%
		<i>Particular</i>	25	87	28,74%

La capacidad de hacer **consensos** como práctica de los sistemas democráticos es el argumento más considerado por los estudiantes que eligieron la opción en estudio, que se reparte desigualmente entre las variables analizadas. Entre sus argumentos destacan que los consensos contribuyen con ideas y experiencia en pro del beneficio de todo el país, porque cada partido o grupo político desde su punto de vista quiere lo mejor para el desarrollo nacional. Así mismo son enfáticos en señalar que la necesidad de buscar acuerdos con los demás partidos, para así tener un conjunto de ideas, las cuales permitan hacer y lograr lo mejor para la ciudadanía, ya que los consensos evitan discusiones estériles que hacen que todo proyecto o ley de mejora del país falle.

⁵³¹ DELVAL, Juan. *Op. Cit.* (2006). p 41.

Ejemplos [6/181]

*Si no llega a un **consenso** entre los partidos políticos no se pueden implantar soluciones, ya que como sucede actualmente dentro de esa rivalidad entre los partidos de izquierda y derecha, están más preocupados de no perder su orgullo desaprobando las ideas de los otros sin pensar en si son buenas para el pueblo y no se soluciona nada.*

[CS/LS/A-36]

*Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno. Es importante llegar a un **consenso**, evaluar y ver qué programa es mejor.*

[CS/VL/A-309]

*Creo que es más importante lograr un **consenso** entre todos los partidos del gobierno y lo que el pueblo espera que se haga.*

[CP/CN/A-437]

*Ya que no es la idea gobernar y ayudar solo a la mayoría, si no que se debería llegar a un **consenso** de lo que es mejor para todo el país en general, además si el otro partido tiene buenas ideas, porque no aplicarlas.*

[CM/CN/A-588]

*Lo mejor sería estar todos **trabajando y remando hacia un mismo lado**, haciendo a un lado todas las diferencias y prejuicios.*

[CS/VL/A-188]

*Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno. Considero que un país unido permanece firme ante cualquier problema, la **unidad hace la fuerza** y el cambio de mentalidad comienza por el cambio y fraternidad de los ciudadanos y la ayuda de las leyes implantadas por Dios.*

[CS/VL/A-202]

Otro sector del estudiantado menciona el **valor de los acuerdos** y lo relaciona con la capacidad de diálogo de los sectores políticos para poner en práctica sus ideas y concretar su programa, porque se entiende que el buscar acuerdos con los demás partidos permite encontrar variadas formas de ayudar a la sociedad. De esta forma, valoran la importancia de escuchar la opinión de otras personas para fortalecer el plan de gobierno y para crear una administración que ayude a su país, porque se entiende que lo más importante es el bienestar general de la gente, y si no se tiene el apoyo de la oposición esto no se puede lograr. Además, la creación de acuerdos mostraría una forma de construir el gobierno más equitativo y funcional, generando soluciones que busquen beneficiar a la mayoría de las personas.

Ejemplos [8/181]

*Elegí esta respuesta porque me parece que es algo que iría en **beneficio de todo el país**, ya que es lo que se busca y los **acuerdos** pueden llegar a hacer, pero no descuidan el cumplir con el programa de gobierno.*

[CS/LS/A-19]

*Yo tomaría **acuerdo** con los partidos para que en conjunto trabajemos por el **bien común** que favorezca a toda la población.*

[CP/LS/A-111]

*Porque si no se tienen **acuerdos** con los demás partidos no todas las leyes y proyectos se podrían aprobar.*
[CS/VL/A-165]

*Tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los **acuerdos** se puede conseguir aplicar el programa con el cual se haya ganado las elecciones, no provocando discusiones u opositores que hagan que todo proyecto o ley de mejora al país falle.*
[CS/VL/A-187]

*Porque así se podría hacer un **acuerdo** donde se podía **mejorar las acciones**.*
[CP/CN/A-448]

*Lo más importante es el **bienestar general de la gente**, y si no se tiene el apoyo de la oposición esto no se puede lograr, es por eso que es mejor buscar **acuerdos** en vez de aplicar un programa.*
[CS/CN/A-448]

*Ya que siempre va a haber una oposición que no esté de acuerdo con mis puntos y yo debo escucharlas y agregarlas a mi proyecto para que sea algo con lo que están de **acuerdo todos** [Sic] y será más fácil su tramitación.*
[CS/CN/A-546]

*Trataría de buscar los **acuerdos** y así poder también agregarles los programas que prometí para así mantener un equilibrio con la ciudadanía y con los políticos. Así **todos saldríamos beneficiados** con mi liderazgo.*
[CM/CN/A-599]

Como ya hemos podido ver de forma tangencial, algunas respuestas de nuestros alumnos indican que la búsqueda de acuerdos con otros partidos, favorece el **desarrollo del país**. Esta situación se condice con algunos aspectos ya revisados, relacionados con el valor democrático del acuerdo y del diálogo. Para ellos, la importancia se basa en incorporar otras propuestas distintas; situación que permitiría complementar el programa presentado a los electores durante la candidatura. De esta forma, se contribuye al desarrollo del sistema político y al beneficio de la ciudadanía, y así se logra lo mejor para el país, porque los acuerdos permiten que todos los actores políticos estén concentrados en los mismos objetivos, construyendo un mejor futuro.

Este contexto estaría en concordancia con los principios de la sociedad democrática que se sustenta en la capacidad de respetar las ideas divergentes, poder tolerar las decisiones contrarias u opiniones diferentes de los demás, para que así un país pueda prosperar. Por lo tanto, se entiende que en la escuela, el concepto de ciudadanía debiese aludir a una perspectiva relacionada con las actividades prácticas, referido a un estudio razonado y crítico de los problemas sociales a partir de los conocimientos disciplinarios de las ciencias sociales. Potenciando el desarrollo de la capacidad de una ciudadanía crítica que fortalezca la reflexión y la toma de decisiones conscientes y específicas⁵³².

⁵³² HEIMBERG, Charles. “¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la Libertad, la responsabilidad y la capacidad de descendimiento de las nuevas generaciones?” (Traducción de Ramón López

Ejemplos [8/181]

Buscar acuerdos con los demás partidos, para así tener un conjunto de ideas las cuales permitan hacer y lograr lo mejor para el país.

[CS/LS/A-56]

Buscaría acuerdos con otros partidos en parte para que no existan diferencias y así contribuir con ideas y experiencia para un mejor desarrollo del país.

[CS/VL/A-124]

Tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los acuerdos se puede conseguir aplicar el programa con el cual se haya ganado las elecciones, no provocando discusiones u opositores que hagan que todo proyecto o ley de mejora al país falle.

[CS/VL/A-187]

Yo considero más importante buscar acuerdos con los demás partidos del gobierno, porque así podré realizar un mejor gobierno y también tomar en cuenta a ciudadanos y por sobre todo a todo el país.

[CS/CN/A-495]

Encuentro más importante poder llegar a acuerdos con los demás partidos para mostrar y hacer una forma de gobierno más equitativa y funcional hacia el país, ya que muchas veces se favorece acciones de gobierno hacia sectores propios de mi partido.

[CS/CN/A-515]

Acuerdos. Es necesario que todas las personas dentro de los partidos sean escuchadas, que en lugar de luchar por el poder se unan y ver lo que es mejor para las miles de personas que tienen su confianza depositada en ellos.

[CM/CN/A-570]

Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones del gobierno, es decir, ver la forma de arreglar las acciones actuales del gobierno para crear un gobierno que ayude a su país.

[CM/CN/A-605]

Un pequeño sector de nuestros estudiantes pone el énfasis en que *los acuerdos permiten la aplicación y concretización de los programas*. Es decir la búsqueda de acuerdos allanaría el camino para aplicar el programa, porque si no se tienen acuerdos con los demás partidos no todas las leyes y proyectos se podrían aprobar. Así, el tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los acuerdos se puede conseguir aplicar el programa con el cual se ha ganado las elecciones, ya que al tener el apoyo de otro partido se tiene mayor poder para legislar y a la vez se puede intercambiar ideas con los otros partidos para tener más alternativas y buscar o elegir la mejor. Lo más importante, pues, es el bienestar general de la gente, y si no se tiene el apoyo de la oposición esto no se puede lograr. Sin acuerdos los partidos de oposición no serían complacientes y no harían más que truncar los planes o acciones del partido “dirigente”. Porque cuántos más partidos políticos estén de acuerdo con

Facal). En *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (64). Abril-Mayo-Junio 2010. p. 48.

la misma opinión, el gobierno podrá realizar las acciones de gobierno más fácilmente.

Ejemplos [4/181]

Tener el apoyo de los demás partidos políticos es fundamental, porque gracias a los acuerdos se puede conseguir aplicar el programa con el cual se haya ganado las elecciones, no provocando discusiones u opositores que hagan que todo proyecto o ley de mejora al país falle.
[CS/VL/A-187]

Porque creo que al buscar acuerdos con los demás partidos, habría más apoyo y las cosas se harían más fáciles.
[CS/VL/A-209]

Lo más importante es el bienestar general de la gente, y si no se tiene el apoyo de la oposición esto no se puede lograr, es por eso que es mejor buscar acuerdos en vez de aplicar un programa.
[CS/CN/A-482]

Sin acuerdos los partidos de oposición no serían complacientes y no harían más que truncar los planes o acciones del partido "dirigente". Se debe trabajar junto si todos ansían hacer crecer el país. [Síe]
[CS/CN/A-486]

Además de las ideas ya revisadas, dentro de los argumentos presentados existen algunas referencias que mencionan de forma explícita el término *Democracia* y son explicaciones que están relacionadas con la visión del gobierno del pueblo, el respeto de las ideas de todos los ciudadanos y la estimación de los pactos, considerando que el incorporar otras propuestas permitiría complementar el programa, contribuyendo así al desarrollo de la política y el bienestar del país.

En conjunto, estos argumentos nos indican que la búsqueda de acuerdos fortalecería la mayor participación de distintas personas, situación que haría más democrático el desarrollo del gobierno. Se considera que es bueno compartir con los demás partidos políticos, ya que de esta forma se crea un diálogo y una democracia efectiva con las aportaciones de la diversidad de opiniones, debido a que se entiende que un aspecto fundamental del sistema democrático se relaciona con hacer un común denominador entre los partidos a través de los acuerdos y consensos políticos. Estos aspectos favorecen el desarrollo de un buen gobierno, porque significa aplicar de una mejor forma la democracia, considerando las distintas ideas que permiten sacar adelante un sistema de gobierno determinado.

Ejemplo [6/181]

*Como la **Democracia es el gobierno del pueblo**, trataría de incorporar otras propuestas y así complementar mi programa, contribuyendo al país y a la política.*
[CP/LS/A-6]

*Ya que de esta forma se **crea un diálogo y una democracia efectiva** con diversidad de opiniones.*
[CS/VL/A-139]

Porque al estar en una democracia tendría que tomar en cuenta otras opiniones y no solo la mía y de mi partido para que hubiese igualdad en cierto modo.
[CS/ST/A-308]

*Porque si estamos en **democracia** hay que tener diferentes opiniones e ideas para hacer las cosas.*
[CM/ST/A-401]

*Creo que un gobierno no se basa solo en tu misma idea de gobernar si no que tienen que tomarse **diferentes puntos de vista para que así todos se sientan identificados y permitir la democracia**, que como su nombre lo indica es el gobierno del pueblo, no de una parte de él, sino que de todos.*
[CP/CN/A-440]

*Creo, que **siendo una democracia debe tomar en cuenta la opinión** de los demás.*
[CM/LS/A-6]

1.2 La Importancia de participar en discusiones o debates

Como ya hemos venido sosteniendo, la educación para la ciudadanía, junto al desarrollo de conocimientos y de destrezas de los alumnos en otras dimensiones, constituye una de las grandes finalidades de la educación; es decir, la escuela debe promover el crecimiento conjunto de los alumnos y alumnas como personas responsables y como ciudadanos activos. Se trata de potenciar, junto a los conocimientos y valores que le permiten crecer como persona, las virtudes cívicas mediante la participación en la sociedad democrática.

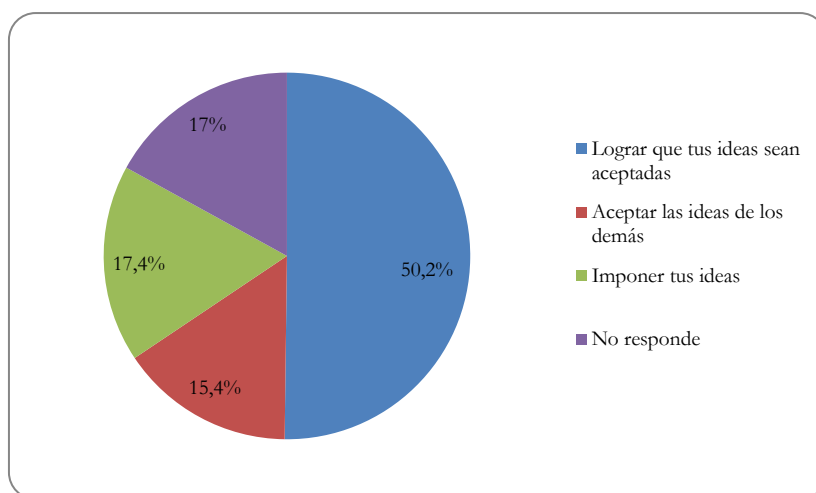
Tabla N° 92: Participación en discusiones o debates
Recuento y porcentajes totales

Recuento y porcentajes totales		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Lograr que tus ideas sean aceptadas	309	50,2	60,5
	Aceptar las ideas de los demás	95	15,4	18,6
	Imponer tus ideas	107	17,4	20,9
	Total	511	83,0	100,0
Perdidos	No responde	51	8,3	
	Varias: respuesta errónea	54	8,8	
	Total	105	17,0	
Total		616	100,0	

Por ello, en nuestra investigación incluimos una pregunta con la finalidad de revisar la valoración que los alumnos hacen de su participación en discusiones o debates dentro del contexto escolar o social, con el objetivo de ponderar la significación otorgada a los procesos de diálogo, de debates, de crítica y de toma de decisiones colegiadas, en el contexto de las actividades cotidianas.

Les planteamos que, ante la pregunta *Cuando participas en discusiones o debates: ¿Qué es lo más importante?*, escogieran alguna de las opciones siguientes: a) lograr que tus ideas sean aceptadas; b) aceptar las ideas de los demás; o c) imponer tus ideas. El conteo general (Tabla N°92 y Gráfico N°48) nos muestra que la mayor cantidad de respuestas seleccionadas se refieren a “*lograr que tus ideas sean aceptadas*” [50,2%], en tanto que las opciones referidas a “*imponer tus ideas*” [17,4%] y “*aceptar las ideas*” [15,4%], se encuentran a mucha distancia. Esta situación parece reflejar que mayoritariamente estos jóvenes buscan que los demás reconozcan y acepten sus propuestas por medio del dialogo de ideas, por sobre la imposición. Situación que estaría acorde a las visiones que han señalado que la educación democrática supone una recuperación del sentido real de la sociedad democrática, referido a lo que ya hemos señalado antes, el conjunto de valores como la tolerancia, el respeto, la libertad, entre otros, que deben fortalecerse para el desarrollo de competencias ciudadanas que les permitan desenvolverse en la sociedad.

Gráfico N° 48: Participación en discusiones o debates
Recuento y porcentajes totales



En el análisis por variables de estudio, los resultados comparados por género nos ofrecen una situación similar a la reflejada en el recuento general (Gráfico N°49), una votación mayoritaria para la opción *lograr que tus ideas sean aceptadas* para las mujeres [61%] y un porcentaje levemente menor para los hombres [59,9%]. Respecto a las otras dos opciones, en *Imponer tus ideas* las respuestas de las mujeres se presentan levemente sobre la tendencia general [22,2%] y las de los hombres por debajo [19,7%], en tanto que en la alternativa *Aceptar las ideas de los demás* sucede lo contrario, los porcentajes de las mujeres están bajo la tendencia general [17,9%] y los hombres sobre ella [19,3%].

Si nos situamos en el análisis por dependencia escolar (Gráfico N°50), veremos que los porcentajes se mantienen cercanos a los valores totales, tal como ocurre en la variable descrita anteriormente. Existe una mayor concentración de respuestas en la opción *lograr que tus ideas sean aceptadas*, con porcentajes similares entre los tres tipos de dependencia cercanos al sesenta por ciento [CM=59,7%; CS=60,5%; CP=61,8%]. En *Imponer tus ideas* sólo las contestaciones de los centros educativos municipales están por debajo de la tendencia general [CM=18,8%; CS=21,7%; CP=22,1%]. Respecto a la alternativa aceptar *las ideas de los demás* sólo el centro público está por sobre la tendencia general [CM=21,5%; CS=17,7%; CP=16,2%].

El análisis por variable ciudad (Gráfico N°51), nos señala que los porcentajes se mantienen cercanos a los valores expresados en la tendencia general, tal como ocurre en las variables anteriores, es decir, se presenta una mayor concentración de respuestas en la opción *lograr que tus ideas sean aceptadas*, con porcentajes con pequeñas diferencias entre las distintas urbes en estudio [LS=53,6%; VL=58,9%; ST=59,9%; CP=66,1%], por ejemplo, esta opción es menos valorada en La Serena y fuertemente valorada en Concepción con cerca de 6 puntos sobre el conteo general. Las otras dos alternativas presentadas se reparten de la siguiente forma. En la alternativa *Imponer tus ideas* las mayores diferencias están indicadas por Valparaíso y La Serena, como aquellas ciudades que están sobre y por debajo de la tendencia general [LS=23,7%; VL=18,8%; ST=21,2%; CP=20,6%]. Y en la opción *aceptar las ideas de los demás* las respuestas de ciudades como La Serena y Valparaíso están por sobre la tendencia general, en tanto que Santiago y Concepción están por debajo de este conteo [LS=22,7%; VL=22,3%; ST=19%; CP=13,3%].

Este escenario de respuestas corrobora que los alumnos ponderan significativamente la búsqueda de la aceptación de sus opiniones, por sobre la imposición. Es importante en la enseñanza aprovechar estas ideas y profundizar en fomentar la participación y la búsqueda de consensos ya que, una educación democrática alcanza su pleno sentido como forma de participación y deliberación cuando se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículo escolar. Ideas relacionadas con lo planteado por Loeffel, quien estipula que la competencia del ciudadano sería “una aptitud a jugar, a partir del conocimiento de instituciones políticas, pero también de valores: libertad, igualdad, justicia, solidaridad, dignidad.”⁵³³

⁵³³ LOEFFEL, L. *Enseigner la démocratie: Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. 1a. Ed. Paris: Editorial Armand Colin. 2009. p. 31; Cita extraída desde PAGÉS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”. En Revista Ibero. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (64). Abril-Mayo-Junio 2010. p. 8.

Gráfico N° 49: Participación en discusiones o debates
Recuento y porcentajes por "Genero"

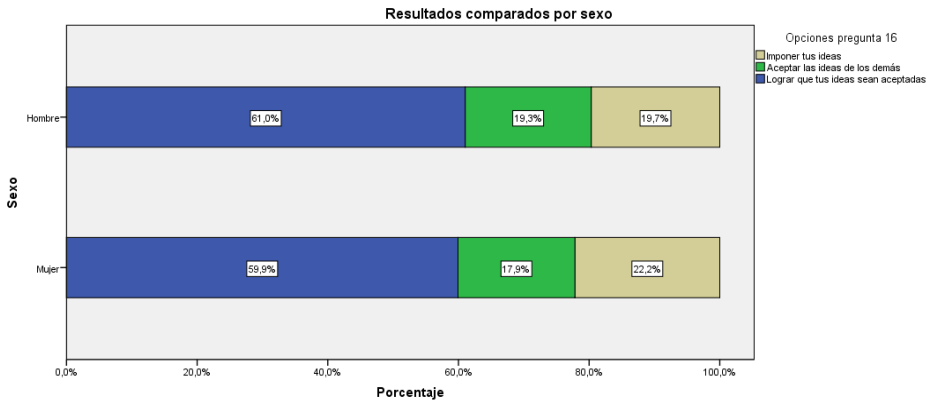


Gráfico N° 50: Participación en discusiones o debates
Recuento y porcentajes por "Tipo de Dependencia Escolar"

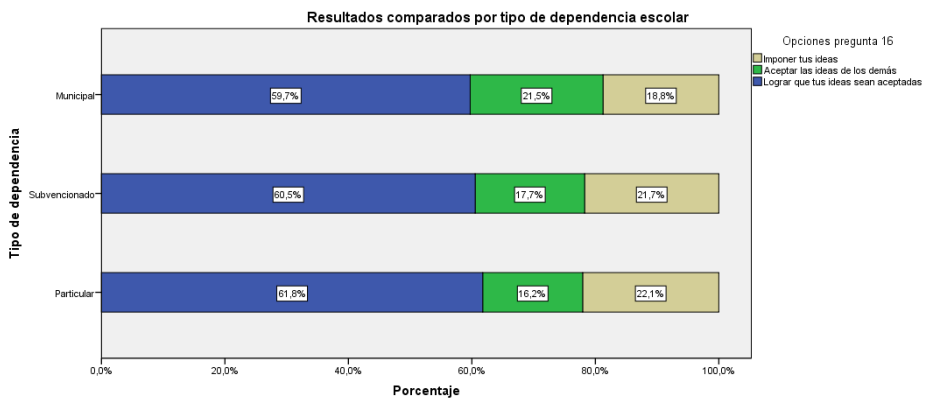
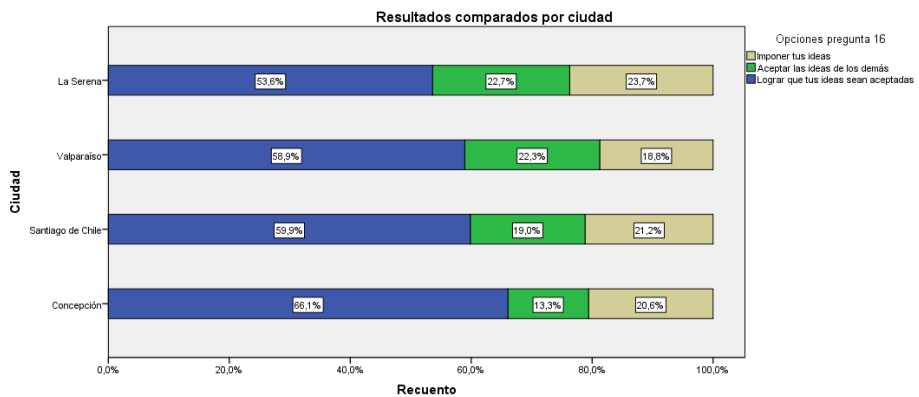


Gráfico N° 51: Participación en discusiones o debates
Recuento y porcentajes por "Ciudad"



Llegados a este punto, nos pareció interesante poner en relación los datos obtenidos en esta pregunta, referida al valor de los acuerdos en el plano individual, con la otra que aborda el mismo tema pero desde la perspectiva política e histórica: *¿Consideras importante para el retorno a la democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales.* Al cruzar los datos, vemos que el 55’97% de los estudiantes (258 de los 461 alumnos que responden a ambas preguntas)⁵³⁴ coinciden en valorar la importancia del consenso en el éxito de la Transición democrática y en la aceptación de sus ideas mediante el acuerdo, cuando en su vida cotidiana participan en discusiones o debates. De esta manera, descubrimos que los alumnos mayoritariamente vinculan la participación ciudadana a través de situaciones en la vida diaria, destacando estos valores como significativos al momento de participar en actividades relacionadas con la ciudadanía.

No obstante no debemos soslayar el hecho de que hay un 20% de encuestados que valoran positivamente los acuerdos políticos y los consensos para lograr el retorno de la Democracia, pero que no aplican estas ideas a su vida diaria puesto que, cuando participan en debates, buscan imponer sus ideas. Por lo tanto, su formación en la escuela debiese reconocer esta circunstancia como una oportunidad para fortalecer la práctica de la ciudadanía en la participación y compromiso democrático, a través de los valores fundamentales del diálogo y la tolerancia, así como la búsqueda de consensos y de acuerdos.

2.2.1 *Lograr que tus ideas sean aceptadas*

Frente a la pregunta donde se proponía evaluar qué era lo más importante cuando se participaba en debates y en discusiones, la primera alternativa se relacionaba con *lograr que tus ideas sean aceptadas*. A través del análisis cualitativo de las explicaciones esgrimidas por los estudiantes que eligieron esta opción [88,02% correspondiente al 44,16% del total], podemos observar la importancia concedida a la presentación de argumentos, la visión positiva de los acuerdos, el respeto por las visiones del otro y la idea del bien común. Según las variables del estudio, estas ideas se presentan con diferencias menores tanto entre hombres y mujeres como en los distintos colegios encuestados. Por el contrario, notamos variaciones significativas en las respuestas por ciudad, estableciéndose nuevamente el antagonismo entre los estudiantes de Concepción y los de la capital (Tabla N°93).

⁵³⁴ Ver Anexo Digital N°3 (3.12 Tabulación cruzada) Pregunta N° 14: *¿Consideras importante para el retorno a la democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?* y Pregunta N° 16: *Cuando participas en discusiones o debates, ¿Qué es lo más importante?*

Tabla N° 93: Lograr que tus ideas sean aceptadas

Respuestas y porcentajes totales

		N° de alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total	
Total		272	616	44,16%	
Variables	Género	Mujeres	142	299	47,49%
		Hombres	131	317	41,32%
	Ciudades	La Serena	48	112	42,86%
		Valparaíso	57	131	43,51%
		Santiago	69	193	35,75%
		Concepción	99	180	55,00%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	60	145	41,38%
		Subvencionado	175	384	45,57%
Particular		38	87	43,68%	

Los estudiantes señalan ampliamente la opción de expresar **argumentos** como un elemento significativo para el desarrollo y consecución de los debates. Estos chicos y chicas indican que, si el debatiente expone razonadamente una idea o situación en un debate, ello le permitirá persuadir a la bancada opositora. Por eso, los debates deben estar mediados por buenos argumentos válidos, claros y apropiados, porque la finalidad del debate significa intentar convencer y persuadir a los receptores de que sea aceptada tu tesis.

Para ellos, fundamentar con buenas opiniones permite alcanzar el consenso o acuerdos entre todos los participantes, porque no sirve de nada imponer ideas. En este escenario debemos valorar la idea expresada por Jaume Carbonell, quien nos recuerda que *a participar se aprende participando, pero también enseñando al alumno a argumentar sus opiniones y a enriquecerlas mediante datos, hipótesis y evidencias*⁵³⁵. Esta concepción se enmarca dentro de los objetivos de la educación cívica y democrática, como son el identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que se pertenece, el asimilar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, para formarse un juicio personal, crítico y razonado, y el adiestrarse para ello realizando tareas en grupo y participando en debates.

Por ello es sumamente importante desarrollar en el aula las competencias comunicativas, pues se considera que *a través de la práctica de la argumentación en el*

⁵³⁵ Véase CARBONELL, Jaume. *Una educación para mañana*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro. 2008; En este trabajo el autor destaca algunos de los principales problemas, obstáculos y posibilidades más relevantes de la renovación que se debiese asumir en la escuela, referidos a la importancia de la relación educativa entre los distintos actores para desarrollar una ciudadanía libre y democrática capaz de ejercer responsablemente sus derechos y obligaciones, individuales y colectivas. También considera el tipo de conocimiento que hay que enseñar a nuestros estudiantes para que el aprendizaje sea más sólido y permita desarrollar sus múltiples capacidades (particularidades y diversidades). Todo esto en una nueva concepción de la escuela, un proyecto que se construye en comunidad y para la comunidad, desafío que apela a la responsabilidad de todos los agentes sociales.

*aprendizaje de las ciencias sociales, los estudiantes de secundaria construyen un conocimiento más racional, un discurso mejor construido y que fomenta la participación activa del alumnado y lo prepara para formar parte de una sociedad democrática*⁵³⁶.

Efectivamente, desde la perspectiva de las ciencias sociales consideramos que la mejora de las competencias psicolingüísticas del alumnado se relacionan con trabajar preferentemente la descripción, la narración, la explicación, la justificación y la argumentación. Por ello, entre el profesorado debiese existir consenso en reconocer la necesidad de procesar información a través de estas competencias y de llegar a la comprensión de las causas y las consecuencias de los hechos y de los fenómenos sociales mediante la explicación.⁵³⁷

Ejemplos [10 /272]

*Además de aceptar ideas de los demás u oponerse con **argumentos válidos la idea es hacer que el punto de vista que plantea también sea aceptado, participar, tener voz.***
[CP/LS/A-5]

*Lo más importante es que **se logren aceptar mis ideas para luego convencer, bajo argumentos, y no simplemente imponer mis ideas.***
[CM/LS/A-97]

*Porque en un debate lo importante es que **los demás se convencen de mis argumentos expuestos.***
[CS/VL/A-164]

*Porque lo importante no es imponer tus ideas, sino **mediante argumentos intentar convencer con las ideas.***
[CP/ST/A-264]

*Ya que así **ganas tu debate con buenos argumentos.***
[CP/ST/A-275]

*El debate como tal es **intentar convencer y persuadir y plantear argumentos y así que sea aceptada tu tesis.***
[CS/ST/A-336]

*Creo que si uno tiene la convicción de algo debe buscar con **inteligencia y métodos de persuasión que los demás coincidan con los propios ideales. Ese es finalmente la base de un debate, convencer con argumentos claros y apropiados.***
[CP/CN/A-439]

*Hay que **defender con argumentos sólidos, y demostrar que es verdad la tesis.***
[CS/CN/A-476]

⁵³⁶ CANALS, Roser. “La argumentación en el aprendizaje Del conocimiento social”. En Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación. (6). 2007. p. 49.

⁵³⁷ BENEJAM, Pilar; CASES, Monserrat; LLOBET, Cecilia; OLLER, Montserrat. “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales?”. En Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. (28). Abril-Mayo-Junio 2001. p.58.

El fin de un debate, aparte de imponer las ideas, es lograr que estas sean aceptadas, con buenos argumentos, válidos.

[CS/CN/A-538]

*Lo más importante es que mis ideas sean aceptadas por que estaría **exponiendo un tema con bases y argumentos de peso**, por lo que buscaría convencer a mi receptor de que estoy en lo cierto.*

[CM/CN/A-591]

Junto con lo anterior, un elemento que destacan los encuestados como un valor que debe estar presente en los debates y discusiones se refiere al *Respeto de las distintas ideas*. Al respecto, indican que la importancia de este tipo de participaciones es lograr que mis ideas sean aceptadas, porque todos tenemos puntos de vista totalmente diferentes y todos deben ser respetados porque son ideas válidas. Por eso en estas instancias, se deben valorar los planteamientos de los demás contendientes para que ellos también valoren los míos, en base al respeto mutuo, la tolerancia y el respeto por las ideas contrarias. Porque muchas veces más importante que acepten mis ideas, es que entiendan mi manera de pensar. De esta forma, ayudamos a que cada persona pueda vivir en paz con sus ideas y que a la gente no se le reproche o discrimine por sus ideales o pensamientos. Además escuchando las opiniones de los demás se pueden adquirir nuevas ideas a mi planteamiento original.

Estas opiniones inciden de lleno en el respeto y valoración de los derechos humanos. Y es en este sentido que estamos convencidos de que la enseñanza de los derechos humanos es un largo proceso que dura toda la vida, por el cual las personas de cualquier nivel de desarrollo y de todas las capas sociales aprenden a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos de asegurar ese respeto en todas las sociedades, y de que la enseñanza de los derechos humanos contribuye significativamente a fomentar la igualdad y el desarrollo sostenible, a la vez que previene los conflictos y la violación de los derechos humanos y aumenta la participación ciudadana y los procesos democráticos.⁵³⁸

Ejemplos [7/272]

*Porque todos tenemos puntos de vista totalmente diferente y **todos deben ser respetados**.*

[CS/LS/A-53]

*Para hacer saber mi punto de vista, pero siempre **respetamos opiniones**.*

[CS/VL/A-148]

***Toda idea es respetada**, ahora, yo soy el encargado de que las mías sean aceptadas.*

⁵³⁸ ESPÍNDOLA, Violela. *Red de Educación. Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. 1a. ed. Washington, D. C.: Editorial Banco interamericano de desarrollo. 2005. p. 32.

[CS/VL/A-197]

*Lo más importante es que se trate de lograr que la bancada contraria acepte mi idea y **aceptar que podemos tener opiniones distintas**. Va por la **tolerancia**.*

[CS/ST/A-314]

*Yo creo que lo más importante para mí sería que acepten mis ideas, es decir que las respeten, no es necesario que tengan mis mismas ideas pero **que entiendan mi manera de pensar**.*

[CS/ST/A-321]

*Porque demuestra **tolerancia** y que tengo capacidad para exponer bien mis ideas.*

[CS/ST/A-334]

*En un debate uno expone sus ideas porque cree que tienen validez y la idea es enseñarlas a los demás. Pero también es muy importante **aceptar las ideas diferentes, escucharlas**.*

[CS/CN/A-482]

Los **acuerdos y consensos** corresponden a otro elemento ponderado en las justificaciones de algunos de los encuestados, respuestas que coinciden con lo expresado en otras instancias. Estos datos indican que si mis ideas son comprendidas por los demás estas pueden ser tomadas en cuenta y así lograr una visión más objetiva sobre el tema en cuestión. De esta forma, conseguiría que mis ideas fuesen aceptadas en un contexto de unión de posturas, porque lograría que los demás consideren mis planteamientos, se sumen a mi decisión y así poder llegar a un acuerdo. Por lo tanto, de esa forma no impongo ideas sino que las comparto con los demás e incluso ellos pueden aportar ideas y opciones nuevas presentando una perspectiva más global del tema en cuestión, permitiendo llegar a un acuerdo entre las partes. Esta manera de pensar y actuar revela planteamientos plenamente democráticos y es que, como bien dice Santisteban, la democracia es una manera de entender el mundo y de actuar en la vida, por ende la adquisición de una cultura democrática requiere la reconstrucción de conceptos como igualdad o justicia. Y de esta forma, el rol de la educación política que es educación para la democracia implicaría gestionar en el aprendizaje una serie de capacidades de análisis crítica, de resolución de conflictos, de diálogo o de toma de decisiones.⁵³⁹

Ejemplos [6/272]

*Lograr que mis ideas sean aceptadas, porque debo lograr que los demás tomen la misma decisión que yo **para poder llegar a un acuerdo**.*

[CM/LS/A-94]

*Además de que sean aceptadas **lograr un consenso y un acuerdo** verídico del debate.*

[CS/VL/A-141]

*Para que los **demás entiendan mi punto de vista y lo compartan**, dando a ellos nuevas ideas y opciones.*

⁵³⁹ SANTISTEBAN, Antoni. "Formación de la ciudadanía y educación política". En Vera, M.I.; Pérez i Pérez, D.: Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas. Alicante: XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. 2004. pp. 384.

[CS/VL/A-177]

*Así los oyentes pueden aceptar las ideas y assimilarlas con lo que **aceptarían tus propuestas y decisiones.***

[CS/ST/A-365]

*Yo creo que hay que proponer **ambas ideas y analizarlas para llegar a un acuerdo.** A lograr que tus ideas sean aceptadas.*

[CS/ST/A-368]

*Se debe buscar que el otro comprenda y acate lo planteado por nos, mientras oímos lo suyo y, de la misma forma le comprendemos; en un 3° caso **se podría hacer una síntesis y llegar a un consenso.***

[CM/CN/A-486]

Tal como ha ocurrido antes, para un sector pequeño de nuestros encuestados el lograr que tus ideas sean aceptadas favorece el *desarrollo del bien común*, porque se considera que esta instancia es mejor para todos, para lograr mejoras en el país y mejorar distintas situaciones.

Ejemplos [4/272]

*Porque es lo **mejor para todos.***

[CS/VL/A-144]

*Lograr. Con el fin que se realicen para un **bien común.***

[CM/CN/A-552]

*Lograr. Para así hacer un **bien para todos.***

[CM/CN/A-556]

*Lograr. Al ser aceptadas mis ideas quiere decir que la propuesta es una buena opción **para que el país siga en desarrollo.***

[CM/CN/A-578]

2.2.2 Aceptar las ideas de los demás

Como hemos visto en los datos generales (Tabla N°94) hay una parte pequeña de los estudiantes que se decantan por *aceptar las ideas de los demás* cuando participan en debates y discusiones [85,26% de los que responden y 13,5% del total de encuestados]. Esgrimen argumentos como que el aceptar las ideas de los demás es importante si quiero que acepten mis ideas, que se debe reconocer la opinión de otras personas y mostrar respeto por ellas, o que los distintos puntos de vista enriquecen y producen mejoras y bienestar en la comunidad.

Estos razonamientos se presentan sin grandes diferencias entre chicos y chicas y entre las respuestas según tipo de dependencia. Sin embargo, notamos diferencias significativas entre los estudiantes de las ciudades, destacándose el estudiantado de La Serena, por valorar más la idea de la aceptación de ideas divergentes (Tabla N°94).

Tabla N° 94: Aceptar las ideas de los demás
Respuestas y porcentajes totales

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			81	616	13,15%
Variables	Género	<i>Mujeres</i>	42	299	14,05%
		<i>Hombres</i>	39	317	12,30%
	Ciudades	<i>La Serena</i>	22	112	19,64%
		<i>Valparaíso</i>	17	131	12,98%
		<i>Santiago</i>	23	193	11,92%
		<i>Concepción</i>	19	180	10,56%
	Tipo de dependencia escolar	<i>Municipal</i>	19	145	13,10%
		<i>Subvencionado</i>	53	384	13,80%
<i>Particular</i>		9	87	10,34%	

El mayor volumen de explicaciones alude explícitamente al hecho de que cuando participas en discusiones o debates lo más importante es aceptar las ideas de los demás para desarrollar un *acuerdo en común* con el fin de tratar de conseguir un consenso; porque si quiero que se acepten mis ideas, también tengo que aceptar otros pensamientos. Además en un debate no se trata de imponer nuestras ideas, sino que también se deben aceptar las contrarias posibilitando un camino entre los dos lados del debate. Es importante explorar otras opiniones o considerar las otras ideas porque podrían ser mejores y, al unirlas con las nuestras, nos permitirían generar un consenso o llegar a un acuerdo aceptado por todos. Cada uno ve las cosas de manera distinta y el complementar las ideas permite que pueda transformarse en un gran proyecto, porque aceptando y escuchando otras ideas se puede llegar a una tesis en conjunto donde se abarque la mayor cantidad de pensamientos.

Estos argumentos se enmarcan en la visión de que la democracia se presenta como un instrumento de comunicación y convivencia, donde aparece el concepto de libertad como un derecho y como un deber, el de participar e intervenir en la sociedad para mejorarla. En un sentido parecido, la creatividad se traduce en pensamiento divergente y en propuestas alternativas, pero no como algo extraordinario, sino como un acto democrático de la ciudadanía que participa.⁵⁴⁰

Ejemplos [8/81]

Si quiero que se acepten mis ideas, también tengo que aceptar a los demás. De ahí uno va construyendo de las opiniones de los demás y también de tus propias ideas u opiniones.

[Sic]

[CP/LS/A-2]

⁵⁴⁰ SANTISTEBAN, Antoni. *Op. Cit.* 2004. pp. 488.

Si yo perdiera aceptaría las ideas de los demás porque podrían ser mejores que las mías y hasta podríamos llegar a un consenso y juntar nuestras ideas para hacer una mejor.

[CM/LS/A-87]

Aceptar las ideas de los demás, ya que así se pueden llegar a acuerdos de manera ordenada y clara, y eso también permite que los demás al ver mi actitud, ellos también acepten mis ideas y se llegue a un consenso donde todos pueden conformar.

[CS/VL/A-187]

La verdad es que se llegue a un acuerdo es la idea más aceptada por todos.

[CS/VL/A-221]

Porque uno no se puede cerrar a sólo creer en lo que uno piensa, también hay que explorar otras opiniones y aceptarlas.

[CP/ST/A-273]

Ya que uno puede llegar a una solución.

[CS/ST/A-380]

Aceptar las ideas de los demás, porque cuando uno está en un debate cree tener las ideas correctas, que solo los de uno valen pero también hay que aceptar las ideas de los demás, es importante para lograr un buen resultado, ya que uno no siempre tiene la razón y escuchando a los demás y aceptando sus ideas podemos aprender más y lograr que mis ideas sean con mayor fundamentos.

[CS/CN/A-499]

Todos vemos las cosas de manera distinta, por lo que todos tenemos una "verdad personal", que debe ser escuchada, además esto nos entrega un arma para ser fuerte, complementar ideas de muchas personas, puede transformarse en un gran proyecto.

[CM/CN/A-585]

Así mismo, dentro de las manifestaciones que sustentan la opinión de aceptar las ideas de los demás en debates o discusiones, algunos estudiantes señalan el valor del *respeto y reconocimiento de la opinión del otro*. Consideran que lo importante es escuchar las opiniones contrarias, quizás no compartir las ideas, pero sí respetarlas. Además es importante porque, para que otros acepten tus puntos de vista, hay que aceptar también los de los demás.

Ejemplos [8/81]

La B ya que esa depende de mí en las otras influyen factores externos los cuales a veces no lavonaria [Sic] Lo importante es escuchar y aceptar quizás no compartir la idea pero se reconoce respeto a la opinión del otro.

[CP/LS/A-9]

Aceptar las ideas de los demás porque para un debate se necesita respeto.

[CS/LS/A-60]

Creo que lo más importante es la tolerancia soy de la idea de que si tengo claro mis puntos de vista no tengo porque titubear frente a los demás opiniones. Y si yo respeto tienen que respetarme.

[CM/LS/A-85]

*Aunque uno piense como el otro hay que **respetar las ideas.***
[CS/VL/A-181]

*Es exponer puntos de vistas y **respetar a los otros.***
[CS/ST/A-292]

*Ya que si todos **explicamos nuestras ideas y las respetamos se puede construir un mejor país.***
[CS/ST/A-367]

*Porque así como los demás aceptan tus ideas uno también debe aceptar la opinión de los demás si bien es cierto en un debate uno intenta defender su postura o rebatir la postura del otro, pero **siempre con cierto grado de respeto y tolerancia.***
[CP/CN/A-447]

*Aceptar las ideas de los demás porque uno no siempre tiene razón y **hay que saber escuchar a los demás.***
[CM/CN/A-610]

Para otro sector de nuestros encuestados el aceptar las ideas de los demás implica el **desarrollo de mejoras y el bien comunitario**. El escuchar a los otros permite tener una mayor perspectiva sobre el tema en debate y nos permite conocer ideas que pueden ser buenas para el desarrollo de nuestra comunidad. Es decir, mejoramos nuestra visión de los hechos y aprendamos que es lo mejor para todos, y así podemos construir un mejor país. Esta postura es considerada como propia de un país en democracia y es que, efectivamente, una cultura democrática descansa en la valoración de la libertad propia y de la de los demás, en la comprensión de que la preservación de libertades individuales requiere de instituciones que atiendan al bien común, en el conocimiento generalizado de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos, en la disposición a participar en los diversos espacios que afectan el destino de las personas y en las competencias para deliberar y participar efectivamente.⁵⁴¹

Ejemplos [7/81]

*Para tener una **mayor perspectiva del tema.***
[CS/LS/A-30]

*Aceptar, ya que así **mejoramos nuestra visión de los hechos y aprendamos que es lo mejor para todos.***
[CS/VL/A-219]

*Es importante **escuchar las ideas que tienen los demás, por eso nos consideramos un país con democracia.***
[CP/ST/A-261]

*Ya que si todos **explicamos nuestras ideas y las respetamos se puede construir un mejor país.***
[CS/ST/A-367]

⁵⁴¹ ESPÍNDOLA, Violeta. *Op. Cit.* p. 74.

Porque **las ideas pueden ser buenas** para que le sirva a nuestra comunidad.
[CS/ST/A-370]

Yo considero que debo aceptar las ideas de todos si quiero que acepten mis ideas también, si creo en la democracia no solo es para que me favorezca a mí, sino, **para que sea lo mejor para todos.**
[CS/CN/A-494]

Si logro aceptarlas y entenderlas **puedo mejorar mis ideas y tener un mejor punto de vista.**
[CS/CN/A-539]

En este aspecto, los resultados obtenidos a nivel latinoamericano sobre un estudio relativo a la participación evidencian que los alumnos han sido los grandes relegados de la participación, al menos en los tramos inferiores del sistema escolar. Los profesores, por su parte, tampoco han tenido suficientes espacios, ya que ni en la estructura organizativa escolar, ni en las reformas curriculares han sido suficientemente considerados como gestores o promotores de la participación ciudadana.⁵⁴²

2.2.3 *Imponer tus ideas*

La tercera alternativa de la pregunta contemplaba la posibilidad de *imponer tus ideas* en la participación en debates y discusiones, opción que fue marcada por un 17,4% de nuestros encuestados. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de la pregunta que intenta responder la educación en la participación cívica, relacionada con cómo lograr una preparación para la democracia a través de una acción educativa personalizada, referido a iniciar pedagógicamente a una democracia social, cuyas notas más características sean la participación, el pluralismo, la libertad, el respeto mutuo y la justicia, todas ellas profundamente entrelazadas.⁵⁴³

En relación con el “espíritu” de la Transición, estos chicos y chicas son, en principio, los que están más distanciados de los valores de consenso y tolerancia desarrollados durante este periodo, que obligaron a los agentes políticos a renunciar a parte de sus ideas en beneficio de la instauración de la vida democrática. No obstante, como veremos a continuación a través del análisis de sus justificaciones, parece que el sentido que estos jóvenes atribuyen al verbo *imponer* estaría en consonancia con el uso que de él se hace en lo deportivo, donde un equipo logra imponerse al otro en justa liza. Será la fuerza de “mis” argumentos frente a los de los demás, lo que logre la aceptación de mis ideas.

⁵⁴² TORRES, Rosa Mª. *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. 1a. ed. Uruguay: Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA. 2001.

⁵⁴³ SÁNCHEZ, Santiago. *Op. Cit.* p. 93.

Entendiendo que para el caso chileno la formación ciudadana y, por ende, la enseñanza de la participación en Democracia, está previsto que se desarrolle de manera transversal a través de diversas disciplinas, pero poniendo especial atención al uso del sector correspondiente a Historia, ya que “*en el marco amplio y ambicioso de objetivos y contenidos de formación ciudadana...la asignatura de Historia y Ciencias Sociales constituye la columna vertebral de la misma*”⁵⁴⁴, el fortalecimiento de prácticas que valoren el diálogo y la puesta en común de diversas ideas, debiese ser una posibilidad al interior de las dinámicas escolares. Y es que una de las posibilidades que tiene la historia es su capacidad para que el alumno pueda comprender el presente, a través del estudio de los problemas sociales y políticos contemporáneos⁵⁴⁵.

Entre los argumentos expresados por el estudiantado [91,58% de los contestan y 15,91% del total], destacaron las respuestas entregadas por las mujeres por sobre los varones y las de los jóvenes La Serena y Concepción por sobre las respuestas de Valparaíso y Santiago. Pero en los tipos de centros encuestados, estas se presentan de forma más o menos homogéneas (Tabla N°95).

Tabla N° 95: Imponer tus Ideas
Respuestas y porcentajes totales

			N° alumnos que responden	N° total de alumnos	% sobre el total
Total			98	616	15,91%
Variables	Género	Mujeres	52	299	17,39%
		Hombres	46	317	14,51%
	Ciudades	La Serena	22	112	19,64%
		Valparaíso	18	131	13,74%
		Santiago	25	193	12,95%
		Concepción	33	180	18,33%
	Tipo de dependencia escolar	Municipal	21	145	14,48%
		Subvencionado	64	384	16,67%
Particular		13	87	14,94%	

Una parte de estos estudiantes han reconocido las discusiones o debates como escenarios propicios que permiten *dar a conocer los argumentos propios*. De esta manera se entiende que el fin del debate es convencer a los demás de que mis

⁵⁴⁴ MINEDUC. *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1° Básico a 4° Medio*. 1a. ed. Santiago: Editorial Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. 2004.

⁵⁴⁵ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. “*Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia*”. En: VERA, M.I. *et al. Formación de la Ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. 1a. ed. Alicante: Editorial AUPDCS. 2004, p. 6.

ideas son correctas y que permitirían mayor beneficio a la sociedad. Los debates buscan exponer las ideas propias, presentar con fundamentos tus formas de pensar sobre el tema y la defensa de estos planteamientos con la intención de persuadir al otro. Por ello, lo fundamental es que tus ideas sean escuchadas y de ello se derivará el juicio de las personas para aceptarlas o rechazarlas.

Ejemplos [11/98]

*La C, por motivos que el debate consiste en un grupo de personas a favor y en contra, en la cual **cada uno debe imponer sus ideas.***
[CS/LS/A-33]

*Imponer mis ideas porque es mi opinión y la idea es ser escuchada y **dar a conocer mis pensamientos y argumentos** [Sic].*
[CS/LS/A-55]

*Para decisiones o debates **uno siempre tiene que dar ideas.***
[CS/LS/A-33]

Imponer mis ideas y dar a conocer mis puntos de vistas, mostrar porque creo y pienso eso, con un argumento claro y conciso dentro de lo que hablaré.
[CS/VL/A-178]

*Porque poner tus ideas y **formas de pensar del tema y lo defiendes como verdad para persuadir al otro y crea en tus ideas.***
[CS/VL/A-196]

*Obvio **un debate es ir a ganar, sino impones tus ideas vas directo a la derrota.***
[CS/VL/A-226]

Para que sepan que hay personas con opiniones.
[CM/VL/A-232]

*Un debate no busca un acuerdo, **busca el hecho de que el argumento más fuerte gane.***
[CS/ST/A-298]

*Imponer tus ideas, porque para eso son los debates, **para expresar ideas y debatirlos según lo que piensa cada uno.***
[CS/ST/A-381]

*Simplemente es dar a conocer mis ideas independientemente de que si los demás están en desacuerdo y no la aceptan, lo más importante es **demostrar con seguridad de lo que quiero opinar.***
[CP/CN/A-446]

*Esa es la finalidad del debate y **convencer a los otros de que mi postura sobre un tema es mejor.***
[CP/CN/A-462]

A pesar de declarar que lo importante es imponer las ideas, un pequeño porcentaje de respuestas indica **el valor de los acuerdos**. Estos argumentos hacen referencia a que, si bien debo imponer ante todo mi forma de pensar frente a los temas en discusión, también debo escuchar la opinión de otras personas y aceptar las ideas de la contraparte. Ello permite hacer un intercambio

de opciones para ver cuál es mejor y la más conveniente y así elegir bien y poder generar un acuerdo, ya que siempre hay que tratar de lograr que las ideas sean aceptadas por la mayoría.

En relación con estas respuestas, como venimos insistentemente manteniendo a lo largo de esta investigación, es importante destacar que a pesar de los esfuerzos realizados, en nuestro país existe una temática que aún constituye un importante desafío para el sistema educativo, relacionada con la necesidad de que sus estudiantes aprendan a ser tolerantes y a vivir juntos. En esta tarea que, si bien no excluye a otros agentes e instituciones, no cabe duda que la escuela debiese poseer un rol muy importante. El aprender a vivir juntos es clave para la consolidación de nuestras democracias y para la promoción de proyectos comunes, constituyendo al mismo tiempo un tema capital y de envergadura universal, para todos quienes estén preocupados por mejorar el mundo de hoy y preparar el del mañana⁵⁴⁶.

De ahí que en la mayoría de los países latinoamericanos y de la comunidad europea, la importancia de la escuela como espacio de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y lugar público institucionalizado en el que se debiera aprender a vivir en democracia, sea un tema clave. La tarea de los ciudadanos por construir espacios que nos devuelvan la esperanza del protagonismo civil, para movilizar sociedades más justas y democráticas, ubica a la escuela en el centro de los "dardos" como eje sustantivo de formación para la ciudadanía.⁵⁴⁷

Ejemplos [6/98]

Yo plantearía mis ideas, son embargo, escucharía la opinión de otras personas, para así
llegar a un acuerdo.
[CS/LS/A-20]

Debo imponer ante todo mi pensar frente a dichos temas y también escuchar y
aceptar la idea de la contraparte.
[CM/LS/A-103]

De partida oponer mis ideas y dejarlas en claro para luego aceptar las del otro grupo y
hacer un intercambio de ideas.
[CS/VL/A-207]

⁵⁴⁶ MUÑOZ LABRAÑA, Carlos. "La escuela como espacio de formación ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente?. La voz de los Profesores". En: ÁVILA, Rosa; BORGHI, Beatrice; MATOZZI, Ivo. La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa. 1a. ed. Bologna: Editorial Pátron. 2009. p. 491.

⁵⁴⁷ REDON PANTOJA, Silvia. "La escuela como espacio de ciudadanía". [En Línea] En Revista Estudios Pedagógicos. 2010. Vol. 36. (2) [Fecha de consulta: 23 de Mayo del 2013]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200013&lng=es&nrm=iso. p. 234.

*Imponer mis ideas ya que estoy mostrando mis puntos de vista hacia algo y más allá de que gane o no, por lo menos sé que algo de lo que digo tiene razón y que al fin y al cabo la gente **va a estar de acuerdo conmigo.***
[CS/ST/A-282]

*Imponer. Poder dar a conocer mis ideas y **poder llegar a un acuerdo escuchando otras opiniones también.***
[CM/CN/A-562]

*Ya que si logro imponer mis ideas y muy claramente mi contraparte me puede entender y **aceptar o llegar a un mutuo acuerdo.***
[CM/CN/A-592]

A su vez, los valores de *Respeto* y *Tolerancia* son planteamientos explícitos en unas pocas afirmaciones de los chicos y chicas que escogieron *imponer mis ideas en los debates*, que indican que así como yo escucho a los demás, ellos también deben escucharme a mí, porque en un debate no es solamente llegar y ganar, sino que se deben tener en cuenta de alguna forma las ideas que tenga la otra persona. Al final el debate es *imponer* ideas pero siempre respetando las de los demás, porque debemos saber que existe diversidad de opinión y es la fuerza de los argumentos la que vence.

Al respecto, el objetivo fundamental que debe guiar las reformas educativas es establecer una escuela para la democracia, es decir, una escuela que exista en una sociedad democrática y que contribuya a mejorarla y perfeccionarla. Para ello tiene que prestar especial atención a fomentar la autonomía de los alumnos, lo cual tiene que ir unido a tratar de eliminar todas las formas de intolerancia y de exclusión de los otros, es decir, que debe ayudar a combatir el racismo, el odio hacia los inmigrantes, el nacionalismo estrecho, la exclusión religiosa, las actitudes machistas o de exclusión basadas en el sexo⁵⁴⁸.

Ejemplos [6/98]

Así como yo escucho a los demás, ellos también deben escucharme a mí
[CS/LS/A-50]

*Alternativa C creo yo porque al final el debate eso es imponer ideas las otras, pero **siempre respetando las demás.***
[CS/LS/A-81]

*Para saber que hay **diversidad de opinión.***
[CS/ST/A-325]

*Expresar nuestras opiniones nos hace humanos, la **tolerancia** es importante a la hora de debatir más allá de la aceptación me interesa dar a conocer la desigualdad que existe en nuestras opiniones y **así volver más democrata las decisiones** que se van a tomar*
[CP/CN/A-444]

⁵⁴⁸ DELVAL, Juan. "Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación". En: De Alba, Nicolás; García, Francisco; Santisteban, Antoni (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. 1a. ed. Sevilla: Editorial Díada. 2012. p. 41.

*Imponer. No necesito obligar a los receptores que acepten mis ideas ya que ellos no lo pueden hacer con sus ideas, expresar sin obligación a ser aceptados, sino que **respetar las ideas de los demás.***
[CM/CN/A-565]

*Para así poder **ver otro punto de vista del tema.***
[CM/CN/A-582]

Uno de los mayores avances sociales conseguidos durante los últimos siglos en los países más prósperos, a los que también aspiran a sumarse otros muchos países, se encuentra en la capacidad de participación de los individuos en la vida política y social, que se manifiesta en los intentos de implantación de sociedades democráticas e igualitarias. La democracia no consiste sólo en que los ciudadanos puedan elegir a sus dirigentes o representantes políticos mediante votaciones, o que tengan los mismos derechos y reciban un trato semejante, sino también en que sean individuos autónomos que tienen capacidad para analizar racionalmente las situaciones sociales, compararlas de forma crítica y escoger entre ellas las más favorables para el bienestar no sólo propio sino de todos. Por ello un componente esencial de la vida democrática es la capacidad de decisión autónoma de los ciudadanos⁵⁴⁹.

Tal como hemos podido revisar los alumnos vinculan la participación ciudadana a través de situaciones en la vida diaria, cuando intervienen en discusiones y en debates. Ellos destacan estos valores como significativos al momento de participar en actividades relacionadas con la ciudadanía. Por lo tanto, su formación en la escuela debiese reconocer este ámbito como una oportunidad para fortalecer la práctica de la ciudadanía en la participación, a través de los valores fundamentales del consenso y la búsqueda de acuerdos.

⁵⁴⁹ DELVAL, Juan. *Op. Cit.* 2012. p. 37.

CONCLUSIONES

La Transición nos sirve para educar en Democracia a nuestros jóvenes. Ella permite enseñar que la Democracia no llega como algo natural después de la Dictadura, como sale el sol tras la tormenta, sino que es una conquista que sólo se produce cuando una sociedad lucha por conseguirla, superando todas las dificultades, y permanece vigilante en su práctica cotidiana y en su defensa permanente⁵⁵⁰.

En los días en que se terminan de repasar estas líneas, se conmemoran los 40 años del Golpe militar en Chile, hecho que fue la *culminación de un proceso de deterioro de la convivencia cívica y de erosión transversal en los valores democráticos y republicanos que habían sustentado la vida política nacional desde al menos 1932⁵⁵¹*, y que inicia una cruenta dictadura que mantendría a Pinochet 17 años en el poder ejecutivo del Estado chileno. Este aniversario ha traído consigo una serie de especiales periodísticos que desde distintas visiones, posturas e ideas, buscan ayudar en la creación de una “Conciencia histórica” en los ciudadanos que vivieron en dictadura y que hoy viven en democracia, así como en los que somos hijos de la democracia pero que aún percibimos los efectos de dicho proceso histórico.

Frente al gran revuelo mediático de esta conmemoración⁵⁵², que tiene su explicación en la consolidación de los canales democráticos que han ido madurando a los ciudadanos chilenos, creemos que hoy más que nunca esta investigación tiene plena vigencia y real sentido. Si bien es cierto que en este trabajo no estudiamos la Dictadura, si estudiamos ese otro proceso histórico

⁵⁵⁰ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. “La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente”. En: *Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (67). Enero-Febrero-Marzo. año 2011. p.9.

⁵⁵¹ FAUNDEZ, GLORIA, “Carta transversal sub 40 pide “esfuerzo colectivo para reconciliación”. [en línea]. Columna de opinión. Diario La Tercera. Grupo Editorial Copesa. Edición del Miércoles 11 de Septiembre del 2013. [Fecha de consulta: 13 de Septiembre del 2013]. p.2 Disponible en: <http://papeldigital.info/lt/?2013091101#>

⁵⁵² Se recomienda revisar el artículo periodístico VENTURA, Dalia. “Por qué el golpe de Estado en Chile es tan emblemático”. [en línea]. BBC Mundo Noticias. [Fecha de consulta: 11 de Septiembre del 2013]. Disponible en http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/09/130906_chile_11_septiembre_golpe_emblematico.shtml

denominado Transición Democrática, que nos trajo consigo una serie de valores que hoy en Democracia se desarrollan plenamente, tales como el diálogo y la búsqueda de acuerdos, así como también la libertad y los derechos de todos los ciudadanos.

Al respecto, una enseñanza de la Historia basada en los principios que permiten fortalecer una ciudadanía democrática, tiene mucho que contribuir. Como ya sabemos, en el siglo XIX el naciente estado burgués-liberal buscó a través de la educación fortalecer su proyecto nacional; a través de la enseñanza de la historia se pretendía *racionalizar y homogenizar a la sociedad en función del concepto de nación*⁵⁵³. Pero hoy, además, la escuela debe fortalecer los principios de la vida en democracia, fortaleciendo la participación activa de todos los actores, y desarrollar prácticas que tengan como base en su actuar el respeto de los derechos humanos, la defensa de la libertad como un valor intrínseco del ser humano, para así construir una sociedad más justa, más tolerante.

A continuación procederemos a presentar las conclusiones de este estudio que tenía por finalidad comprender las concepciones de los estudiantes de secundaria chilena sobre el proceso histórico de Transición de una Dictadura a una Democracia en Chile, así como su valoración para la formación ciudadana y democrática de los estudiantes. Por ello, estas revisiones finales nacen desde la comparación de los análisis cualitativos (preguntas abiertas) y cuantitativos (preguntas cerradas) de los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de Educación Media chilena, expuestos en los capítulos previos y relacionados con las variables de la investigación, que hacen referencia explícita a los contenidos conceptuales, las opiniones de los estudiantes, el tratamiento didáctico del contenido en el aula y la valoración democrática de esta temática histórica.

1. EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la revisión y análisis de resultados del cuestionario de preguntas abiertas y cerradas aplicadas a 616 alumnos de educación secundaria chilena, pertenecientes a cuatro ciudades de nuestro país (La Serena, Valparaíso, Concepción y Santiago) y de distintos establecimientos educacionales escogidos representativamente según su contexto socio-económico, hemos podido comprender las concepciones que tienen estos estudiantes sobre la Transición, sus opiniones sobre la forma en que se desarrolló dicho proceso en Chile, la manera en que se trabajó este contenido en la sala de clases, así como la valoración que los alumnos hacen del contenido escolar para su formación democrática y ciudadana, en función de la evaluación de algunas preguntas

⁵⁵³ IGLESIAS, Ricardo. “El Papel de la educación en la construcción del Estado Nacional”. En CID, G. SAN FRANCISCO, A. (eds.) *Nación y nacionalismo en Chile, Siglo XIX*. Santiago: Editorial Centro de Estudios Bicentenario. 2009. p. 50.

relativas al desarrollo de la participación, creación de espacios de diálogo y la búsqueda de acuerdos, alcanzándose así el *objetivo general* de este estudio.

A su vez, los *objetivos específicos* enunciados para esta investigación nos permitieron concretizar los aspectos generales de este trabajo respecto al entendimiento de la Transición de la Dictadura a la Democracia en el mundo escolar, determinando las variables a partir de las cuales se organizó la presentación de resultados.

Así, primero, se ha interpretado el *marco conceptual* que fundamenta el periodo transicional a partir de las descripciones que el estudiantado hizo sobre los conceptos de Dictadura, Transición y Democracia (*objetivo a*). Este estudio se ha realizado en función de la aplicación de las categorías de análisis de contenido cualitativo, que nos entregó la metodología SOLO (*Structure of the Learning Outcome*), donde pudimos observar como los encuestados enunciaron, en general, una sola característica o aspecto de la definición del término (denominadas respuestas uniestructurales). Estas explicaciones se centran fundamentalmente en aspectos políticos referidos a la idea del ciudadano elector, y a la defensa a ultranza de las libertades ciudadanas.

Segundo, hemos analizado la *opinión* que expresaban los alumnos sobre cómo se produjo el proceso de Transición de una Dictadura a una Democracia en su país. Por medio de sus contestaciones se ha constatado los límites difusos entre la Dictadura y Transición en Chile, lo que hace que el alumnado otorgue un carácter violento al proceso transitorio, adjudicando un rol fundamental a la lucha ciudadana en la consecución de la democracia. Eso no impide que valoren la existencia de pactos y acuerdos y que los acontecimientos más relevados por los alumnos, estén relacionados con ellos (*objetivo b*).

Tercero, se ha analizado el tratamiento didáctico dado al contenido histórico en las aulas escolares a partir de las declaraciones de los alumnos sobre las temáticas trabajadas, el tipo de recursos didácticos utilizados y las actividades desarrolladas por el profesor en las clases de Historia y Ciencias Sociales con el propósito de enseñar la Transición de la dictadura a la democracia en Chile (*objetivo c*). En este sentido los estudiantes señalaron al libro de texto como el recurso más utilizado; y al golpe militar, la violación de los derechos humanos y el rol de la Iglesia católica como los temas más habituales en el estudio del retorno democrático. También se ha comprobado que la escuela comparte protagonismo con la familia y los medios de comunicación en la adquisición de estos conocimientos.

Cuarto, hemos valorado el significado que los estudiantes secundarios asignan al proceso de la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile para su formación democrática y el desarrollo como ciudadanos a través de la ponderación que estos realizan de las consecuencias de los logros de este periodo para su vida cotidiana (*objetivo d*). Los estudiantes destacaron los valores de libertad y derechos ciudadanos y la importancia de la democracia para el

bienestar social. Algunas preguntas basadas en las ideas de los dilemas morales relevieron, también, que destacan el cumplimiento de los compromisos electorales y la defensa de las ideas a través de argumentos claros.

Quinto, los cuestionarios se aplicaron a alumnos y alumnas de dependencias escolares de distinto tipo, representativas de la variedad regional y social, lo que nos ha permitido comparar las posibles diferencias interpretativas sobre la Transición chilena en función de estas características (*objetivo e*).

2. EN RELACIÓN A LAS HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro estudio las hipótesis están vinculadas con el supuesto general establecido en el proyecto TRADDEC⁵⁵⁴, dentro del cual se inserta esta tesis y que hace referencia a la siguiente proposición: “*El estudio de los procesos de Transición de las Dictaduras a las Democracias en el mundo escolar, no parece ser aprovechado ni para el adecuado conocimiento histórico, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes*”. Al respecto, estamos en disposición de señalar que la hipótesis fue probada ya que, en general, los estudiantes demuestran tener una visión confusa de los rasgos básicos del proceso transitorio, ya que no presentan definiciones claras de las características que dan forma al periodo histórico en cuestión, arrastrándoles a ciertas confusiones conceptuales, históricas y temporales entre Dictadura y Transición.

Con el fin de poder especificar mayormente los hallazgos y conclusiones de la investigación, a continuación procedemos a explicar cómo se presentan y desarrollan las hipótesis específicas en función de los resultados analizados previamente.

2.1 Sobre lo que saben los alumnos respecto a los conceptos de Dictadura, Transición y Democracia.

La primera hipótesis específica hace referencia al conocimiento conceptual y señala que *los estudiantes secundarios manejan un nivel de conceptualización uniestructural sobre la Transición Dictadura-Democracia, lo que lleva a percepciones imprecisas del proceso, entendiéndolo como un hecho abrupto entre dos tipos de gobierno (la Dictadura y la Democracia) más que un proceso histórico*.

En relación con este planteamiento podemos afirmar que casi la mitad de los estudiantes secundarios encuestados manejan un nivel de

⁵⁵⁴ PROYECTO TRADDEC: “*Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno*”. Proyecto de investigación I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación. España. 2010-2012.

conceptualización *uniestructural* sobre el proceso transitorio, es decir, exponen en sus definiciones aspectos que no entregan claridad sobre las particularidades del concepto histórico. Esta situación favorece el desarrollo de percepciones o ideas imprecisas sobre las características del proceso en cuestión, que se proyectan en vaguedades a nivel conceptual. Pero no olvidemos, además, que la otra mitad del estudiantado ni siquiera llegó al nivel *uniestructural* pues no contestaron o no dieron respuestas con significado histórico. Por tanto, los resultados nos demuestran una pobreza conceptual mayor aún de la esperada.

Centrándonos en los que dieron definiciones válidas, observamos que son más los estudiantes que entienden el paso de una dictadura a una democracia como un *hecho o cambio abrupto* entre los dos tipos de gobierno (definiendo con mayor claridad el sistema político que la antecede y el sistema que la sucede), que aquellos que lo han interiorizado como un proceso temporal necesario para forjar la llegada de la Democracia. Por lo tanto, no se identifican dinámicas del proceso transitorio como un conjunto de situaciones, hechos y actores que generan una situación histórica determinada, a partir de una compleja red de causalidades en donde el consenso, los pactos y los acuerdos ocupan un lugar estelar.

Conceptualmente, Dictadura y Transición se describen principalmente desde el ámbito político. En el primer caso se define mayoritariamente como forma de gobierno que se opone a la democracia, donde existe concentración del poder y uso de la fuerza; y en el segundo la definición hace referencia principalmente a elementos ciudadanos propios de los valores democráticos relacionados con el ámbito político, tales como la Libertad (especialmente referida a la capacidad de expresarse contra la dictadura) y los Derechos (esencialmente el principio de sufragio y la opción de elegir a los representantes políticos). Solo una minoría identificó la relación entre Transición y el Plebiscito del 88', que permite la derrota de Pinochet en las urnas; y menos aun los que aludieron a la existencia de pactos y acuerdos como elementos centrales de la definición.

En el caso de la Democracia, por el contrario y en oposición a la definición clásica como forma de gobierno, estos chicos y chicas la caracterizan desde una perspectiva de libertad y justicia social, identificándola con la libertad de los ciudadanos de poder expresarse libremente y la igualdad de todos en el sistema judicial. Si bien, a cierta distancia, también consideran aspectos más políticos como la importancia de un sistema electoral limpio y transparente y el gobierno de la mayoría.

En las definiciones solicitadas se destaca los beneficios o elementos positivos para la ciudadanía que presenta el sistema democrático frente a las restricciones que ofrece la dictadura. Principalmente se enfatiza en algunos valores como la libertad y los derechos de los ciudadanos (destacando mayormente la libertad de expresión), que en el gobierno militar habían estado

fuertemente reprimidos. Por lo tanto, dictadura y democracia son presentadas como dos formas de gobierno antagónicas o contrapuestas.

2.2 Sobre las opiniones de los alumnos sobre cómo se desarrolló el proceso de Transición en Chile

La segunda hipótesis se relacionaba con la idea de que *los alumnos asocian la Transición de la Dictadura a la democracia en Chile, sólo a algunos hechos y actores políticos aislados, más que como un proceso de acuerdos y consensos alcanzados por los distintos actores involucrados.*

En este sentido hemos comprobado que el paso de la dictadura a la democracia es entendida por el estudiantado a partir de la participación de actores sociales más que políticos. Enfatizan la relevancia jugada por los ciudadanos y los movimientos sociales, aunque también a una cierta distancia por los partidos políticos y la oposición, quienes gestionan y hacen posible el retorno de la Democracia, mediante el desarrollo de manifestaciones o protestas en contra del régimen de facto (en el caso de los primeros) y de su reorganización (en el caso de los segundos). Valoran positivamente, y como situación culminante de este proceso de lucha ciudadana para la consecución de la democracia, la realización del referéndum del 5 de octubre de 1988 y la derrota del dictador en este proceso electoral.

Así los alumnos y alumnas destacan el valor de los ciudadanos como agentes de cambio que, a través de sus movilizaciones y del derecho a sufragio, derriban a la Dictadura, destacando en el desarrollo de este proceso la defensa de los valores democráticos como la libertad y los derechos de las personas. En este sentido, estos jóvenes aprecian el significado de la participación ciudadana en movilizaciones sociales en manifestaciones y protestas, producto del descontento que provocaba la opresión del sistema dictatorial, particularmente en la oposición como grupo más afectado por el gobierno militar.

Por tanto, a diferencia de lo planteado en nuestra hipótesis específica los estudiantes no destacan el rol de actores políticos o líderes relevantes que conducen el proceso, como Augusto Pinochet (el Dictador) y/o Patricio Aylwin (el primer Presidente en Democracia). Así mismo, no valoran el rol de las Fuerzas Armadas para la consecución de la Transición por sobre la lucha de la oposición y de la ciudadanía.

En consecuencia, el proceso transitorio se caracterizó, según ellos, por su carácter violento debido a la brutal represión ejercida por el Régimen Militar ante el descontento de los ciudadanos que buscaban alternativas para acabar con la Dictadura a través de manifestaciones y protestas de diverso tipo. Como podemos ver, estas opiniones nos llevan a señalar que para los estudiantes Dictadura y Transición no presentan límites diáfanos puesto que relacionan el

proceso transitorio con hechos y situaciones vividas en el gobierno militar. Más bien parecen entender que ambos periodos forman parte de un mismo conjunto histórico, siendo la Transición una especie de epílogo o consecuencia lógica del régimen de Pinochet.

Desde esta perspectiva, y en contra de lo manifestado en sus definiciones de Transición, estos jóvenes demuestran tener conciencia de que el paso a la Democracia se produce por un proceso transitorio, más que por un cambio abrupto o hecho radical. No obstante, este proceso no estaría determinado por un periodo de tiempo caracterizado por el consenso entre los agentes sociales y políticos, necesario para alcanzar acuerdos y suscribir pactos entre los sectores encontrados, que garanticen el éxito del proceso y la estabilidad de la nueva democracia. Se trataría de un cambio producido en forma gradual por la lucha ciudadana durante el periodo dictatorial, que desemboca en el Plebiscito del 5 de octubre de 1988, y la consecuente salida de Pinochet del gobierno. De ahí que, en cierta forma, la Democracia sucedería a la Dictadura como “el sol sucede a la tormenta”, de forma natural y repentina, pues el proceso se habría fraguado únicamente por los años de lucha ciudadana que obligaron al dictador a dejar el poder y a aceptar el nuevo sistema de gobierno.

No obstante, esto no es impedimento para que, cuando se les interpela directamente interrogándoles sobre el valor de los acuerdos, los estudiantes les concedan también una alta significación, destacando como hechos más relevantes del paso a la Democracia: *la Firma del acuerdo para la Transición de la plena Democracia* (instancia de diálogo), *la creación de la Concertación de Partidos por la Democracia* (instancia de acuerdo) o *la promulgación de la Constitución de 1980* (instancia legal). Sin embargo, recordemos, que solo un 1,29% de los encuestados identificaron en sus definiciones a la Transición como producto de instancias de consenso.

Esta disparidad entre las informaciones recogidas en nuestra encuesta según el canal utilizado (una definición donde el alumnado tiene que evocar la imagen interiorizada de la Transición sin apoyos; o un interrogante a través del cual se suscita la reflexión) ponen en evidencia la necesidad de trabajar estos contenidos en el aula para, con la ayuda del profesor y la utilización de recursos adecuados, clarificar las ideas y opiniones del estudiantado, ayudándoles a identificar los rasgos básicos del proceso estudiado y superar las contradicciones señaladas.

2.3 Sobre el tratamiento didáctico del contenido histórico

En relación con la enseñanza de la Transición partimos de la hipótesis de que *pese al alto poder formativo de las clases de Historia y de Ciencias Sociales no se concede la importancia debida a los contenidos de Transición Dictadura-Democracia. Por ello,*

el conocimiento más significativo sobre el tema es aquel proporcionado por fuentes extraescolares, tales como la familia y los medios de comunicación.

En este sentido hemos podido comprobar, efectivamente, el importante papel que las fuentes extraescolares, especialmente la familia, juegan en la adquisición de conocimientos sobre la historia reciente de Chile, compartiendo protagonismo con la asignatura de Historia que, contra nuestro pronóstico, constituye una fuente muy importante de información sobre el periodo transicional. Así pues, los resultados de nuestra investigación inciden en la vieja idea de que los aprendizajes de los estudiantes se soportan sobre tres pilares básicos: la escuela, la familia y los medios de comunicación.

También debemos matizar nuestra conjetura relativa a que en las clases de Historia no se favorece al desarrollo de una ciudadanía democrática a partir de los contenidos de nuestro tema histórico pues, según nuestros encuestados, los temas más abordados por los docentes se relacionan con ámbitos relativos a la violación de los derechos humanos y al rol desempeñado por la Iglesia Católica. No obstante, pensamos que estas temáticas se trabajan en relación con la represión de la Dictadura y no desde el estudio sistemático de las claves de la Transición, pues, por ejemplo, se da la paradoja de que estos jóvenes afirman desconocer la existencia del Informe Rettig y de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, cuestiones ambas relacionadas con los aspectos anteriores y organizadas en el gobierno de Alwyn. Además, la mayoría de los estudiantes declaran que una temática política tan importante del proceso transicional como es el Plebiscito de 1988, apenas es tratado por los profesores, que solo se detienen en la explicación de la Constitución de 1980, probablemente por ser el texto legal vigente en la actualidad y no como elemento integrado en el proceso de acceso a la democracia.

En cuanto a los recursos utilizados, se desprende que el texto escolar presenta un importante protagonismo dentro del proceso de enseñanza de la Transición, utilizándose como complemento del discurso del profesor. Así lo destaca el estudiantado, que afirma usarlo fundamentalmente para estudiar el paso de una dictadura a una democracia a través de la lectura y estudio de las informaciones que contiene, la realización de actividades de profundización, y el repaso de los contenidos.

Junto al libro de texto, otros recursos didácticos usados en las dinámicas docentes corresponden a documentos escritos, internet, películas, documentales e imágenes, pero siempre con unas frecuencias de uso no equiparables al texto escolar. Así mismo, las principales actividades desarrolladas al interior del aula son investigaciones grupales, así como también actividades asociadas a esta estrategia (búsqueda de información en internet).

En cuanto a los medios de comunicación, ya hemos señalado la importancia que los estudiantes les conceden en la adquisición de conocimientos sobre el proceso transitorio, junto a la familia y la escuela. Y es que la televisión e

internet, muy especialmente, han adquirido una gran relevancia en el contexto mediático actual, particularmente en el marco de las conmemoraciones de los 40 años del golpe militar, coincidente con el desarrollo de esta investigación.

2.4 Sobre el valor asignado por los alumnos a vivir en democracia

La cuarta hipótesis específica indica que *los estudiantes secundarios ponderan significativamente el sistema de valores democráticos conseguidos en la Transición, vinculándolo con su vida cotidiana a través del ejercicio de derechos ciudadanos como la libertad y búsqueda de acuerdos.*

Frente a esta idea, en diversas instancias del cuestionario los estudiantes secundarios han valorado con una ponderación significativamente alta el sistema de valores democráticos conseguidos en la Transición, principalmente los derechos ciudadanos tales como la libertad de expresión y el derecho a sufragio. En general, se perciben estos logros como beneficiosos para los ciudadanos y un avance para el conjunto del país.

La vinculación de estos valores democráticos a su vida cotidiana se relaciona, pues, con poder expresar libremente cualquier opinión, la posibilidad de pensar distinto, de informarse o manifestarse de la forma que se estime conveniente. También se visualiza en ámbitos propios de la libertad de reunión y creación de grupos, así como en la posibilidad de caminar libremente por las calles, sin que el horario o una autoridad determinen lo contrario (toque de queda). El ejercicio de derechos ciudadanos se vincula, también, con el derecho a sufragio y la capacidad de votar en una elección para elegir a los representantes políticos, una circunstancia que no se condice con el índice real de participación juvenil en las convocatorias electorales recientes.

Sin embargo la búsqueda de acuerdos queda en un lugar secundario, pues lo que más valora la mayoría en la liza política es la honestidad de un partido a la hora de aplicar íntegramente el programa con el que compitió en las elecciones, ya que de otra manera supondría un engaño hacia los electores, provocando el desapego de la ciudadanía por los políticos y el sistema que representan. Estas ideas las extrapolan también a sus comportamientos cuando participan en discusiones y debates, donde buscan conseguir, sobretodo, que los demás acepten sus ideas, si bien descartan métodos impositivos para ello. Son la fuerza y consistencia de unos buenos argumentos los que garantizan el éxito de las propuestas frente a las de los otros.

2.5 Sobre el Contexto Socio-Económico Escolar.

Tal como lo señalábamos en nuestra quinta hipótesis específica *las opiniones, visiones y conocimientos sobre la Transición de la Dictadura a la Democracia chilena que poseen los estudiantes secundarios, no presentan diferencias significativas en función del género o la región de residencia, pero sí en razón del contexto socio-económico.*

En relación con el primer aspecto, el **género**, tanto mujeres como hombres reconocen mayoritariamente la Transición como un proceso histórico donde los acuerdos y consensos tuvieron fuerte protagonismo, aunque son las mujeres las que presentan una mayor capacidad para suministrar argumentos sobre estas características. No obstante, sí encontramos una diferencia de importancia en el volumen de mujeres que califican el acceso a la Democracia como proceso violento, frente a los varones donde las visiones entre pacífica/violenta del proceso transicional están más equiparadas.

Sobre la variable **regional**, si atendemos a los datos cuantitativos tampoco observamos grandes diferencias entre el alumnado de las diferentes regiones chilenas ya que, como en el caso anterior, mayoritariamente señalan que el paso de la Dictadura a la Democracia en el país no se hubiese logrado sin un proceso transicional, valorando ampliamente la existencia de pactos y acuerdos. Ahora bien, si nos fijamos en la capacidad de entregar argumentos válidos que apoyen sus elecciones, observamos que esta es mayor entre el alumnado de Concepción y La Serena frente a las otras dos ciudades, Santiago y Valparaíso.

Estos resultados de la Transición como un proceso y producto de acuerdos no se condicen con la opinión de los jóvenes sobre cómo se produjo el paso de la Dictadura a la Democracia en nuestro país, debido a que mayoritariamente la califican como violenta, sin presentar diferencias reveladoras en los datos por ciudad, aunque de nuevo son los estudiantes de Concepción los que más argumentan su elección. Este aspecto, sin embargo, sí concuerda con la idea generalizada entre el estudiantado de todas las ciudades (con escasas diferencias), de identificar como agentes que permitieron el proceso transitorio a la lucha ciudadana y la oposición.

Entre los recursos o materiales que utilizaron en las clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia, destaca con amplia mayoría el rol del texto escolar, y las fuentes de información a través de las cuales adquieren conocimientos sobre la Transición son, en las cuatro regiones, la asignatura de historia, la familia, y los medios de comunicación, adjudicando los alumnos de Concepción un papel más relevante a estos últimos.

Tampoco se ha hallado gran disparidad en relación con la **procedencia social** y económica de los estudiantes, en contra de nuestro pronóstico que nos hacía aventurar que el colectivo de estudiantes de contextos favorecidos y familias conservadoras se correspondería con visiones del proceso más inclinadas a resaltar el rol del dictador y los acuerdos entre las élites políticas, que las de los

estudiantes de otros tipos de centro, especialmente las de los municipales, que manifestarían percepciones más radicales y progresistas.

Por tanto, no hemos encontrado claves diferenciadoras entre los datos cuantitativos a la hora de identificar la Transición como fruto de un proceso (cuando se les interrogó directamente sobre ello), ni tampoco a la hora de atribuir importancia a los acuerdos en su desarrollo (también cuando se le planteó una cuestión sobre ello). Como en las variables anteriores, solo podemos encontrar algunos matices, relacionados con la mayor o menor capacidad para justificar sus elecciones, que señalan a los estudiantes municipales como aquellos que entregan menos argumentos para fundamentar la Transición como proceso, y también como los menos proclives a justificar la pertinencia de los acuerdos.

En relación con el carácter de la Transición chilena, la mayoría de los estudiantes de los tres sectores sociales coinciden en señalar el proceso como violento, pero podemos señalar una ligera diferencia en los estudiantes de los colegios privados donde, la opción de pacífica alcanza también niveles muy altos. No obstante, esto no se corresponde con otorgar al General Pinochet y las Fuerzas Armadas un mayor protagonismo en el proceso transitorio, como sería de esperar, ya que, por el contrario, son los que menos los citan a la hora de elegir los principales actores del proceso. Todos coinciden en señalar el especial protagonismo de los ciudadanos y los movimientos sociales en el logro del restablecimiento democrático.

Donde si encontramos una diferencia interesante entre los estudiantes de diferentes estratos socio-culturales es en las fuentes suministradoras de información y conocimiento sobre el paso a la Democracia. Los estudiantes de centros privados, recordemos, declaran que la familia es la principal fuente de conocimiento sobre este periodo, muy por encima de la propia asignatura de historia, en tanto que para el resto de estudiantes esta disciplina es la principal suministradora de informaciones.

Centrándonos en el ámbito escolar, no encontramos elementos claramente diferenciadores entre los establecimientos educacionales en la enseñanza de la Transición chilena, ni en relación con las temáticas abordadas en clase (fundamentalmente el golpe militar, la violación de los derechos humanos y el rol de la Iglesia Católica), ni con los recursos empleados en el proceso didáctico, acaparado en todos los establecimientos por el libro de texto, si bien resulta interesante resaltar que la frecuencia de uso de los testimonios orales, muy baja en todos los casos, se duplica en los centros privados en relación con los otros establecimientos.

En definitiva, podemos concluir que la imagen predominante de la Transición chilena entre los estudiantes de enseñanza media, independientemente de su estrato social, es relativamente homogénea y corresponde con un proceso histórico caracterizado por la lucha ciudadana en la restitución de las libertades democráticas, entremezclándose los hechos y

acontecimientos de la Dictadura con los pactos y acuerdos del periodo transicional. Esta visión parece corresponderse con el imaginario colectivo instalado en la sociedad chilena, porque la memoria individual no puede desligarse de la memoria colectiva, necesitamos de los demás, de su aprobación y recuerdos, para dar corporeidad a los nuestros y en este proceso de memorización colectiva, los medios de comunicación juegan un importante papel.

...

A lo largo de las páginas de la presente investigación hemos pretendido dar cuenta de un extenso recorrido para indagar en las percepciones de los estudiantes chilenos sobre el proceso de Transición por el que atravesó el país. Un hecho de la historia reciente que ha motivado variados análisis y discusiones en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, así como también en distintos sectores de la sociedad. Sin embargo, al interior de las salas de clases el tratamiento de estas temáticas se mantiene en deuda, sobre todo si pensamos que la actual generación de educandos son los “hijos de la Democracia”, los llamados a conducir al país por la senda del entendimiento para que “nunca más” en Chile vuelva a ocurrir un quiebre institucional como el del 11 de septiembre de 1973, el que sólo se pudo comenzar a cerrar 17 años después.

PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el desarrollo de las distintas etapas de la investigación se han venido presentando algunas limitaciones o cuestiones que abren posibles vías de continuidad para esta temática, relacionadas con el aprendizaje histórico del alumnado, la enseñanza de la historia reciente, las habilidades de argumentación y las competencias ciudadanas.

Un primer aspecto se relaciona con profundizar el estudio realizado, a través de la aplicación de otras estrategias de recolección de información de carácter cualitativo, tales como focos grupales o entrevistas en profundidad, con la finalidad de ahondar en algunos aspectos complementarios, así como validar los resultados obtenidos.

En este mismo sentido, otro ámbito de investigación podría ser el análisis de los libros de texto utilizados por nuestros en las clases de historia, a través de los principios del análisis de contenido de los conceptos, imágenes y actividades presentadas en sus páginas y su puesta en relación con el conocimiento adquirido y declarado por el alumnado. Se ha considerado el análisis de este recurso, ya que los libros de texto nos entregan una información más o menos aproximada de aquello que sucede en la práctica educativa. Además varias investigaciones internacionales lo han señalado como el recurso didáctico de mayor preponderancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje⁵⁵⁵. Y en concordancia con esto, nuestros encuestados señalaron que es el recurso de mayor presencia en sus aulas de clases para el tema de la historia reciente, con un 70% de frecuencia de uso, destacando su preponderancia por sobre otros materiales educativos.

También sería interesante considerar la revisión y el análisis científico, a través de grabaciones de aula y otros instrumentos de la observación, de la práctica real donde se desarrolla el tema de la Transición de una Dictadura a una Democracia.

⁵⁵⁵ JOHNSEN, Egil Borre. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor S.A. 1996; VALLS, Rafael: *La enseñanza de la historia y textos escolares*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Zorzal. 2008.

En cuarto término, se propone la elaboración de un estudio comparativo por medio de la replicación de la presente investigación en otras realidades escolares de sociedades que hayan vivido procesos históricos similares, tales como Argentina, Brasil o Uruguay, con la finalidad de comparar a partir del currículum escolar los aprendizajes de estos alumnos y cómo comprenden conceptos, actores y procesos en cuestión.

En quinto término, se proyecta el desarrollo de una investigación aplicada de tipo experimental, a partir de la implementación de estrategias didácticas que permitan el desarrollo del pensamiento histórico y que generen una comprensión profunda del proceso histórico en cuestión. Esta secuencia sería diseñada siguiendo los principios del avance historiográfico así como los referentes didácticos actuales (pedagogía de la memoria y enseñanza de temas controversiales o temas candentes en las aulas escolares) y las aportaciones a la enseñanza de la Historia que propone la psicología cognitiva (desarrollo del aprendizaje de los estudiantes), además de considerar las nuevas bases curriculares que en esta etapa están en fase de revisión.

Esta innovación pedagógica debería tener en cuenta los resultados de nuestra investigación, es decir, la planificación consideraría realizar un tratamiento didáctico del contenido histórico basado en el aprendizaje conceptual y la visión de la Transición como un proceso de cambios y continuidades, enfatizando en aspectos tales como la multicausalidad histórica y utilizando la comprensión de estos conflictos históricos para el desarrollo de la ciudadanía democrática, crítica y participativa desde la escuela. Por ejemplo, se deberían desarrollar actividades que fomenten el pensamiento crítico tales como el debate, la argumentación y las explicaciones históricas, ya que este tipo de productos de aprendizajes permitan conocer cómo aprenden los estudiantes y como estructuran su conocimiento⁵⁵⁶. Un ejemplo de lo que estamos defendiendo podrían ser los juicios históricos sobre el rol de actores claves del retorno democrático tales como Augusto Pinochet y Patricio Aylwin.

⁵⁵⁶ BENEJAM, Pilar; CASES, Monserrat; LLOBET, Cecilia; OLLER, Montserrat. “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales”. En Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. (28). Abril-Mayo-Junio 2001.

CANALS, Roser. *Op. Cit.* pp. 49-60

CASAS, Montserrat; BOSCH, Dolors; GONZÁLEZ, Neus. “Las competencias comunicativas en la formación Democrática de los jóvenes: describir, explicar, Justificar, interpretar y argumentar”. En Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. (4). 2005. pp. 39-52.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEITUNO, David *La enseñanza de la Transición Dictadura-Democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º Medio*. Director(es): María Sánchez Agustí, Carlos Muñoz Labraña. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. 2012.
- ACEITUNO, David; CONEJO, Francisco; LÓPEZ FACAL, Ramón; MARTÍNEZ, Rosendo; MUÑOZ, Carlos; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ, Gabriela. “*La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto*”. En V Congreso Internacional Historia de la Transición en España: Las organizaciones políticas. Universidad de Almería. 14 al 18 de noviembre de 2011. Vol. 5. 2011.
- ACEITUNO, David; MUÑOZ, Carlos; VÁSQUEZ, Gabriela. “*Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media*”. En: De Alba, Nicolás; García, Francisco; Santisteban, Antoni (eds.) Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. 1a. ed. Sevilla: Editorial Díada. 2012.
- ALBERT GOMEZ, María José *La investigación educativa. Claves teóricas*. 1a. ed. Madrid: Editorial McGraw Hill. 2007.
- ALCÁNTARA, Manuel. “*Las transiciones a la democracia en España, América Latina y Europa Oriental. Elementos de aproximación a un estudio comparativo*”. En: Revista del Centro de Estudios Constitucionales. (11). Enero-abril, año, 1992.
- ALDRIDGE, Alan. *Topografía del mundo social: Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Gedisa. 2003.
- ALVARADO, Sara; OSPINA, Héctor; BOTERO, Patricia; MUÑOZ, Germán. “*Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*”. En Revista Argentina de Sociología. (11). 2008.

- ANADÓN BENEDICTO, Juana. “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula”. En Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. (50). Octubre-Noviembre-Diciembre 2006.
- ANDRADE, Miguel; MIRANDA, Christian. “Influencia de las inteligencias múltiples, el rendimiento académico previo y el curriculum del hogar sobre la autoestima adolescente”. En Boletín de Investigación Educativa. (15). 2000.
- ANDRÉU, Jaime. *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. 1a. ed. Andalucía: Editorial Centro de Estudios Andaluces. 2001.
- ARAYA, Eduardo. “Las Transiciones Chilenas. Una retrospectiva sobre “estado del arte” y construcciones discursivas”. En XII Seminario de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias sociales. Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 1 y 2 de Diciembre 2010.
- ARAYA, Eduardo. “Transición y transiciones a la democracia”. En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (67). Enero-Febrero-Marzo. 2011.
- AREYUNA, Beatriz. “Construcción del Pasado, Identidad y Memoria en las Narrativas Escolares. Una Mirada a la Enseñanza de la Historia Reciente en la post Dictadura Chilena”. En Revista Praxis Revista de Psicología y Ciencias Humanas. (15). 2009.
- ARISTA TREJO, Verónica. “Cómo se enseña la historia en la educación básica”, En. PRATS, Joaquín. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. 1a. ed. México: Editorial Secretaría de Educación Pública. 2011.
- ARNAL, Justo. *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Labor. 1992.
- ARÓSTEGUI, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. 1a. ed. Madrid: Editorial Alianza. 2004
- ARRAU, Alfonso; AVENDAÑO, Octavio. *La Hacienda Revivida: Democracia y Ciudadanía en el Chile de la Transición*. 1a. ed. Santiago: Editorial Frasis. 2002.
- ARRIAGADA HERRERA, Genaro. *Por la razón y la fuerza: Chile bajo Pinochet*. 1a. ed. Santiago: Editorial Sudamericana. 1998.
- ÁVALOS, Beatrice; GAZMURI, Renato; MODER, Maximiliano. “Los Mapas de Progreso para Ciencias Sociales?”. En Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (55). Enero-Febrero-Marzo 2008.

- AYUSTE, Ana. *Las contribuciones de Habermas y Freire a la teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo*. En AYUSTE, Ana (coord.) *Educación, ciudadanía y democracia*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro. 2006.
- BAIN, Robert. “Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”. En: DONOVAN, Suzanne y BRANSFORD, John. How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. [En línea] Washington D.C.: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. 2000.
- BARDÍN, Laurence. *Análisis de Contenido*. 1a. ed. Madrid: Editorial Akal. 1986.
- BARTON, Keith, “Métodos de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas”. (Traducción: Sara Silvestre Anglès) en BARTON, K.C. (Ed.). Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. Greenwich: Editorial Information Age. 2006.
- BARTON, Keith. “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia”. En: Revista Enseñanza de las ciencias sociales. (9). Diciembre. 2010.
- BELLEÍ, Cristian. “Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto”. En Serie reflexiones: Infancia y adolescencia. (2). 2004. Disponible en http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/107/wp_educacion_2.pdf
- BENEDICTO, Jorge; MORÁN, M^a Luz. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. 1a. ed. Madrid: Editorial Instituto de la Juventud. 2002.
- BENEJAM, Pilar; CASES, Monserrat; LLOBET, Cecilia; OLLER, Montserrat. “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales”. En Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. (28). Abril-Mayo-Junio 2001.
- BERMUDEZ BRINEZ, Nilda y RODRIGUEZ ARRIETA, Marisol. “Fuente oral en la reconstrucción de la memoria histórica: aporte al documental “Memorias del Zulia Petrolero”. [En Línea]. En: Revista de Ciencias Sociales. Vol.15. (2). 2009. [Fecha de consulta: 15 de Noviembre del 2013] Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182009000200011&lng=es&nrm=iso
- BERNARDO, José; CALDERON, José *Aprendo a investigar en Educación*. 1a. ed. Madrid: Editorial Rialp. 2000.

- BIGGS, J, B. COLLINS, K. F. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy*. 1a ed. Nueva York: Editorial Academic Press. 1982.
- BOBBIO, Norberto. *Diccionario de Política*. 10a. ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. 1998.
- BOENINGER, Edgardo. *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 1997.
- BOLIVAR, Antonio. *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2007.
- BOOTH (1987), citado por : LAVILLE, C. “*La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles*”. En Perspectives Documentaires en Éducation (53). 2001.
- BORGHI, Beatrice. “*Los cofres mágicos: El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia*”. En Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (71). Julio-Agosto-Septiembre 2012.
- BRAUDEL, Fernand. *La Historia y las Ciencias Sociales*. 1a. ed. Madrid: Editorial Alianza. 1986
- BREU, Ramón. *La Historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2012.
- CABRERA, Flor. *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. En Bartolomé, M. (coord.): Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural. 1a. ed. Madrid: Editorial Narcea. 2002.
- CANALS, Roser. “*La argumentación en el aprendizaje Del conocimiento social*”. En Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación. (6). 2007.
- CANDIA, Eduardo; MARTÍNEZ Marcelo. “*La amenaza política sin voto de los jóvenes*”. En “Revista Avance”, Marzo. 2001. Disponible en http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Participacion%20Politica/Amenaza_politica_%20sin_Voto_de_los_jovenes_E._Candia_y_M._Martinez_2005.pdf
- CANESSA, Julio; BALART, Francisco. *Pinochet y la restauración del consenso nacional*. 1a. ed. Santiago: Editorial Geniar. 1998.
- CAÑAS KIRBY, Enrique. “*Proceso Político en Chile: 1973-1990*”. 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 1997.
- CARBONELL, Jaume. *Una educación para mañana*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro. 2008.

- CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar. Las Ciencias sociales y la Historia*. 1a. ed. Madrid: Editorial Visor. 1995.
- CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, M^a Fernanda. “*Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España*”. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. (comp.). *Aprender y pensar la historia*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2004
- CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam. “*¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global*.” En CARRETERO, Mario; VOSS, James (comp.) *Aprender y pensar la historia*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2004.
- CARRETERO, Mario; MONTANERO, Manuel. “*Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*”. En: *Revista Cultura y Educación*. (20). Junio. 2008.
- CARRETERO, Mario; VOSS, James. (comps.) *Aprender y pensar la historia*. 1a. ed. Madrid: Editorial Amorrortu. 2004.
- CASANOVA, José. “*La enseñanza de la Transición democrática en España*”. [En línea] En: *Revista Ayer*. (15). 1994. Disponible en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/41320057?uid=3737784&uid=2&uid=4&sid=21101458255953>.
- CASAS, Montserrat; BOSCH, Dolors; GONZÁLEZ, Neus. “*Las competencias comunicativas en la formación Democrática de los jóvenes: describir, explicar, Justificar, interpretar y argumentar*”. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. (4). 2005
- CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1, La sociedad red*. 2^a ed. Madrid: Editorial Alianza. 2000.
- CAVALLO, Ascanio. “*La Historia Oculta de la Transición. Memoria de una Época: 1990-1998*”. 1a. ed. Santiago: Editorial Uqbar. 2012.
- CAVALLO, Ascanio; SALAZAR, Manuel; SEPÚLVEDA, Oscar. *La Historia Oculta del Régimen Militar. Memoria de Una Época 1973-1988*. 1a. ed. Santiago: Grijalbo y Grupo C-Mondadori. 1997
- CEA D'ANCONA, M^a Ángeles. *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. 1a. ed. Madrid: Editorial Síntesis, 2001
- CERDA, Ana María; EGAÑA, Loreto; MAGENDZO, Abraham; SANTA CRUZ, Eduardo; VARAS, René. *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2004.

- CHERVEL, André: “*Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación*”. En Revista de Educación. (295). 1991.
- COHEN, Luis; MANION, Lawrence., *Métodos de Investigación Educativa*. 1a. ed. Madrid: Editorial La Muralla. 1990.
- COLL, César y otros. *El Constructivismo en el aula*. 6a. ed. Barcelona: Editorial Grao. 1998.
- COLL, César, “*Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*”. En Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development. (41). 1988.
- COMANDO POR EL NO. *Chile, la alegría ya viene*. (Himno Campaña Política del No Plebiscito de 1988).
- CORNEJO, Rodrigo. “*El Experimento Educativo Chileno 20 años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar*”. [En línea] En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4 (1). 2006. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.pdf>. [Fecha de consulta: 25 de febrero 2012].
- CORREA, Enrique; NOÉ, Marcela (eds.). *Nociones de una Ciudadanía que crece*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1998.
- CORTINA, Adela. “*El protagonismo de la sociedad civil: ciudadanía y empresa en el horizonte de la globalización*”. Conferencias Presidenciales de Humanidades, Palacio de la Moneda. Santiago: Secretaria de Comunicación y cultura. 2004.
- COX, Cristián; JARAMILLO, Rosario; REIMERS, Fernando. *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. 1a. ed. Trinidad y Tobago: Editorial Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación. 2005.
- CRICK, B. “*La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña*”. En Educación Integral. Ministerio de Educación de Colombia-British Council. (15). Junio 2002.
- CUESTA, Raimundo. *Sicogénesis de una disciplina escolar: la historia*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Pomares- Corredor. 1997
- DAHL, Robert. *La Poliarquía. Participación y oposición*. 1a. ed. Madrid: Editorial Tecnos. 1989.

- DE AMÉZOLA, Gonzalo. “Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina”. En Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. (7). 2008.
- DELORS, Jacques. y otros. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. 1a. ed. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO. 1996.
- DELVAL, Juan. “Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación”. En En: De Alba, Nicolás; García, Francisco; Santisteban, Antoni (eds.) Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. 1a. ed. Sevilla: Editorial Díada. 2012.
- DELVAL, Juan. *Hacia una escuela ciudadana*. 1a. ed. Madrid: Editorial Morata. 2006.
- DEWEY, Jhon. *Democracia y Educación*. 1 a. ed. Madrid: Editorial “Ediciones de Lectura”. 1926.
- DÍAZ, J. R. “Estrategias de análisis y modelos de Transición a la democracia”. En TUSELL, Javier y SOTO, Álvaro (eds.). Historia de la transición. 1975-1986. 2a. ed. Madrid: Editorial Alianza. Madrid. 1996.
- DOOLITTLE, P.; Hicks, D. “Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies”. En Theory and Research in Social Education. (31). 2003.
- DOWNEY, M. T.; LEVSTIK, Linda. *Teaching and learning history: The Research base*. En Revista Social Education. (52). Septiembre 1988.
- DRAKE, Paul; JAKSIC, Iván. (comps.) *El Modelo Chileno. Democracia y Desarrollo en los Noventa*. 1ª. ed. Santiago: Editorial LOM. 1999.
- DRAKE, Paul; JAKSIC, Iván. “El Difícil Camino Hacia la Democracia en Chile”. 1a. ed. Santiago: Editorial FLACSO. 1993.
- DRAKE, Paul; JAKSIC, Iván. “Transformación y transición en Chile.1982-1990”. En El modelo chileno: democracia y desarrollo en los noventa. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1999
- EGAÑA, Loreto. *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación*. 1a. ed. Santiago: Editorial PIIIE. 2003.
- EGGEN, Paul; KAUCHAK, Donald. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. 2a. ed (reimpresión). México D.F.: Editorial Fondo de cultura económica. 2005.

- ESCALONA, Camilo. *Una Transición de dos caras. Crónica crítica y autocrítica*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1999.
- ESPÍNDOLA, Violela. *Red de Educación. Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. 1a. ed. Washington, D. C.: Editorial Banco interamericano de desarrollo. 2005.
- ETCHEGOYEN, Miguel A. *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía. 2003
- EYZAGUIRRE, Bárbara; FONTAINE, Loreto: “*El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*”. En Revista de Centro de Estudios Públicos. Santiago. (68). 1997.
- FARCAS, Daniel (comp.); *Ciudadanía en Chile: El desafío cultural del nuevo milenio*. 1a. ed. Santiago: Editorial Departamento de Estudios, División de Organizaciones Sociales, Ministerio Secretaria General de Gobierno de Chile. 1999.
- FAUNDEZ, GLORIA, “Carta transversal sub 40 pide “esfuerzo colectivo para reconciliación”. [En línea]. Columna de opinión. Diario La Tercera. Grupo Editorial Copesa. Edición del miércoles 11 de septiembre del 2013. [Fecha de consulta: 13 de Septiembre del 2013]. Disponible en: <http://papeldigital.info/lt/?2013091101#>
- FERNÁNDEZ, Sergio. *Mi Lucha Por la Democracia*. 1a. Ed. Santiago: Editorial Andes Bello, 1994.
- FIERRO, Jaime. *Los desafíos de la ciudadanía para el Chile del Segundo Centenario*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andros. 2001.
- FONTAINE, Juan. *Transición Económica y Política en Chile*. En Revista Estudios Públicos. (50). Otoño 1993.
- FUENTES, Concha. “*La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en estados unidos y el reino unido*”. En: Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales. (1). Diciembre. 2002.
- GARCÉS, Mario (coord.); *Democracia y Ciudadanía en el MERCOSUR*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2006.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan. *Caracterización de la Desigualdad educativa en Chile*. En Congreso Mundial de Educación AMCE. Universidad Católica de Chile. Santiago. 2004.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan. “*Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar*”. En Revista Pensamiento Educativo. Vol. 40. (1). 2007.

- GARRETÓN, Manuel Antonio. “La redemocratización política en Chile. Transición, inauguración y evolución”. En: Revista Estudios Públicos. (42). 1999.
- GARRETÓN, Manuel Antonio. “Revisando las transiciones democráticas en América Latina”. En: Revista Nueva Sociedad. (148) Marzo-Abril 1997. .
- GARRETÓN, Marco. *Del Postpinochetismo a la Sociedad Democrática. Globalización y Política en el Bicentenario*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Debate. 2007.
- GAZMURI, Cristián. “La Persistencia de la Memoria. Reflexiones de un civil sobre la Dictadura”. 1a. ed. Santiago: Editorial Ril. 2000.
- GAZMURI, Cristian. “Una Interpretación Política de la Experiencia Autoritaria 1973-1990”. En: RIQUELME Alfredo, ALSINA, Nuria (eds.). Chile 1891-2001 Historia y presente. Una visión interdisciplinaria. 1a. ed. Santiago: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile. 2001
- GAZMURI, *Nueva Historia de Chile: Desde los Orígenes Hasta Nuestros Días*. 3a. ed. Santiago: Editorial Zig-Zag. 1996
- GIL, Fernando; REYERO, David. *Educación democrática: trampas y dificultades*. En AYUSTE, Ana (coord.) Educación, ciudadanía y democracia. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2006.
- GIROUX, H. A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. 1a. ed. México: Editorial Siglo XXI. 2003.
- GODOY, Oscar. “Algunas Claves de la Transición política en Chile”. En Revista de Centro de Estudios Públicos. (38). Santiago. 1990.
- GODOY, Oscar. “La transición chilena a la democracia: pactada”. En Revista Estudios Públicos. (74). 1999.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. “Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia”. En: VERA, M.I. et al. Formación de la Ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas. 1a. ed. Alicante: Editorial AUPDCS. 2004.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro y otros. “Percepciones de estudiantes y profesores de E.S.O. Acerca de “la Transición” en España. Fase experimental del “Proyecto TRADDEC”. En. LOPEZ FACAL; Ramón (eds.) I Congreso “Pensar históricamente en tiempos de globalización sobre enseñanza de la historia” España. Universidad Santiago de Compostela. 30 junio, 1 y 2 julio. 2010.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro; GONZÁLEZ, Isidoro; SÁNCHEZ, María. “Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno”. En ÁVILA, Rosa y

- otros. (coords.) Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 1a. ed. Zaragoza: Institución Fernando El Católico. 2010.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. “*La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente*”. En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (67). Enero-Febrero-Marzo. Año 2011.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. “*Mensajes, comunicaciones y «mass-media» en los contenidos en historia*”. En Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (6). Octubre-Noviembre-Diciembre 1995.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro; SÁNCHEZ, María; Carlos MUÑOZ. “*Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno*”. En: AVILA, Rosa. RIVERO, Pilar y DOMINGUEZ, Pedro. (coords.) Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 1a. ed. Zaragoza. Editorial Institución Fernando el Católico. 2010.
- GRUPO DE TENOLOGÍAS EDUCATIVAS, *Metodología de intervención en el aula que evoluciona hacia la autonomía del docente. Formación de docentes en ejercicio*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/333GTE.pdf>
- HEIMBERG, Charles. “*¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la Libertad, la responsabilidad y la capacidad de descendimiento de las nuevas generaciones?*” (Traducción de Ramón López Facal). En Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (64). Abril-Mayo-Junio 2010.
- HENRÍQUEZ, Rodrigo. “*Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos*”. Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia. Santiago de Compostela. Enero del 2010. Vol. 1 2011.
- HENRÍQUEZ, Rodrigo. “*Aprender la Historia Ajena. El Aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya*”. En: Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. (8). Diciembre 2009.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. *Metodología de la investigación*. 4º Edición. Mexico D.F.: Editorial McGraw-Hill. 1998.
- HIDALGO, Paulo: “*La transición a la democracia: aspectos teóricos y análisis de la situación chilena*. Investigador Visitante. Fundación Pablo Iglesias”. En Revista del Centro de estudios constitucionales (2). Enero-abril 1992.

- HINOSTROZA, Gina; MILLANHUEIQUE, Ester. “Procesos de construcción de Ciudadanía de Mujeres. Reflexiones sobre experiencias del Instituto de la Mujer de Concepción”. En LEÓN, Javier. ESCOBAR, Areli. CEA, Lorena (eds.). Discursos y prácticas de Ciudadanía. Debates desde la Región del Biobío. Chile: Editorial Universidad del Biobío. 2006.
- HUERTA, Pedro. *Los niveles de van hiele y la taxonomía solo: un análisis comparado, una integración necesaria*. En Revista Enseñanza de las ciencias, (17). 1999.
- HUNNEUS, Carlos. “En defensa de la transición: El primer gobierno de la democracia en Chile”. En Arbeitspapier. Univerdität Heidelberg, Institut für Politische Wissenschaft. (18). Febrero 1995.
- HUNNEUS, Carlos. *El Régimen de Pinochet*. 1a. ed. Santiago: Editorial Sudamérica. 2000.
- HUNNEUS, Carlos. *La Unión de Centro Democrático y la Transición a la Democracia en España*. 1a. ed. Madrid: Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas. 1985.
- HUNTINGTON, Samuel. “La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX”. 1ª. ed. Barcelona: Editorial Paidós. 1992.
- IGLESIAS SEGURA, Ricardo. “La Construcción de la memoria colectiva. Los miedos y las esperanza en la construcción de los valores ciudadanos en la historia reciente de América Latina y Chile. Una revisión bibliográfica y una metodología de investigación”. En: Cátedras de Integración Andrés Bello. Vol. 4. 2008.
- IGLESIAS, Ricardo. “El Papel de la educación en la construcción del Estado Nacional”. En CID, G. SAN FRANCISCO, A. (eds.) Nación y nacionalismo en Chile, Siglo XIX. Santiago: Editorial Centro de Estudios Bicentenario. 2009.
- IMBERNON, Francisco. “Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor”. En IMBERNÓN, Francisco., MAJÓ, Joan; MAYER, Michela; MAYORZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberto; TEDESCO, Juan. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó. 2002.
- IMBERNÓN, Francisco., MAJÓ, Joan; MAYER, Michela; MAYORZARAGOZA, Federico; MENCHÚ, Rigoberto; TEDESCO, Juan. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó. 2002.
- JHONSON, David; JHONSON, Roger; HOLUBEC, Edythe. *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1999.
- JOCELYN-HOLT, Alfredo. *El Chile Perplejo. Del Avanzar Sin Transar al Transar Sin Parar*. 3a. ed. Santiago: Editorial Planeta/ Ariel. 1999.

- JOHNSEN, Egil Borre. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor S.A. 1996
- KERR, David. “*An international review of citizenship in the curriculum*”. En: STEINER-KHAMSI Guita, TORNEY-PURTA Judith y SCHWILLE John. (eds.) New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison. 1a ed. Amsterdam: JAI/Elsevier Science Ltd. 2002.
- KERR, David. *Citizenship Education: an International Comparison*. 1a. ed. UK: Editorial National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/ Qualifications and Curriculum Authority in England QCA. 1999
- KÖRBER, Andrea. “*¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar históricamente?*”. En Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. (66). Octubre-Noviembre-Diciembre 2010.
- KREBS, Ricardo. *Nueva Historia de Chile: Desde los Orígenes Hasta Nuestros Días*. 3a. ed. Santiago: Editorial Zig-Zag. 1996.
- KRIPPENDORFF, Klaus. *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica. 1990.
- LATINOBARÓMETRO. *Informe Latinobarómetro sobre opinión pública, 1995-2005*. 1.a ed. Santiago. Editorial Corporación Latinobarómetro. 2005.
- LE GAL, Jean. *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2005.
- LEÓN, Javier; ESCOBAR, Areli; CEA, Lorena (eds.) *Discursos y prácticas de Ciudadanía. Debates desde la Región del Bío-Bío*. 1a. ed. Bío-Bío: Editorial Universidad del Bío-Bío. 2006
- LEÓN, Orfelio. *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. 1a. ed. Madrid: Editorial McGraw-Hill. 1997.
- LINZ, Juan. “*Del autoritarismo a la democracia*”. En Revista Estudios Públicos. (23). 1986.
- LINZ, Juan. *Sistemas totalitarios y regímenes autoritarios*. 1a. ed. Madrid: Editorial Centro de Estudios Públicos y Constitucionales. 2009.
- LINZ, Juan. *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. En GREENSTEIN, Fred; POLSBY, Nelson (Eds.) “Handbook of Political Science”. 1a. ed. Vol. 3.

- “Macropolitic Theory”. Rockville: Editorial Reading Mass, Addison-Wesley Publ. Co. 1975.
- LLERAS, Jordi y MEDINA, Alfonso. “*La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas*”. En AYUSTE, Ana (coord.). Educación, ciudadanía y democracia. 1a. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2006.
- LOEFFEL, L. *Enseigner la démocratie: Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. 1a. Ed. Paris: Editorial Armand Colin. 2009.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. “*La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria*”. En SALMERÓN PÉREZ, Honorio (ed.), Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. 1 a. ed. Granada: Editorial “Grupo editorial Universitario”. 1997.
- LÓPEZ FACAL; R. “*Libros de texto: sin novedad*”. En Revista Conciencia Social. (1).1997.
- LÓPEZ, Sinesio. *Ciudadanos reales e imaginarios: Concepciones, desarrollo y mapas de ciudadanía en el Perú*. 1a. ed. Lima: Editorial IDS: Instituto de diagnóstico y propuestas. 1997.
- LYNN KARL, Terry. “*Dilemas de la Democratización en América Latina*”. En GODOY, Oscar. “La transición chilena a la democracia: pactada”. En Revista Estudios Públicos (74). 1999. Santiago.
- MAGENDZO, Abraham. *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2006.
- MAGENDZO, Abraham; TOLEDO, M^a Isabel. “*Educación en derechos humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad "Régimen Militar y Transición a la Democracia"*”. [en línea] En Revista Estudios Pedagógicos. (35). 2009. [Fecha de consulta: 23 de enero de 2013] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514138008>>
- MAIRA, Luis. *La constitución de 1980 y la ruptura democrática*. 1a.ed. Santiago: Editorial Emisión. 1988
- MAIRA, Luis. *La Transición interminable*. 1a. ed. México D.F.: Editorial Grijalbo Hojas nuevas. 1999.
- MAIRA, Luis. *Las dictaduras en América Latina, Cuatro Ensayos*. 1a. ed. Santiago: Editorial CESOC. 1986.

- MAIRA, Luis. *Los tres Chile de la segunda mitad del siglo XX*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 1998.
- MANZI, Jorge. “El pasado que nos pesa: La memoria colectiva del 11 de septiembre de 1973”. En Revista de Ciencia Política. Santiago. Chile. Vol. 23. (2). 2003.
- MANZI, Jorge. “Memoria Colectiva del Golpe de Estado de 1973 en Chile”. En Revista Interamericana de Psicología. Vol. 38. (2). 2004.
- MARCO, Berta. *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. 2a. ed. Madrid: Editorial Narcea. 2003.
- MARTÍN, Quintín. *Tratamiento estadístico de datos con SPSS. Prácticas resueltas y comentadas*. 1ª ed. Malaga: Editorial Paraninfo. S.A. 2007.
- MARTÍNEZ, Jaume (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2003.
- MARTÍNEZ, Miquel. “Formación para la ciudadanía y educación superior”. En Revista Iberoamericana de educación. (42). 2006. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie42a05.htm>
- MARZANO, Robert; PICKERING, Debra. *Dimensiones del Aprendizaje*. 2a. ed. Editorial ITESO. 1997.
- MAYER, Michaela. “Ciudadanos del barrio y del planeta”. En IMBERNON, Francisco (coord.). Cinco ciudadanías para una nueva educación. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002.
- MAYOR ZARAGOZA, Federico. “Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo”. En IMBERNON, Francisco (coord.). Cinco ciudadanías para una nueva educación. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2002.
- Mc MILLAN, James. *Investigación Educativa: Una introducción Conceptual*. 5a. ed. Madrid: Pearson. 2005.
- MENÉNDEZ, Amparo; JOIGNANT, Alfredo (eds.). *La caja de Pandora: el retorno de la transición chilena*. 1a. ed. Santiago: Editorial Planeta. 1999.
- MERCHÁN IGLESIAS, Javier. “Profesores y Alumnos en las clases de Historia”. En Cuadernos de Pedagogía. (309). 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general”. 1 a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 1998.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1° Básico a 4° Medio*. 1a. ed. Santiago: Editorial Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Programa de Estudio Segundo Año Medio. Historia y Ciencias Sociales*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Informe comisión Formación Ciudadana*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica*. 1a. ed. Santiago: MINEDUC UCE Editorial. 2005
- MINEDUC. *Propuesta Ajuste Curricular Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC. 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Mapa de Progreso: Democracia y Desarrollo*. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC UCE. 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA. *Real Decreto: Ley Orgánica de Educación*. 12 de Abril 2007.
- MIRALLES, Pedro. “La historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. En PRATS, Joaquín. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. 1a. ed. México: Editorial Secretaría de Educación Pública. 2011.
- MOLINERO, “Elena. *Literatura e historia. Elementos para un reencuentro en el aula*”. En Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (71). Abril-Mayo-Junio 2012.
- MORALES, Gladys; KISS, Diana; GUARDA, Alicia. “El Libro de Texto Escolar, como Interventor Socio Cultural en la Construcción de la Identidad Cultural”. En Revista Impulso, Vol. 17 (42). Enero-Abril 2006
- MOULIAN, Tomás. *Chile actual. Anatomía de un mito*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2002.
- MOULIAN, Tomás. *Contradicciones del desarrollo político chileno: 1920-1990*. 1a. ed. Santiago: Editorial LOM. 2009.

- MOYANO, Cristina. *Dictadura o régimen militar: la disputa por la nominación del pasado*. [en línea]. Columna de opinión. Diario El Mostrador. Edición del 05 de Enero del 2012. [Fecha de consulta: 06 de Octubre del 2013]. Disponible en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2012/01/05/dictadura-o-regimen-militar-la-disputa-por-la-nominacion-del-pasado/>
- MUÑOZ LABRAÑA Carlos. “Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria”. En Revista AULA, Innovación Educativa. (170). Marzo 2008.
- MUÑOZ LABRAÑA, Carlos “Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile”. En Revista Geoenseñanza. Vol. 10. (2). Julio-Diciembre 2005.
- MUÑOZ LABRAÑA, Carlos. “El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB”. 1 a. ed. Concepción: Editorial “Ediciones Universitarias”. 2010.
- MUÑOZ LABRAÑA, Carlos. “La escuela como espacio de formación ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente?. La voz de los Profesores”. En: ÁVILA, Rosa; BORGHI, Beatrice; MATOZZI, Ivo. La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa. 1a. ed. Bologna: Editorial Pàtron. 2009.
- MUÑOZ, Carlos; VÁSQUEZ, Nelson; REYES, Leonora. “Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del estado, las instituciones Públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes”. En Revista Estudios Pedagógicos [en línea] 2010. Vol. 36 (2). [fecha de consulta: 23 de enero de 2013]
- MUÑOZ, Carlos. “El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB”. 1a. ed. Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación – FONIDE. Ministerio de Educación. 2009.
- MUÑOZ, Carlos. “El Estudiantado y la formación ciudadana en la Escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de Investigación”. En ÁVILA, Rosa., RIVERO, Pilar; Gracia; Domínguez, Pedro (comp.) Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. 1a. ed. Zaragoza: Editorial Fernando el Católico. 2010
- MUÑOZ, Carlos. “Percepciones de los profesores de Historia y Ciencias Sociales de su actividad como profesor” En Revista Visiones de la Educación. (11). 2006.

- MUÑOZ, Carlos. *Percepciones de los Profesores de Historia y Geografía acerca de su Profesión* [Tesis Doctoral]. Director: Raúl Calisto. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. 2006
- MUÑOZ, Carlos; VICTORIANO, Ramón. “La escuela como espacio de Formación Ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores”. En L’Educazione alla cittadinanza europea e la formazioni degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisboa”. 1a. Ed. Bologna: Editorial Pàtron. 2009.
- MUÑOZ, Carlos; ACEITUNO, David. “Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno”. En Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. (67). Enero-Febrero-Marzo 2011.
- NÚÑEZ PÉREZ, Gloria. “La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica”. En Revista Espacio, Tiempo y Forma. Vol.5. (3). 1990.
- O’DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Phillipi. *Transiciones desde un gobierno autoritario. Tomo 4. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1988
- OCDE, *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile*, 1a. ed. Paris: OCDE. 2004.
- OLIVARES, Cecilia (edit.) *Memoria Foro Genero y Ciudadanía*. 1 a. ed. La Paz: CIDEM, REPEM/CEAAL, 1996.
- ONTORIA, Antonio *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. 1a. ed. Madrid: Editorial Narcea. 1993.
- OTANO, Rafael. *Nueva Crónica de la Transición*. 1a. ed. LOM Santiago: Editorial LOM. 2006.
- PADILLA, J. “Elaboración del Cuestionario”. En ROJAS TEJADA, Antonio. Investigar mediante encuestas: Fundamentos Teóricos y Aspectos Prácticos. 1a. ed. Madrid: Editorial Síntesis. 1998.
- PÁEZ-CAMINO, Feliciano. “Una intromisión luminosa. Poesía para ilustrar la historia”. En Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (71). Julio-Agosto-Septiembre 2012.
- PAGÈS, Joan. “Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. En: Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (44). Abril 2005.
- PAGÈS, Joan. “Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales”. En BENEJAM, Pilar; PAGÈS, Joan. (coord.): Enseñar y aprender ciencias

- sociales, geografía e historia en la educación secundaria. 1a. ed. Barcelona: Editorial ICE/Universidad de Barcelona. 1997
- PAGÈS, Joan. “*Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas*”. Seminario internacional de textos escolares de historia y ciencias sociales. 1a. ed. Santiago: Editorial MINEDUC, 2008
- PAGÈS, Joan. *Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. En PAGÈS, Joan; BENEJAM, Pilar (coord.) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria. 3a. ed. Barcelona: Editorial Horsori. 1999.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. “*La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia*”. En Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (64). Abril-Mayo-Junio 2010.
- PATTON, M.Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 1a. ed. Thousand Oaks CA: Editorial Sage. 2002.
- PORTALES, Felipe. *Chile: Una “Democracia Tutelada” Crónicas y testimonios. Colección Crónicas y Testimonios*. 1a. ed. Editorial Sudamericana Chilena. 2000.
- POZO, Juan Ignacio; CARRETERO, Mario “*Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia*” en CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio y ASENSIO, Mario La enseñanza de las Ciencias Sociales. 1a. ed. Madrid: Editorial Visor 1986.
- PRATS, Joaquín; Labert, Miquel. “*Enseñar utilizando Internet como recurso*”. En Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia. (41). Julio 2004.
- PRATS, Joaquim; SANTACANA, Joan: “*Enseñar Historia y Geografía, Principios básicos*”. En: PRATS, Joaquim y SANTACANA, Joan: Ciencias Sociales. Enciclopedia General de la Educación. Vol. 3. Barcelona: Grupo Editorial Océano. 1998.
- PRATS, Joaquín, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica innovadora*. 1 a. ed. Mérida: Editorial Junta de Extremadura. 2001.
- PRATS, Joaquín. “*Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales*” [en línea] En: História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História. (9). 2003. Universidad de Estadual de Londrina. Brasil. Disponible en: www.ub.es/histodidactica

- PRATS, Joaquín. “¿Por qué enseñar historia?”. En PRATS, Joaquín. Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. 1a. ed. México: Editorial Secretaría de Educación Pública. 2011.
- PRATS, Joaquín. “Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales”. En Revista Enseñanza de las ciencias sociales. (1). Diciembre 2002.
- PRATS, Joaquín. “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.” En: Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (12). Abril-Mayo-Junio 1997.
- PRATS, Joaquín. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. 1a. ed. México: Secretaría de Educación Pública. 2011.
- PRATS, Joaquín: “La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica”. En: Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (12) Barcelona. Abril-Mayo-Junio 1997. Disponible en http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=7
- PRATS, Joaquín; SANTACACANA, Joan. *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. 1a. ed. Mérida España: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. 2001.
- PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan. *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. 1 a. ed. Mérida: Editorial de la Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. 2001.
- PROYECTO TRADDEC: “Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno”. Memoria Proyecto de investigación I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación. España. 2010-2012.
- RAMMSY, Claudio; ROSALES, Raúl. “Iglesia y Transición. Notas para un marco interpretativo”. En Revista Proposiciones. (18). 1990.
- REDON PANTOJA, Silvia. “La escuela como espacio de ciudadanía”. [En Línea] En Revista Estudios Pedagógicos. 2010. Vol. 36. (2) [Fecha de consulta: 23 de Mayo del 2013]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200013&lng=es&nrm=iso

- REDÓN, Patricia. *Formación Docente y Ciudadanía*. 1a. ed. Valparaíso: Editorial Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Vicerrectoría de Investigación y Estudios Avanzados Dirección de Investigación). 2006.
- REICHARDT, Charles. COOK, Thomas. “Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos”. En Revista Estudios de psicología. Fundación Infancia y Aprendizaje (11). 1982.
- REIMERS, Fernando. “Educación para la Ciudadanía Democrática en América Latina”. [en línea]. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. 14 de Noviembre del 2007. [fecha de consulta: 23 de enero de 2013]. Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1363>
- REYES, Ernesto; GUTIÉRREZ, Jorge. *Capítulo 4: El siglo XX: La búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social. Unidad 10: República Presidencial II (1952-1990). Historia y Ciencias Sociales. Texto del Estudiante*. Segundo año medio. 1a. ed. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana. 2002.
- RIVERO, Pilar. “Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la historia”. En Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. (10). 2010.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, A. *Transición política y consolidación constitucional de los partidos políticos*. 1a. ed. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. 1989.
- ROJAS TEJADA, Antonio. *Investigar mediante encuestas: Fundamentos Teóricos y Aspectos Prácticos*. 1a. ed. Madrid: Editorial Síntesis. 1998.
- ROSA RIVERO, Alberto. “Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”. En CARRETERO, Mario; VOSS, James. Aprender y pensar la historia. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2004.
- ROSÁRIO, Pedro. “El Aprendizaje Escolar Examinado Desde La Perspectiva Del «Modelo 3p» De J. Biggs” En Revista Psicothema. Vol. 17 (1). 2005.
- RUIZ OLABUENAGA, José. *Metodología de la investigación cualitativa*. 1a. ed. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto. 1996.
- RÜSEN, Jörn “El libro de texto ideal”. En Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (12).Abril-Mayo-Junio 1997.
- SABATO, Hilda (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. 1a. ed. Mexico: Editorial Fideicomiso Historia de las Américas, Serie Estudios. 1999.

- SALAZAR, Gabriel. “*Ciudadanía en Chile: Antecedentes Históricos y Perspectivas*”. En LEÓN, Javier. ESCOBAR, Areli. CEA, Lorena (eds.). 1a. ed. Discursos y prácticas de Ciudadanía. Debates desde la Región del Biobío. Chile: Editorial Universidad del Biobío. 2006.
- SALAZAR, Gabriel. “*Violencia Política Popular en las Grandes Alamedas. La Violencia en Chile Volumen I: Santiago de Chile 1947-1987*”. 1a. ed. Santiago: Editorial SUR, 1990.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, María. “*Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros*”. En Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. (25). 2011
- SÁNCHEZ AGUSTI, María. “*Enseñar historia, desde el tiempo de larga duración*”. En Revista ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (50). Octubre-Noviembre-Diciembre 2006.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela. “*Proyecto TRADDEC: Percepciones del estudiantado chileno*”. En Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (67). Enero- Febrero-Marzo 2011.
- SÁNCHEZ, Santiago. *Ciudadanía sin fronteras: Cómo aplicar una educación en valores*. 1a. ed. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer. 1998.
- SANTISTEBAN, Antoni. “*Formación de la ciudadanía y educación política*”. En Vera, M.I.; Pérez i Pérez, D.: *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. 2004.
- SANTOS ESCRIBANO, Francisco; SANTOS BURGALETA, Manuel. “*Memoria, vida, aprendizaje: competencias básicas y fuentes orales en el aula de Ciencias Sociales*”. En: Revista de Clases historia. (275). 2011
- SANTOS ESCRIBANO, Francisco; SANTOS BURGALETA, Manuel. “*Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra)*”. [En Línea]. En Revista Clío (37). 2011. [Fecha de consulta: 15 de Noviembre del 2013] Disponible en: <http://clio.rediris.es>.
- SAVATER, Fernando. *Educación y Ciudadanía en la era global*. Estados Unidos: Conferencias en Banco Interamericano de Desarrollo BID. 2003.
- SCHMELKES, Silvia. “*La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios*”. [En línea] En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. España. (3). 2001. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>)

- SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRAILLON, J.; KERR, D. & LOSITO, B. *Initial Findings from the International Civic and Citizenship Education Study*. 1a. ed. Amsterdam, Países Bajos: Editorial International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2010
- SCHULZ, Wolfram. “Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados”. En DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco; SANTISTEBAN, Antoni (eds.) Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. 1a. ed. Sevilla: Editorial Díada. 2012.
- SCHULZ, Wolfram; AINLEY, John. Friedman, Tim; LIETZ, Petra. *Informe latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. 1 a. Ed. Amsterdam: Editorial IEA. 2009. Disponible en: http://www.sredecc.org/imagenes/estudios/Informe_Espanol_Modulo_Latinoamericano_ICCS_2009.pdf.
- SCHULZ, Wolfram; AINLEY, John. Friedman, Tim; LIETZ, Petra. *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*. 1 a. Ed. Amsterdam: Editorial IEA.
- SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, Socialismo y Democracia*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Folio. 1996.
- SCHUSTER PINEDA, Martín. “La desafección de los chilenos con los partidos políticos. Diferencias entre jóvenes y el resto de la población”. En Observatorio Electoral. Vol. 1. (7). Octubre 2008.
- SELANDER, Staffan. “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”. En Revista de Educación. (293). 1990.
- SELVA, M.; SOLÀ, A. “El cinema com a document històric”. En L'Avenc: Revista de història i cultura (242). 1999.
- SENDRA, Fernando. *El Machete de Matías: Formación ética y ciudadana*. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Buenos Días. 2001.
- SEPÚLVEDA, Alejandro; DELGADO, Hernán. “Cuánto aprenden los estudiantes de colegios públicos y privados”. En Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. (12). 2007.
- SEPÚLVEDA, María Luisa. “Reflexiones sobre los derechos humanos durante la transición a la democracia en Chile”. En: Seminario Iglesia y Derechos humanos en Chile. Arzobispado de Santiago. Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad. Santiago, 20 de

- Noviembre del 2002. Vol. 1 2002. Disponible en: <http://www.vicariadelasolidaridad.cl/pdf/vicaria1.pdf>.
- SHARE, Donald; MAINWARING, Scott. “Transición vía transacción: la democratización en Brasil y España”. En Revista de Estudios Políticos Nueva Época. (49). 1987.
- SIAVELIS, Peter. “Enclaves de la transición y democracia chilena”. En Revista de Ciencia Política, Santiago Vol. 29. (1). 2009.
- SILVA CIMMA, Enrique. *Memorias privadas de un hombre público*. 1a. ed. Santiago: Editorial Andrés Bello. 2000.
- SOBEJANO, M^a José; TORRES BRAVO, Pablo Antonio. *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. 1a. ed. Madrid: Editorial Tecnos. 2009.
- SOLBES, Jordi; VILCHES, Amparo. “El papel de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana”. En Revista Enseñanza de las Ciencias. (3). 2004.
- SOTO, Xosé; MAESTRO, Pilar; SÁNCHEZ, Dolores y otros. *Geografía e Historia, Manifiesto sobre la enseñanza de la Historia*. Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales. (28). Abril-Mayo-Junio 2001.
- STERN, Steve. *Recordando el Chile de Pinochet: en vísperas de Londres 1998. Libro Uno de la trilogía La caja de la memoria del Chile de Pinochet*. 1a. ed. Santiago: Editorial Diego Portales. 2009
- SUNKEL, Osvaldo. “La Consolidación de la Democracia y el Desarrollo en Chile: Desafíos y Tareas”. En Revista Estudios Públicos. (48). 1992.
- TIRONI Eugenio; AGÜERO, Felipe. “¿Sobrevivirá el nuevo Paisaje político chileno?”. En: Revista Estudios Públicos. (74). Otoño 1999.
- TOLEDO JOFRÉ, María Isabel; MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham; GAZMURI STEIN, Renato. “Dilemas morales en la enseñanza de la historia reciente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos en Chile”. En Encuentro Internacional de Tesistas en Derechos Humanos. Departamento de Educación USACH. Santiago de Chile 16 y 17 de marzo de 2011. Vol. 1. 2011.
- TOLEDO, M^a Isabel. “La enseñanza de la Sub Unidad “Régimen Militar y Transición a la Democracia” en Segundo Año de Enseñanza Media desde la perspectiva de los estudiantes”. En Praxis. Revista de Psicología y Ciencias Humanas. (15). 2009.

- TORNEY-PURTA, J; LEHMANN, R.; OSWALD, H.; SCHULZ, W. *Citizenship and Education in Twentyeight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. 1a. ed. Amsterdam: Editorial International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2001.
- TORNEY-PURTA, J; AMADEO, J. AND RICHARDSON, W. “*Civic service among youth in Chile, Denmark, England and the United States: A psychological perspective*”. In A. MCBRIDE; M. SHERRADEN (eds.). Civic Service Worldwide: Impacts and inquiries. 1a. ed. New York: Editorial M.E sharpe, Inc. 2007
- TORNEY-PURTA, J; AMADEO, J. *Strengthening democracy in Latin America: An empirical analysis of the views of students and teachers*. 1a. ed. Washington DC: Editorial Organization of American States. 2004
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El currículum oculto*. 1a. ed. Madrid: Editorial Morata. 1991.
- TORRES, Rosa M^a. *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. 1a. ed. Uruguay: Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA. 2001.
- TREPAT CARBONELL, Cristòfol A.; ALCOBERRO PERICAY, Agustí. “*Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza*”. En Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (1). Julio-Agosto-Septiembre 1994.
- TREPAT, Cristòfol. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002.
- TREPAT, Cristòfol; FELIU, María. “*La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías*”. En Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. (21). 2007.
- TUSELL, Javier y SOTO, Álvaro (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986*. 1a. ed. Madrid: Editorial Alianza. 1996.
- VALDERRAMA, Carlos. *Ciudadanía y comunicación. Saberes opiniones y haceres escolares*. 1a. ed. Bogotá: Editorial Siglo del Hombre, Universidad Central-IESCO. 2007.
- VALLS MONTÉS, Rafael: “*Los Estudios sobre los Manuales Escolares de Historia y sus nuevas perspectivas*”. En Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. (5). 2001.

- VALLS, Rafael. “Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ilustraciones o documentos?”. En Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (4). Abril-Mayo-Junio 1995
- VALLS, Rafael. La enseñanza de la historia y textos escolares. 1a. ed. Buenos Aires: Editorial Zorzal. 2008.
- VÁSQUEZ LARA, Nelson. “Las Implicancias del Cambio curricular”. Columna de Opinión, Diario *La Tercera*, Grupo Editorial Copesa, [en línea] Edición del Día Lunes 22 de noviembre del 2010. Disponible en Internet: <http://www.papeldigital.info/lt/2010/11/22/01/jpg/01/009.jpg> [Fecha de consulta: 13 de Diciembre del 2012].
- VÁSQUEZ LARA, Nelson; IGLESIAS SEGURA, Ricardo. “La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar”. En: PÀGES Joan, GONZÁLEZ, Paula. Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes. 1a. ed. Bellaterra: Editorial UAB. 2009
- VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela; MUÑOZ LABRAÑA, Carlos; SANCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ LARA, Nelson; IGLESIAS, Ricardo. “Medios de comunicación e historia reciente. Un dialogo desde la enseñanza y el aprendizaje histórico”. En XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Alcalá, AUPDCS, Guadalajara, España. 19, 20, 21 de marzo de 2013.
- VÁSQUEZ, Gabriela. “La evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos”. En MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; MOLINA PUCHE, Sebastián; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (coords.) La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. 1a. ed. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2011.
- VELÁSQUEZ, Edgar. “La transición a la democracia en Chile según la derecha”. En: Revista Estudios Políticos. (29). Julio – Diciembre 2006.
- VENTURA, Dalia. “Por qué el golpe de Estado en Chile es tan emblemático”. [en línea]. BBC Mundo Noticias. [Fecha de consulta: 11 de Septiembre del 2013]. Disponible en http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/09/130906_chile_11_septiembre_golpe_emblematico.shtml
- VILLALOBOS, Sergio. *Chile y su Historia*. 4a. ed. Santiago: Editorial Universitaria. 1992.

- VILLARDÓN, Lourdes. “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de Competencias”. En Revista Educatio Siglo XXI. (24). 2006. Disponible en: http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136_2006.
- WAISMAN, Carlos., REIN, Raanan y GURRUTXAGA, Ander (comp.). *Transiciones de la dictadura a la democracia: casos de España y América latina*. 1a. ed. Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco, 2005.
- WELKOWITZ, Joan, EWEN, Robert y COHEN, Jacob *Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación*. 1a. ed. Madrid: Editorial Santillana. 1981.
- WITTRUCK, Merlín. *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y Alumnos*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Paidós Educador/MEC. 1990.
- ZALAUQUETT, José. “Los Derechos Humanos durante la Transición a la Democracia”. Seminario Iglesia y Derechos Humanos en Chile. Arzobispado de Santiago Fundación de Documentación y Archivo de la Vicaría de la Solidaridad. Santiago. 20 de Noviembre del 2002. Lom Ediciones. 1ª. ed. 2002. Disponible en: <http://www.vicariadelasolidaridad.cl/pdf/vicaria1.pdf>

ANEXOS

1. ENCUESTA 1 PILOTO PARA ALUMNOS CHILENO

Este cuestionario es parte de un trabajo de investigación que están realizando de manera conjunta investigadores de las Universidades de Valladolid, España y de Concepción, Chile.

A través de esta encuesta se pretende hacer un estudio sobre las transiciones dictadura-democracia vividas en ambos países. Dada tu condición de estudiante secundario, puedes aportar datos muy importantes para los investigadores que les permitan extraer valiosas conclusiones.

Es totalmente anónima, por lo que se ruega que seas lo más sincero/a posible.

DATOS DEL ESTABLECIMIENTO

- A. Nombre del Establecimiento:
B. Curso :
C. Tipo : ___ Municipal ___Subvencionado
___Particular

DATOS DEL ENCUESTADO/A

A. Sexo:

- 1__ Mujer 2__ Hombre

B. Edad: _____

C. Nota promedio en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales el año pasado

- 1__ Menos de 4.0 2__ Entre 4.0 y 4.9 3__ Entre 5.0 y 5.9 4__ Entre 6.0 y 7.0

D. ¿Te gusta la asignatura de Historia y Ciencias Sociales?

- 1__ Mucho 2__ Bastante 3__ Regular 4__ Poco 5__ Nada

E.- Estudios de tus padres:

1 Padre: Básicos _____ Medios _____ Universitarios _____ Otros _____

2 Madre: Básicos _____ Medios _____ Universitarios _____ Otros _____

F.- Editorial del Libro de texto

POR FAVOR, TRATA DE CONTESTAR CON HONESTIDAD TODAS LAS CUESTIONES QUE SE TE PLANTEAN, PORQUE DE ELLAS NO SE DESPRENDE UNA CALIFICACIÓN.

1. Señala con una cruz si en las clases de Historia y Ciencias Sociales has estudiado las siguientes cuestiones que te presentamos relacionados con la historia reciente de nuestro país.	
A. El Gobierno de la Unidad Popular	
B. El Golpe militar de 1973	
C. La Junta Militar y el Gobierno de Pinochet	
D. Los Chicago Boys y el “milagro económico chileno”	
E. La Constitución Política de 1980	
F. La transición a la democracia	
G. La Concertación de Partidos por la Democracia	
H. El Plebiscito de octubre de 1988	
I. Los gobiernos de la Concertación: Aylwin, Frei, Lagos	
J. La Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig	
K. Vicaría de la Solidaridad	

2.- ¿Qué opinas acerca de la forma en que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en nuestro país?. Puedes marcar más de una alternativa.	
A. Fue muy difícil	
B. Fue muy violenta	
C. Fue pacífica	
D. Fue pactada	
E. Fue organizada por Augusto Pinochet	
F. Fue planificada por las Fuerzas Armadas y de Orden	
G. Fue un logro de la ciudadanía	
H. Fue conseguida por la oposición	
I. Fue un acuerdo social y político entre todos	
J. Otra... ¿cuál?	
<u>Explica tu respuesta</u>	

3.- Qué entiendes por “Transición a la democracia”
<u>Explica tu respuesta</u>

4.- ¿La transición ha tenido influencia para tu vida en la sociedad actual?.
 Valora de 1 a 10. Marca con una **X** tu opción. (El número 1 corresponde a la mínima valoración y el número **10** a la máxima).

(-)											(+)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

5.- Enumera 3 aspectos de tu vida cotidiana que sean una consecuencia de la Transición a la Democracia

1.-
 2.-
 3.-
Explica tu respuesta

6.- Señala el hecho que consideras más importante en la Transición

Hecho:

Explica tu elección

7.- Ordena los siguientes hechos ocurridos en nuestro país en los últimos años.

Letra	Hechos
A	Creación de la Vicaría de la Solidaridad
B	El atentado contra Augusto Pinochet
C	Creación de la CNI
D	Arresto de Pinochet en Londres
E	El asesinato del Senador Jaime Guzmán
F	Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia
G	Promulgación de la Constitución Política de 1980
H	El boinazo
I	Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia
J	Firma del <u>Acuerdo Nacional para la Transición de la Plena Democracia.</u>

Pon la letra que corresponda desde el más lejano al más reciente:

1°__ 2°__ 3°__ 4°__ 5°__ 6°__ 7°__ 8°__ 9°__ 10°__

— — — — — — — — — —

8.- Señala cuáles de estos factores consideras que son importantes para la llegada de la democracia. Puedes marcar más de una alternativa	
A. La existencia de una fuerte oposición	
B. La decisión de las fuerzas armadas	
C. La capacidad política de los líderes	
D. La intervención de otros países	
E. Los acuerdos de la fuerzas políticas	
F. El papel de los intelectuales	
G. Una economía sólida	
H. La acción social	
I. Los procesos de amnistía	
J. Otros, ¿Cuáles?	

9.- Marca los recursos o materiales que utilizaste en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia	
A. Textos históricos	
B. Películas o documentales	
C. Fotografías	
D. Carteles	
E. Canciones	
F. Poesías	
G. Libro de texto	
H. Periódicos o Revistas	
I. Internet	
J. Otros, ¿Cuáles?	

10.- Marca todas las actividades que realizaste en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia	
A. Visitas a lugares	
B. Debates	
C. Trabajos en Grupo	
D. Indagaciones o Investigaciones	
E. Web quest	
F. Búsqueda de Información en Internet	
G. Búsqueda de Información en archivos históricos	
H. Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas	
I. Otros, ¿Cuáles?	

11.- ¿Qué importancia se dio en clases al estudio de la transición desde una dictadura a una democracia en nuestro país?

Ninguna 1__ Mucha 2__ Bastante 3__ Regular 4__ Poca 5__

12.- ¿Crees que sin un proceso de Transición, la Democracia habría llegado igualmente a nuestro país después de la dictadura?

A.- Si

B.- No

Fundamenta tu respuesta:

13.- ¿Consideras importante la búsqueda de acuerdos y los consensos políticos y sociales para la llegada a la democracia?

Sí ____ No ____

¿Por qué?

14.- Si participaras en un partido político considerarías lo más importante, conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones o conseguir acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno. Elige y explica tu postura.

15.- Cuando participas en discusiones o debates, lo más importante es lograr que tus ideas sean aceptadas o aceptar las ideas de los demás. Elige y explica tu postura.

16.- Si no estudiaste estas cuestiones en clases de Historia ¿Las conoces por? Marca con una X una o más respuestas.

Tu Familia
 Tus Amigos
 Medios de Comunicación ¿Cuál? _____
 Libros y lecturas
 Otra clase que no era la de Historia o Educación para la Ciudadanía ¿Cuál? _____

17.- Cronología.

A.- La dictadura de Augusto Pinochet comenzó el año 19__ y finalizó el año 19__
B.- Se produjo después de _____

18.- ¿Qué es una dictadura?

2. ENCUESTA 2 FINAL PARA ALUMNOS CHILENOS

Este cuestionario es parte de una investigación que están realizando de manera conjunta investigadores de diferentes universidades de España y de Chile.

A través de esta encuesta, se pretende hacer un estudio sobre las transiciones dictadura-democracia vividas en ambos países. Dada tu condición de estudiante secundario, puedes aportar datos importantes que a los investigadores les permitirán extraer valiosas conclusiones.

La información entregada en este cuestionario es totalmente anónima, las respuestas sólo serán utilizadas para los fines de esta investigación y no será difundida en términos individuales. Por ello, las opiniones no inciden de ninguna forma en las calificaciones del curso, por lo cual te pedimos que trates de contestar con honestidad todas las cuestiones que se te plantean.

DATOS DEL CENTRO

A. Nombre del Centro			
B. Curso			
C. Tipo (marca con una X)	a. Municipal	b. Subvencionado	c. Particular

DATOS DEL ENCUESTADO/A

D. Género:	a. Mujer	b. Hombre
-------------------	----------	-----------

E. Edad:	
-----------------	--

F. Nota promedio en la asignatura de Historia y Geografía el año pasado.			
a. Menos de 4.0	b. Entre 4.0 y 4.9	c. Entre 5.0 y 5.9	d. Entre 6.0 y 7.0

G. ¿Te gusta la asignatura de Historia y Geografía?				
a. Mucho	b. Bastante	c. Regular	d. Poco	e. Nada

H. Nivel educativo de tus padres:				
Padre	a. Básico Completo	c. Medio Completo	e. Técnico Completo	g. Universitarios Completo
	b. Básico Incompleto	d. Medio Incompleto	f. Técnico Incompleto	h. Universitario Incompleto
Madre	a. Básico Completo	c. Medio Completo	e. Técnico Completo	g. Universitarios Completo
	b. Básico Incompleto	d. Medio Incompleto	f. Técnico Incompleto	h. Universitario Incompleto

I. Editorial del Libro de texto de Historia y Geografía del año pasado:

--

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO:

1.- ¿Cómo describirías una dictadura?

--

**2.- ¿Cuál es la característica más importante que tiene la democracia?.
Marca una alternativa.**

- | |
|---|
| a. Elecciones regulares, limpias y transparentes |
| b. Una economía que asegura el ingreso digno |
| c. Libertad de expresión para criticar abiertamente |
| d. Un sistema judicial que trate a todos por igual |
| e. Respeto a las minorías |
| f. Gobierno de la mayoría |
| g. Miembros del parlamento que compitan entre ellos |
| h. Un sistema de partidos que compitan entre ellos |

3. ¿Cómo describirías el paso de una dictadura a una democracia?

--

4. ¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en nuestro país?

- a. Violenta
- b. Pacífica

Fundamenta tu respuesta

5.- ¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una democracia en nuestro país?. Puedes marcar más de una alternativa.

- a. Augusto Pinochet
- b. Fuerzas Armadas
- c. Los ciudadanos
- d. La oposición política
- e. Los partidos políticos
- f. Los movimientos sociales
- g. Otra... ¿cuál?

Fundamenta tu respuesta

6.- ¿Cuál o cuáles de los siguientes temas has abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales?. Puedes marcar más de una alternativa

- A. El Golpe militar de 1973
- B. La Junta Militar y el Gobierno de Pinochet
- C. Cambio modelo económico
- D. La Constitución Política de 1980
- E. La Transición a la democracia
- F. La Concertación de Partidos por la Democracia
- G. El Plebiscito de octubre de 1988

H. Los gobiernos de la Concertación: Aylwin, Frei, Lagos
I. La Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig
J. Rol de la iglesia
K. Violación de los derechos humanos

7.- ¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia? Valora de 1 a 10 marcando con una X tu opción, el número 1 corresponde a la menor importancia y el número 10 a la de mayor importancia.										
(-)										(+)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

8.- Enumera 3 aspectos de la vida cotidiana que sean una consecuencia del paso de la dictadura a la democracia en nuestro país.
A.
B.
C.

9.- Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la democracia.
a. Creación de la Vicaría de la Solidaridad
b. El atentado contra Augusto Pinochet
c. Creación de la CNI
d. Arresto de Pinochet en Londres
e. El asesinato del Senador Jaime Guzmán
f. Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia
g. Promulgación de la Constitución Política de 1980
h. El boinazo
i. Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia
j. Firma del Acuerdo Nacional para la Transición de la Plena Democracia.

17.- El tema del paso de una dictadura a una democracia. Lo conoces a través de: (Puedes marcar más de una alternativa)
a. Asignatura de Historia
b. Otras asignatura
c. Familia
d. Amigos
e. Medios de Comunicación ¿Cuál? _____
f. Libros
g. Otras _____

3. PROTOCOLO DE APLICACIÓN

El cuestionario que les presentamos a continuación, es parte de un trabajo de investigación que están realizando de manera conjunta investigadores de diferentes universidades de España y de Chile. Se trata del proyecto TRADDEC: “*Estudio de las transiciones dictaduras-democracia. Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno*”, el cual tiene por objetivo poner en valor en el ámbito educativo la presencia de esta temática histórica.

Por lo anterior, a través de esta encuesta se pretende hacer un estudio sobre las transiciones dictadura-democracia vividas en ambos países, donde como estudiante secundario, puedes aportar datos muy interesantes que les permitirán a los investigadores extraer valiosas conclusiones.

El cuestionario que se te presenta, se desarrolla a partir de 17 preguntas cerradas y abiertas, entendemos por preguntas cerradas aquellas donde deben escribir una respuesta y por preguntas abiertas donde deben escoger una o más alternativas según se indique. El instrumento se relaciona con las siguientes variables:

1. Conocimiento de los alumnos
2. Opiniones de los alumnos
3. Tratamiento didáctico en el aula
4. Educación Democrática
5. Competencias ciudadanas

La información entregada en este cuestionario es totalmente **anónima**, sólo serán utilizadas para los fines de esta investigación y no será difundida en términos individuales. Sus opiniones **no inciden de ninguna forma en las calificaciones** del curso, es por ello que te pedimos que trates de contestar **con honestidad todas las cuestiones que se te plantean**.

Muchas gracias!!

Equipo TRADDEC

4. CARTA AUTORIZACIÓN DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

El Proyecto I+D+I “*Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno*”, tiene por objetivo investigar cómo se produce la presencia del proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia, en el mundo escolar secundario español y chileno.

Esta investigación es financiada a través del Fondo de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de España y es ejecutado en conjunto por la Universidad de Valladolid (España), la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Concepción y la Universidad de La Serena (Chile).

Por esta razón, solicitamos que su establecimiento educativo participe en la fase de aplicación de esta investigación, la cual tiene por finalidad la recolección de información y se desarrollará durante el mes de noviembre del año en curso.

Para este estudio, los profesores David Aceituno Silva y Gabriela Vásquez Leyton, serán los encargados de llevar a cabo las actividades programadas con la finalidad de recoger de información de los centros educativos.

Estas actividades dicen relación con las siguientes:

1. Cuestionario para alumnos de 3° medio (Grupo mixto, con un total de 30 alumnos promedio)
2. Entrevista en profundidad para profesor de historia del curso

Esperando poder contar con su establecimiento para esta investigación, se despide atentamente:

Nelson Vásquez Lara
Vicerrector Asuntos Académicos y
Estudiantiles
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso

Eduardo Araya Leüpin
Director
Instituto de Historia
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso

Ricardo Iglesias Segura
Coordinador Proyecto TRADDEC
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Valparaíso, octubre 2010.

5. LIBRO DE CODIFICACIÓN PARA ENCUESTA DEL ALUMNO

PRIMERA PARTE. PREGUNTAS CERRADAS PARA ANÁLISIS ESTADÍSTICO SPSS

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS	CRITERIOS DE CODIFICACIÓN
Datos del centro	1. Nombre del Centro	Identificación Cerrada	LA SERENA (1-6) 1. TISLS 2. CABP 3. EEM 4. CSN 5. CAE 6. LGM	Número de colegios Nomenclatura asignada
			VALPARAÍSO (7-12) 7. CAV 8. LIV 9. CGG 10. CER 11. CCH 12. LOMS	Ordenados por ciudad
			SANTIAGO (13-18) 13. CSCS 14. CJMC 15. CMA 16. COS 17. CAP 18. LRA	
			CONCEPCIÓN (19-24) 19. CC 20. CMD 21. LLA 22. CSL 23. LEM 24. CB	
	2. Curso	Identificación Cerrada	3º medio = 3	Número de Curso
3. Tipo de dependencia Escolar	Identificación Cerrada	1. Municipal 2. Subvencionado 3. Particular		
Datos del encuestado	4. Género	Identificación Cerrada	1. Mujer 2. Hombre	
	5. Edad	Identificación Cerrada	1. No responde 2. 16 3. 17 4. 18 5. 19	
Datos de la Asignatura	6. Nota promedio Historia	Contexto/ Cerrada	1. No responde 2. Menos de 4.0 3. Entre 4.0 y 4.9 4. Entre 5.0 y 5.9 5. Entre 6.0 y 7.0	
	7. ¿Te gusta la	Contexto/	1. No responde 2. Mucho	

	asignatura de Historia y Geografía?	Cerrada	3. Bastante 4. Regular 5. Poco 6. Nada	
Datos socio-económico	8. Nivel educativo de tus padres	Contexto/ Cerrada	8.1 Padre 0. No responde 1. Básico Completo 2. Básico Incompleto 3. Medio Completo 4. Medio Incompleto 5. Técnico Completo 6. Técnico Incompleto 7. Universitarios Completo 8. Universitario Incompleto 9. FFAA 10. Otro	Respuesta única
			9.2 Madre 1. No responde 2. Básico Completo 3. Básico Incompleto 4. Medio Completo 5. Medio Incompleto 6. Técnico Completo 7. Técnico Incompleto 8. Universitarios Completo 9. Universitario Incompleto 10. FFAA 11. Otro	Respuesta única
	10. Editorial del Libro de texto	Identificación/ Cerrada	0 No responde 1. Santillana 2. Vicens Vives 3. Mare Nostrum 4. Mc Graw Hill 5. Universitaria 6. Arrayan 7. Otra	Respuesta única

SEGUNDA PARTE

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS	CRITERIOS DE CODIFICACIÓN
Variable 1 CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS	2.- <i>¿Cuál es la característica más importante que tiene la democracia? Marca una alternativa.</i>	Cerrada con alternativas	0. No responde 1. Elecciones regulares, limpias y transparentes 2. Una economía que asegure el ingreso digno 3. Libertad de expresión para criticar abiertamente 4. Un sistema judicial que trate a todos por igual 5. Respeto a las minorías 6. Gobierno de la mayoría 7. Miembros del parlamento que compitan entre ellos 8. Un sistema de partidos que compitan entre ellos 9. Otra 10. Respuesta errónea	Respuesta única

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS	CRITERIOS DE CODIFICACIÓN
Variable 2 OPINIONES DE LOS ALUMNOS	4. <i>¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en nuestro país?</i>	Cerrada con respuesta única	c. No responde d. Violenta e. Pacífica f. Ambas / errónea	Respuesta única
	5.- <i>¿Quiénes de los siguientes actores o instituciones permitieron el paso de una dictadura a una democracia en nuestro país?. Puedes marcar más de una alternativa.</i>	Cerrada con alternativas acumulativas	h. No responde i. Augusto Pinochet j. Fuerzas Armadas k. Los ciudadanos l. La oposición política m. Los partidos políticos n. Los movimientos sociales o. Otra... ¿cuál?	Pregunta con alternativas de respuestas acumulativas
	13.- <i>¿Piensas que el paso de una dictadura a una democracia se habría producido sin un proceso de Transición?</i>	Cerrada con respuesta única	0. No responde 1. Sí 2. No 3. Ambas/errónea	Respuesta única
	9.- <i>Señala el hecho o acontecimiento que consideras más importante del paso de la dictadura a la democracia</i>	Cerrada con respuesta única	0. No responde 1. Creación de la Vicaría de la Solidaridad 2. El atentado contra Augusto Pinochet 3. Creación de la CNI 4. Arresto de Pinochet en Londres 5. El asesinato del Senador Jaime Guzmán 6. Creación de la Concertación de Partidos por la Democracia 7. Promulgación de la Constitución Política de 1980 8. El boinazo 9. Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia 10. Firma del Acuerdo Nacional para la Transición de la Plena Democracia. 11. Otro 12. Respuesta errónea (marca 2 alternativas)	Respuesta de única
	14.- <i>¿Consideras importante para el retorno a la democracia los "acuerdos políticos" y los "consensos sociales"?</i>	Cerrada	0. No responde 1. Sí 2. No 3. Ambas/ errónea	Respuesta de única

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS	CRITERIOS DE CODIFICACIÓN
Variable 3 TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN EL AULA	6.- <i>¿Cuál o cuáles de los siguientes temas has abordado en las clases de Historia y Ciencias Sociales?. Puedes marcar más de una alternativa</i>	Cerrada, varias alternativas	0. No responde 1. El Golpe militar de 1973 2. La Junta Militar y el Gobierno de Pinochet 3. Cambio modelo económico 4. La Constitución Política de 1980 5. La transición a la democracia 6. La Concertación de Partidos por la Democracia 7. El Plebiscito de octubre de 1988 8. Los gobiernos de la Concertación: Aylwin, Frei, Lagos 9. La Comisión de Verdad y Reconciliación y el Informe Rettig 10. Rol de la iglesia 11. Violación de los derechos humanos 12. Otra	Pregunta con alternativas de respuestas acumulativas
	10.- <i>Marca los recursos o materiales que utilizaste en clases para estudiar el paso de una dictadura a una democracia.</i>	Cerrada, varias alternativas	0 No responde 1. Documentos escritos 2. Películas y documentales 3. Imágenes 4. Propaganda Política 5. Canciones 6. Poesías 7. Texto escolar 8. Periódicos o Revistas 9. Internet 10. Testimonios orales 11. Otros, ¿Cuáles? 11a Profesor 11b Guías de aprendizaje 11c Investigación propia 11d Democracia griega 11e No lo hemos visto	Pregunta con alternativas de respuestas acumulativas
	11.- <i>¿Cómo utilizaste el texto escolar para trabajar el tema de historia reciente?. Puedes marcar más de una alternativa.</i>	Cerrada, varias alternativas	0 No responde 1. Leer y estudiar el texto 2. Conocer hechos 3. Revisar de glosarios 4. Repasar de contenidos 5. Analizar imágenes 6. Interpretar fuentes escritas 7. Realizar actividades 8. Interpretar mapas conceptuales 9. Resolver evaluaciones 10. No lo utilizo	Pregunta con alternativas de respuestas acumulativas

	<p>12.- Marca todas las <u>actividades</u> que realizaste en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia.</p>	<p>Cerrada, varias alternativas</p>	<p>a. No responde b. Visitas a lugares c. Debates d. Trabajos en Grupo e. Indagaciones o Investigaciones f. Uso de recursos digitales g. Búsqueda de Información en Internet h. Trabajo en archivos históricos i. Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas j. Otros, ¿Cuáles? 91 cuestionarios 92 Guías 93 No se ha visto en clases 94 Textos escritos 96 Disertaciones 97 Leer libro de texto 98 Cronologías 99 Consultas 100 TV 101 Actividades grupales 102 Prestar atención en clases</p>	<p>Pregunta con alternativas de respuestas acumulativas</p>
	<p>17.- El tema del paso de una dictadura a una democracia. Lo conoces a través de: (Puedes marcar más de una alternativa.)</p>	<p>Cerrada, varias alternativas</p>	<p>h. No responde i. Asignatura de Historia j. Otras asignatura k. Familia l. Amigos m. Medios de Comunicación ¿Cuál? _____ 51 TV 52 Radio 53 internet 54 Diarios, Periódicos y Revistas 56 Películas y documentales 57 Reportajes y programas n. Libros o. Otras _____ 71 Archivos 72 Películas y documentales 73 Revistas 74 Noticias 75 Testimonios 76 Programas y reportajes de TV 77 Electivo de historia 78 Investigación personal 79 Escuchando música</p>	<p>Pregunta con alternativas de respuestas acumulativas</p>

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA	ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS	CRITERIOS DE CODIFICACIÓN
Variable 4 EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA	7.- <i>¿Qué importancia le asignas a vivir en democracia?</i>	Cerrada	1 a 10	Respuesta única
	15.- <i>Si tu participaras en un partido político: ¿Qué considerarías lo más importante?:</i>	Cerrada	0. No responde 1. Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones 2. Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno. 3. ambas/ errónea	Respuesta de única
	16.- <i>Cuando participas en discusiones o debates: ¿Qué es lo más importante?</i>	Cerrada	0. No responde 1. Lograr que tus ideas sean aceptadas 2. Aceptar las ideas de los demás. 3. Imponer tus ideas 4. varias/ errónea	Respuesta de única