

DISCURSO HISTÓRICO, MITOS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. EL CASO DE LAS RELACIONES DE CHILE, CON BOLIVIA Y PERÚ

ADDRESS HISTORY, MYTHS AND TEACHING OF HISTORY. THE CASE OF CHILE'S RELATIONS WITH BOLIVIA AND PERÚ

RAÚL ANTONIO BUSTOS GONZÁLEZ¹

Universidad de Tarapacá
Tarapacá, Chile
rbgonzalez@uta.cl

Recibido: 02/05/2012 Aceptado: 21/12/2012

RESUMEN

El presente artículo propone una reflexión en torno a la manera de enfrentar la Educación en Historia, a partir del nuevo contexto que ofrece la globalización y el nuevo rol del Estado-Nación. Particularmente se centra en análisis en la relación entre Bolivia, Chile y Perú. Se diferencia la función cumplida por la enseñanza de la historia ante el desafío de la formación de identidad nacional-basada en la alteridad- con la que actualmente promueve la unidad y complementación. Este objetivo se lograría a través de un doble cambio de énfasis, privilegiando el rol del alumno y la importancia de la metodología, por sobre el rol del profesor y la importancia del contenido. Finalmente se propone un trabajo adecuado de la técnica del debate como ejemplo concreto para perseguir estos resultados.

PALABRAS CLAVE

IDENTIDAD, APRENDIZAJE DE LA HISTORIA, METODOLOGÍA, ESTADO-NACIÓN

ABSTRACT

This article proposes a reflection on how to deal with education in history, from the new context provided by globalization and the new role of nation-state. Analysis particularly focuses on the relationship between Bolivia, Chile and Peru. It differs from the role played by the teaching of history and the challenge of the formation of national identity-alterity based on the currently promotes unity and complementarity. This would be achieved through a double shift in emphasis, privileging the role of the student and the importance of the methodology, the teacher's role and the importance of content. Finally we propose a technique suitable job as a concrete example of the debate to pursue these results.

KEY WORDS

IDENTITY, LEARNING HISTORY, METHODOLOGY, NATION-STATE

¹ Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Integración Subregional, Doctor en Educación y Cultura Latinoamericana. Actualmente se desempeña como Académico de la Universidad de Tarapacá.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha planteado una serie de desafíos a la Educación, especialmente en el campo de las ciencias sociales. El presente artículo pretende profundizar en el desafío de reorientar la educación en historia. Esta tarea debiera abordarse, en mi opinión, privilegiando una metodología que lleve a una postura crítica y funcional al mundo que enfrentarán los estudiantes. Se pretende ejemplificar estos nuevos desafíos, en el fenómeno de las relaciones entre Bolivia, Chile y Perú y su necesidad de reformar la manera de abordar los temas que han dividido y enfrentado a estos países hasta el día de hoy. Así, a diferencia de las tradicionales iniciativas de acercamiento entre profesores de historia de estos países, que proponen tratar las problemáticas históricas comunes a través de la selección de contenidos, nuestra propuesta pone el acento en una modificación metodológica, que permita abordar todos los temas desde una perspectiva de la construcción permanente de la historia, más que de la transmisión de “conocimientos”. Así, revisaremos los elementos teóricos que nos llevan a proponer la necesidad de reformar la educación en Historia, para luego plantear una propuesta que centre las modificaciones en elementos de carácter metodológico de inspiración constructivista y no en la revisión de contenidos en un consenso, que se hace muy difícil alcanzar dadas las cargas incorporadas históricamente en nuestros países, a través de mitos que fundamentan nuestras representaciones nacionales. Estos mitos se han reconocido, desde la experiencia obtenida en tres encuentros de profesores de historia de Bolivia, Chile y Perú, efectuados en los últimos 5 años, en los que se analizó los discursos dominantes en los tres casos, de acuerdo al aporte metodológico de Teun van Dijk (1997). Finalmente avanzaremos hacia una reflexión didáctica, en cuanto a las tareas que se vienen por delante en pos del cambio de paradigma desde la “Enseñanza de la Historia”, al “Aprendizaje de la Historia” en los colegios primarios y secundarios.

ANTECEDENTES GENERALES

Durante mucho tiempo se mantuvo la premisa de la existencia de una “Historia Oficial”. Si bien es cierto, este paradigma comenzó a cuestionarse en ámbitos académicos hace ya muchos años, no ha sido así en los establecimientos educacionales básicos y secundarios. Parte de esta situación se explica por las prácticas de enseñanza predominantes como ha puesto de relieve, por ejemplo, Tutiaux-Guillon (2003 a y b) al señalar que una inmensa mayoría de prácticas se basan en el discurso magistral. El protagonismo de los alumnos se reduce a ser receptores de unas informaciones que muchas veces ni entienden². Esta manera de enseñar la Historia cumplía su objetivo durante el siglo XIX y XX, pues venía de la mano con la necesidad de construcción de identidades de las emergentes naciones.

2 Aquella formación que prepara a los jóvenes para la vida, ha estado presente en muchas propuestas progresistas de enseñanza de la historia vinculadas a la escuela activa. Dewey fue en muchos aspectos un pionero de este enfoque (ver, por ejemplo, sus consideraciones sobre el valor educativo de la geografía y de la historia en su obra *Democracy and Education*, 1916). Sin embargo, el enfoque de Dewey y de quienes se han situado en modelos alternativos ha sido, y sigue siendo, minoritario.

Audigier (1999) justifica la necesidad de esta reorientación con el hecho de que los jóvenes que están hoy en la escuela tendrán el mundo en sus manos entre 2050-2060. Además que esta anticipación se hace sobre una larga herencia histórica; el pasado pesa en nuestros imaginarios y en nuestras concepciones de vida en conjunto. Como sabemos, la sociedad actual se organiza y evoluciona fundamentalmente a través de intercambios discursivos. Entre éstos pueden citarse el discurso de los medios de comunicación, el discurso publicitario o el discurso educativo. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el lenguaje que conforma los discursos, se concibe como un producto susceptible de revelar contenidos subyacentes (visiones del mundo, opiniones), pero también como un instrumento capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales de las personas. Por tanto, se asume que el lenguaje no puede ser “neutro” desde un punto de vista ideológico, ya que en la elección de un término u otro, o en el tipo de argumentación empleada, entran en juego ciertas determinaciones cognitivas y sociales del individuo que hace uso de la lengua. El discurso, pues, es el instrumento que las personas emplean para representar la realidad y transmitir estas representaciones a otros, y por lo tanto está presente en la historiografía y en la educación.

Para Seixas (2000), la manera como el profesor enseñe a su alumnado a interpretar el pasado tendrá consecuencias en el uso que otorgue al conocimiento histórico³. Lamentablemente, para el caso particular de Bolivia, Chile y Perú, se llegó a la construcción de mitos que promueven una imagen nacional desde la alteridad, la diferencia y el conflicto. Estos mitos han profundizado las relaciones de desconfianza.

En definitiva, la identidad no es otra cosa que el prisma desde el cual el sujeto construye su conciencia histórica. En la relación pasado, presente y futuro descansa precisamente el concepto de conciencia histórica. Tutiaux-Guillon y Mousseau lo definen como “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (1998:13). La orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica son las dos funciones esenciales de la conciencia histórica en opinión de uno de sus principales promotores, el historiador alemán Rüsen, quien señala: “the temporal orientation of life can vary from historical consciousness providing a sanctuary leading to a depoliticising quietude or leading to activism, which are stimulated by future- and progress-projections of the chronological sequence. Through this process the past can be used as the field of experience for political action, cultural production, everyday life or in other dimensions of the observation of human relationships, and can also be exposed and be made into the understanding and signification of the present and expectations of the future. That which is remembered, like a mirror, reflects levels of interest in and attitudes towards one’s own time. In the articulated historical

3 Para este autor existen tres maneras posibles de enseñar historia: la que denomina “enhancing collective memory” que podemos identificar con el enfoque tradicional; la que denomina “disciplinary” y que consiste en enseñar al alumnado a sacar conclusiones a partir de la utilización de documentos, interpretaciones de los historiadores y otros materiales y, finalmente, una tercera en la que los “students consider both versions with the supporting documentation but then relate the versions of the past to their political uses in the present. The task for students in the third orientation is not so much to arrive at a “best” or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their rhetorical and narratological strategies serve presentday purposes. This I will call the “postmodern” approach”.

memory are mirrored the modi of the individuals life in the form of discernible syntheses of experiences and expectations” (Rüsen, 2001:5).

En sí, la construcción de la identidad nacional requirió de mitos que sostuvieran los discursos dominantes. A través de ellos se ha marcado a varias generaciones en la enseñanza de la historia, lo que ha dado como resultado que gran parte de nuestra sociedad se maneja bajo los mismos códigos que se transmiten, tanto en fuentes educativas formales e informales. Jensen (2000) afirmaba, que en los dos últimos decenios el profesorado de historia ha tomado conciencia no sólo de que los niños son capaces de interpretar y utilizar el pasado antes de empezar su escolaridad sino que aprenden mucha historia fuera de los muros de la escuela. En su opinión, ello ha contribuido al cambio en la concepción de las finalidades de su enseñanza. El objetivo ya no es dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado sino suscitar y desarrollar en él la conciencia histórica. Es en función de nuestra concepción del futuro, según nuestros valores, que pensamos y construimos el pasado. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro se construye en nuestras culturas, en las narraciones que hemos heredado y que han constituido nuestras identidades. La dimensión crítica, tan a menudo reivindicada y que sirve de argumento suplementario para legitimar la presencia de esta disciplina en la enseñanza, tiene alguna dificultad para cohabitar con la dimensión identitaria (Pagés, 2003).

MITOS, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA E IDENTIDAD

Debemos partir de la base de que el mito es algo verdadero, -en la medida que una construcción social puede serlo- y en su origen, está el resultado de los esfuerzos de la humanidad para formalizar la realidad como un todo coherente con un sentido determinado. Esta afirmación, nos lleva a pensar que esta construcción cultural que es el mito mantiene contemporaneidad, en la medida que la búsqueda de la integridad sería determinante aún hoy en día y el esfuerzo que se hace por mantener un orden, sería una de las preocupaciones constantes de la sociedad occidental. Esta posesión hay que estar reafirmando constantemente, por lo que la construcción de mitos sería permanente. Es decir, que el mito existiría porque es una necesidad del ser social identificarse con ideales, y comportamientos. La pervivencia de arquetipos da la sensación que hay un norte, una meta a la cual dirigirse, por lo que de alguna manera se crea la impresión de que el presente tiene algunas certezas, porque hay un pasado que las avala.

Tomando algunos elementos señalados por Gallardo (2005) para el reconocimiento de la figura del mito en la enseñanza de la Historia, para el caso de los tres países en cuestión, podríamos decir que estamos considerando al mito como un relato y que en este caso se reproduce a través de los discursos educativos. Este relato también se refiere al tiempo fundacional de una identidad para la comunidad. Los “Padres de la Patria” básicamente son los realizadores de hazañas que permitirán la existencia de la nación y por tanto, de nuestra identidad. Lo que es relatado en forma de mito, es la creación del país como nación. La irrupción de lo sagrado en el mundo, estaría dada por la trascendencia de la obra del prócer.

Lo principal, es que el mito tiene la capacidad de otorgar identidad a la comunidad

que lo construye. Las respuestas sobre el origen de nuestra sociedad y el otorgamiento de identidad, es finalmente una tarea asumida por el mito y que la historia es el vehículo utilizado para la difusión del mito, por lo que la identidad estaría determinada por el mito y no por la historia. Sería la historia la “cara visible” de la existencia de este discurso. El riesgo que se corre es confundir historia o relato histórico con mito. Para aclarar esto, diremos que a lo que hacemos referencia es a la forma de “enseñar” la historia, es ahí donde podemos encontrar recursos propiamente míticos, ya que esta forma de enseñar está reforzada a su vez por una ritualidad que la caracteriza y que le da una mayor trascendencia. Cassirer (1998:22-23) respecto a la relación mito - historia, argumenta que “... No es la historia de un pueblo la que determina su mitología sino al revés, es su mitología la que determina su historia; o más bien, no determina sino que ella misma es su destino, la suerte que le toca desde el comienzo...”.

Esto no es posible de ver fácilmente, ya que lo más probable es que el mito haya logrado refugiarse en una estructura que funciona en lo racional, como es la historia, pero que echa sus raíces en lo emotivo. Tal vez sea el aspecto mítico que permita que se radique la historia de un país en la conciencia colectiva de su población y de esta manera haya logrado reproducirse por generaciones. La función mítica en la historia se daría en cuanto ésta es un relato del pasado, que recurre a la memoria para reconstruir y reformularlo en función del presente. Este ejercicio tiene de mítico la necesidad de volver a los orígenes para entendernos y menguar el sentimiento de angustia, ya que el pasado entrega ciertas certezas respecto a lo que somos que fortalecen la identidad. Es común a todos los tipos de sociedades la construcción de mitos, con el fin de proporcionar una identidad que permita diferenciar a un grupo de otro. Considerando esta facultad (y no teméndole), es posible construir un discurso normal y racional respecto de ellos (Dorfles, 1969).

EL CASO DE BOLIVIA, CHILE Y PERÚ

Para el caso de estas tres naciones hermanas, nos encontramos con que la construcción de las identidades nacionales se asocian directamente con los conflictos bélicos en que se vieron envueltos durante el siglo XIX. Digo conflictos bélicos, porque el primer mito que hay que develar es que, las diferencias entre los tres países no nacen de la Guerra del Pacífico (o del Salitre). Recordemos que unas décadas antes de este conflicto, ya se habían enfrentado los mismos protagonistas, en la llamada Guerra de la Confederación. El nombre mismo con que se conoce en Chile a este conflicto, deja entrever implícitamente cierta responsabilidad de dicha institucionalidad en su génesis, es decir, el uso de este nombre para el conflicto otorga la responsabilidad del mismo a Perú y Bolivia, los derrotados. No es casualidad que este hecho militar, haya acontecido en pleno período que la historiografía tradicional llama “la formación de la República”. Góngora (2006) ya había propuesto hace años la génesis de la nación chilena, a partir del Estado (que sería anterior a ésta) mediante los conflictos bélicos⁴. Por otro lado, no olvidemos que el apelativo de

4 Revisar Mario Góngora “Ensayo Histórico sobre la Nación de Estado en Chile en los siglos XIX y XX” (2006 9ª edición). Editorial Universitaria . Santiago de Chile.

“rotos” con que se designa en Perú de manera peyorativa a los nacionales de Chile, nace primeramente en este conflicto.

Volviendo al caso de la Guerra de 1879, en Chile al llamarla “Guerra del Pacífico” se tiende a invisibilizar el más importante de los motivos del conflicto: El dominio de la zona salitrera de Tarapacá y Antofagasta. Así, se desvía la atención de cualquier hecho que pudiera ser interpretado como una manifestación expansionista de los intereses económicos. Por su parte, en Bolivia a este mismo conflicto se le conoce como Guerra del Salitre y no del Pacífico, pues llamarla de esta última manera, legitimaría el acceso chileno al litoral boliviano como justo botín de guerra del conflicto armado. Al llamar al conflicto “Guerra del Salitre” se asume que la anexión del litoral de las regiones en disputa y la consecuente mediterraneidad boliviana es una externalidad cruel del conflicto.

De esta manera los nombres designados a los conflictos tienen que ver con la representación que cada nación tiene del mismo y del otro.

Para André (1998:231) el aprendizaje de la historia, ha respondido a tres objetivos: la formación de una identidad nacional, la integración a espacios más amplios y la situación respecto de otros países y del mundo, y la transmisión de valores éticos y cívicos de manera explícita o implícita. Por ello se planteaba “Interrogarse acerca de la capacidad de esta enseñanza de promover la facultad de convivir en un mundo cada vez más interdependiente equivale a plantear la pregunta de la significación de esa enseñanza para las naciones, los Estados o los grupos sociales que la practican. (...) ¿Cuál pasa a ser el sentido de la enseñanza de la historia y de la geografía?”.

Conocemos las resistencias de los poderes públicos a cambiar las finalidades y los contenidos de una historia escolar pensada para fomentar la identidad nacional. Por eso no nos ha de llamar la atención que quienes más se preocupen por proponer nuevas maneras, nuevos objetivos y nuevos contenidos de una enseñanza de la historia sean organismos internacionales o incluso grupos ligados a congregaciones religiosas. Para la región de nuestro interés, desde hace ya 5 años, un grupo de profesores de Historia y Ciencias Sociales de Bolivia, Chile y Perú, a instancias de la Compañía de Jesús, inició una serie de encuentros en que se busca sincerar la manera en que las temáticas conflictivas que involucran a los tres países son tratadas en las clases de primaria y secundaria⁵. Varias de estas jornadas desarrollaron grupos focales, en los que se pudo identificar ciertos “mitos” presentes en la representación nacional de cada país y que directamente promueven la enemistad y por supuesto, dificultan el encuentro, de manera consciente e inconsciente. Dichos mitos aparecen en los discursos de los docentes, reforzados por literatura de consulta en los tres países:

BOLIVIA: El Mito de la Mediterraneidad culpable. En este discurso aparentemente la condición de mediterraneidad de Bolivia, resultante de las condiciones impuestas tras la Guerra del Pacífico se vislumbra como la gran culpable de que el país no alcance los objetivos sociales y económicos anhelados. De la misma manera, ante diversas crisis en que ha

5 Otra iniciativa similar se desarrolló por la Universidad de Los Andes y el programa “Aulas en Paz”, sin embargo su centro de atención se desarrollaba en los conflictos internos de la sociedad colombiana. Ver: Educ. Vol. 13, No. 3, septiembre-diciembre de 2010, pp. 347-359.

sido necesario cohesionar a la nación ante un objetivo común, se enarbola la bandera de la reivindicación y el odio al “agresor” del siglo XIX.

CHILE: El Mito de la Superioridad relativa. La representación de la nación chilena, tiende a reforzarse en el mito de superioridad en relación a sus vecinos. Se pretende que en Chile no hay corrupción, reina el orden y que es un paraíso de probidad y eficiencia. Dicha situación se refuerza con el discurso del “jaguar” o “los ingleses de América del Sur”, que generan en el mejor de los casos un deseo de asistencialidad con el “hermano menor”.

PERÚ: El mito del “Enemigo acechante”(Parodi,2010). Es común revisar prensa y literatura en este país que llama a prepararse para la “nueva invasión” del sur. Cada acción de los vecinos chilenos es considerada como preparativo a una agresión a la que hay que anticiparse. Esta situación llena de desconfianza la mirada hacia cualquier acercamiento.

NUEVA DIDÁCTICA: METODOLOGÍA POR SOBRE EL CONTENIDO

Bailly (1998) señalaba la necesidad de adecuar los fines de la enseñanza de la historia a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos. El contexto contemporáneo que implica la integración del estudiante a la “aldea global” y su participación activa en la “sociedad del conocimiento”, requiere que el sujeto de aprendizaje sea capaz de gestionar, adquirir y aplicar conocimientos que nacen de su propia actividad de construcción intelectual, bajo una guía permanente del docente. Esto trae implícita una serie de consecuencias en la manera de abordar las temáticas históricas y en las repercusiones sociales y políticas en la formación de las futuras sociedades. El docente debe promover en el estudiante las competencias necesarias para someter a un juicio crítico las informaciones que enfrente, y situar su relación con el “otro” en el espacio del respeto mutuo.

Por tradición, la enseñanza de la Historia se ha desenvuelto en cátedras que generalmente siguen una metodología expositiva. Esta metodología de enseñanza se preocupa de la comprensión y de la relación con sentido de los contenidos y privilegia la presentación de éstos desde una fuente indiscutible del canon histórico, representada por el docente. El marco de enseñanza tradicional contrasta con la actitud común de constructivismo que tiene la mayoría del estudiantado. El constructivismo plantea que el estudiante estructura su conocimiento del mundo, conectando cada nuevo hecho, experiencia o entendimiento en una estructura que crece de manera subjetiva y que lo lleva a establecer relaciones racionales y significativas con el mundo. Así, la cátedra deja de ser un vehículo efectivo, en la medida que el alumno deja de prestar atención al monólogo y pierde la motivación. El aprendizaje se facilita cuando ellos construyen intelectualmente en el aula, estimulando su razonamiento.

Por otro lado, se debe tomar ventaja de las modalidades de aprendizaje. Cada alumno tiene una forma preferencial de aprendizaje. De ahí nace el interés en desarrollar métodos inductivos de aprendizaje. El concepto principal relacionado con dichas metodologías es la experiencia en sí. La táctica principal es darles a los alumnos algo que investigar, no algo que aprender. La educación actual debe ser formadora de investigadores. Una pedagogía que tome en cuenta los principios del constructivismo no puede pensar en contenidos que “instalará” en las mentes de sus alumnos, sino en el proceso, los estímulos y los

medios que podrá a su alcance para que logren adquirirlos de manera constructiva y sean así significativos y duraderos. En esta propuesta se arguye que la misma naturaleza del hacer demanda en sí misma el pensar. Por lo tanto, el aprendizaje es un resultado natural del hacer. Esto representa un cambio de paradigma, donde el foco de atención deja de recaer en el docente e ilumina al estudiante. Este hecho, si bien es un gran desafío, presenta a su vez una oportunidad valiosísima: La posibilidad de romper con los discursos históricos que aparecen como herencia de formación en los profesores. Con una mayor autonomía en la construcción del conocimiento de parte del alumno, este peligro reduce su impacto.

Por otro lado, las herramientas tecnológicas permiten que el estudiante acceda a un enorme cúmulo de información. El problema es el juicio a través del cual el estudiante filtra los antecedentes y decide cuál información es valiosa, cuál no y cuales son los intereses y concepciones tácitas presentes en las fuentes de información a las que se enfrenta.

EL ATERRIZAJE EN UNA TÉCNICA: EL DEBATE

Para el Consejo de Europa (2002) lo importante de mirar hacia atrás, de enfrentarse al pasado, por más condenable que pueda ser, es garantizar que se siga progresando en la vía de los derechos humanos y de la democracia. Así, en el Simposium "Face aux détournements de l'histoire" celebrado en Oslo (1999), Wirth (2000) en la presentación del informe general decía:

- "la necesidad de examinar los riesgos de desviaciones que pueden comportar las funciones asignadas a la enseñanza de la historia por el poder (...), pero también por la sociedad en su conjunto" (p. 33).
- "los países democráticos no están al abrigo de una instrumentalización de la historia. Se ha insistido sobre el "mal uso" que se hace de la historia cuando es enseñada en una óptica nacionalista" (p. 35-36).
- "en las democracias, la historia también puede ser utilizada en vista a promover ciertos valores. Hay un lado muy positivo en la voluntad de defender unos valores democráticos y el hecho que la historia tenga una finalidad cívica no puede ser más que aprobado en la medida en que se trata de permitir a los alumnos que se conviertan en ciudadanos capaces de pensar libremente ..." (p. 37-38).

Este peligro es denunciado también por Martín, en el caso español. Martín señala que "La invocación al "civismo", "tolerancia", "solidaridad", "convivencia pacífica"... impregnan las intenciones y los objetivos. Sin embargo, es la lógica de la afirmación identitaria sobre la historia y el territorio la que impregna las decisiones susceptibles de condicionar la práctica" (2002:714).

En el debate realizado en USA sobre un currículum de estudios sociales centrado en la historia o en los problemas sociales, de carácter interdisciplinar, Whelan (1997) apoyaba un currículum centrado en la historia en el que los estudiantes sean activos, creativos y ejerzan el juicio crítico y valorativo en vez de memorizar contenidos factuales. Es decir,

un currículum que implicase a los estudiantes de historia en el proceso de construir conocimientos y significado.

Para el objetivo de potenciar una mirada empática que permita observar los acontecimientos del pasado en su contexto histórico, planteamos como una alternativa funcional el trabajo con la técnica del Debate, en cualquiera de sus modalidades.

Rafael Rodríguez Prieto (2012) expone de manera muy clara las ventajas de la técnica del debate, sobre todo destacando que la posibilidad de debatir en relación a los contenidos aprendidos en el aula permite la inserción del contexto en el debate universitario y así, la sociedad, sus condiciones materiales y los problemas cotidianos penetran la reflexión que tiene lugar en el aula, ayudando a que se establezca una real conexión entre universidad y sociedad.

En esta misma línea, el debate es un aterrizaje práctico del modelo de Aprendizaje en Base a problemas (ABP), que guiado cercanamente por el docente presenta una serie de ventajas, como por ejemplo:

- a) Los estudiantes pueden elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje.
- b) Promueve el desarrollo del análisis y síntesis de información.
- c) El estudiante le da sentido a lo que aprende y se compromete más con su proceso de aprendizaje.
- d) Fomenta en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje.
- e) En el método se respeta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método.
- f) Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- g) El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- h) El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos.
- i) El profesor se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.
- j) Desarrolla un pensamiento crítico y creativo.
- k) Los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje, seleccionan los recursos de investigación que requieren: libros, revistas, bancos de información, etc.
- l) Desarrolla una base de conocimiento relevante caracterizada por profundidad y flexibilidad.
- m) Desarrolla habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida.
- n) Desarrolla habilidades para las relaciones interpersonales.
- ñ) Involucra al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo.
- o) Orienta las deficiencias de conocimiento y habilidades hacia la búsqueda de la mejora.

Por otro lado, a través del debate en particular, el alumno desarrolla, ejercita y expone, entre otras, competencias de procesamiento de información relevante, acceso, selección y organización de diversas fuentes, desarrollo de planteamientos fundados sobre la base de esa información, adquiere la capacidad de revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas, suspendiendo juicios en ausencia de información pertinente y relevante, se promovería el respeto a posiciones divergentes a través de una escucha atenta, activa y reflexiva, además de todas las ventajas en la comunicación ya sea oral, escrita, gráfica o kinestésica que la propia exposición de planteamientos supone. No obstante, es necesario recomendar lo siguiente:

1. Entregar al inicio del curso el listado con temas a debatir, cada uno relativo a las diferentes unidades de aprendizaje y planteados en términos de una pregunta desafiante y que plantee más de una posible respuesta (descartando los contenidos de obviedad).
2. Determinar aleatoriamente los temas, las parejas y las posiciones a debatir. Es importante que el alumno no elija su tema y su postura en el debate, pues se pierde el ejercicio de empatía al no desafiar el asumir una posición que pueda ser distinta a la propia.
3. Una vez determinado el tema y la postura, cada estudiante tendrá un tiempo para preparar su discurso, a fin de potenciar la investigación, la argumentación y la elaboración de estrategias que permitan defender la tesis correspondiente. Ojalá sea más de una semana.
4. Como toda actividad educativa, su pauta de evaluación debe ser conocida por el alumno de antemano. Así mismo, se sugiere que el respeto por la contraparte sea uno de los elementos considerados en la evaluación.

El alumno se verá obligado a suponer argumentos a favor y en contra, y a veces defender posiciones que no lo identifican promoviendo respeto por el otro y la posibilidad de la construcción de una interpretación histórica propia que le permita estar mejor preparado para proponer una nueva mirada en la relación de las naciones en un mundo globalizado.

CONCLUSIONES

El Mundo Globalizado impone nuevos desafíos a las ciencias sociales y a la manera en que tradicionalmente se han enseñado. Entre los desafíos más importantes se presenta el de la educación en historia. La realidad actual lleva a proponer una enseñanza de la historia que promueva la cooperación y confluencia de intereses comunes entre las naciones, en oposición a la práctica tradicional que profundizó la alteridad, propia de la etapa de la construcción de los Estados nacionales modernos.

Conscientes de este hecho, el caso de Bolivia, Chile y Perú representa un buen ejemplo. Las iniciativas múltiples que han intentado acercar posiciones entre las distintas interpretaciones de los hechos que nos han separado, no han tenido éxito en mi opinión porque su acción se centra en la discusión en torno a los hechos. Es decir, las buenas intenciones

chocan con el tradicional lugar de privilegio que los “contenidos” han tenido en el currículum de la educación en historia. Se ha planteado tradicionalmente evitar ciertos temas que promuevan la enemistad, situación ingenua ante la imposibilidad misma de enfrentarse a los programas de estudio de cada uno de los países, y las cargas incorporadas al estudiante desde las fuentes informales de educación, que a su vez adquieren mayor relevancia día a día. Aunque se haga un esfuerzo consciente en este sentido, los enormes espacios informales a los que los jóvenes y niños se ven enfrentados hoy en día y la presencia inconsciente de mitos y representaciones cultivadas por muchos años hacen imposible una iniciativa así. Es por esta razón, que el acento debiera trasladarse de los contenidos, a las metodologías.

La Educación del siglo XXI obliga preparar a los estudiantes para enfrentarse a la enorme cantidad de datos que reciben por canales diversos (sean o no profesores, pares, medios de comunicación, etc.). Por lo tanto, la idea es adaptar la educación en Historia a los paradigmas educativos que transfieren el protagonismo al estudiante, a través de metodologías activas, como la del debate que, aplicada de manera adecuada puede generar el desarrollo de empatía, análisis crítico y autonomía en la construcción del aprendizaje y de la interpretación de la Historia.

El siglo XXI exige educar para la Paz y el acercamiento, y este objetivo se puede alcanzar modificando los esquemas tradicionales con los que enfrentamos la Historia en las prácticas educativas, trasladando el protagonismo desde el contenido y la labor docente, a las metodologías y la acción del estudiante, quien a la postre debe educarse para actuar en el futuro y no en el pasado.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉ, YVES (1998) “El mundo y el territorio: la historia y la geografía para aprender a convivir”. *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 231-236.

AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris. Inrp.

BAILLY, A. (1998): “La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía: enfoque teórico”. *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 223-229.

CASSIRER, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. FCE, México.

DIJK, TEUN A. VAN (1997) (ed), *Discourse As Structure and Process (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction)*. (Vol. 2), London: Sage Ltd.

DORFLES, GÜLO (1969). *Nuevos ritos, nuevos mitos*. Barcelona. Ed.Lumen.

GALLARDO, MARÍA TERESA Y MORENO, JAIME. (2005) “La trascendencia del mito en la enseñanza de la Historia de Chile. Construcción, deconstrucción y reconstrucción de mitos” <http://sis.dic.uchile.cl/jspui/handle/2250/1490> consultado el 7 de diciembre de 2011.

GÓNGORA, MARIO (2006) *Ensayo Histórico sobre la Nación de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. 9ª edición, Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

JENSEN, BERNARD (2000) “L’Histoire à l’école et dans la société en général: propos sur l’historicité de l’enseignement de cette discipline”. In Conseil de L’Europe (2000): *Détournements*

de l'histoire. *Symposium "Face aux détournements de l'histoire"*, Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 89-104.

MARTÍN, ANTONIO (2002) "La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica fedecariana a los programas autonómicos". In FORCADELL, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Zaragoza 708-720.

PAGÉS, JOAN (2003) "Ciudadanía y enseñanza de la historia" *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 1, octubre, Revista de la APEHUN. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Argentina).

PARODI, DANIEL (2010) "La república frustrada y el enemigo perverso. La Guerra del Pacífico en la Historia de la República del Perú de Jorge Basadre". <http://revistas.pucp.edu.pe/ojs/index.php/summa/article/view/57/61>

RODRÍGUEZ, RAFAEL (2012) "El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura". Revista UPO INNOVA VOL.1 Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. España.

RÜSEN, JÖRN (2001). "What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence." Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. <http://www.cshc.ubc.ca>

SEIXAS, PETER (2000): "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History have a Place in the Schools". In STEARNS, P. N./SEIXAS, P./WINEBURG, S. (ed.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press, 19-37.

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE (2003^a): "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français". In TUTIAUX-GUILLON, N./NOURRISSON, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-41.

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE (2003^b): "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de una etapa". Enseñanza de las Ciencias Sociales 2: 27-35.

TUTIAUX-GUILLON, NICOLE./MOUSSEAU, MICHAEL (1998): *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne. Youth and History*. Paris, INRP.

WHELAN, M. (1997): "History as the Core of Social Studies Education". ROSS, E. W. (ed.): *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. State University of New York Press, Albany, 21-37.

WIRTH, LAURENT (2000): "Face aux détournements de l'histoire". Rapport général. In CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Détournements de l'histoire. Symposium "Face aux détournements de l'histoire"*, Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 27-63.