



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura
i de les Ciències Socials

**LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA DE 1879 EN LA
REGIÓN DE TARAPACÁ**

TESIS DOCTORAL
PATRICIO RIVERA OLGUÍN

Dirigida por Antoni Santisteban Fernández

Junio de 2016



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura
i de les Ciències Socials

La enseñanza de la Guerra de 1879
en la región de Tarapacá

TESIS DOCTORAL
PATRICIO RIVERA OLGUÍN

Dirigida por Antoni Santisteban Fernández

ÍNDIX

INTRODUCCIÓN.....	9
I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1. Justificación de la investigación.....	13
2. Preguntas, supuestos y objetivos.....	15
2.1. Preguntas.....	15
2.2. Supuestos.....	15
2.3. Objetivos.....	16
II. MARCO TEÓRICO.....	17
1. Una investigación desde la didáctica de la historia.....	19
2. Las competencias, el pensamiento histórico y la enseñanza de la historia.....	22
3. Ciudadanía y enseñanza de la historia y las ciencias sociales.....	33
3.1. Consideraciones en torno a la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.....	37
3.2. Los problemas y las aportaciones de la enseñanza de la historia a la convivencia y la paz.....	39
4. La Enseñanza de la Guerra de 1879 en Chile, Perú y Bolivia.....	55
4.1. Educación, historia y actividades cívicas: los baluartes de la identidad nacional.....	55
4.2. La Historiografía y la enseñanza de la guerra.....	60
4.3. El papel de profesores y profesoras.....	61
5. El papel de docentes y estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.....	63
5.1. El rol de los y las estudiantes ante las fuentes históricas.....	64
6. La Integración, ¿es posible enseñarla?.....	67
6.1. Propuestas didácticas de enseñanza de la guerra.....	67
6.2. El Problema de enseñar la Guerra.....	71
7. ¿Cómo enseñar la Guerra?	74
7.1. ¿Cómo enseñar otra Historia de la Guerra? Explicaciones e Imaginarios.....	78
7.2. Elaborando una didáctica del conflicto.....	84
III. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	93
1. Tipo de Investigación.....	95
2. Instrumentos utilizados.....	97
2.1. Recolección de datos y triangulación.....	97
2.2. Análisis de los resultados.....	98

2.3. Recolección de información.....	98
2.4. Llegada a las educadoras y los docentes.....	99
3. Las educadoras de párvulos.....	101
3.1. La muestra.....	101
4. Las y los Profesores Básicos.....	103
4.1. La muestra.....	103
5. Las y los profesores de Historia.....	105
5.1. La Muestra.....	109
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	111
1. Algunas cuestiones sobre el contexto.....	113
1.1. El nacionalismo, la educación y la Guerra de 1879 en Tarapacá.....	113
1.2. La Escena nacionalista de la Región de Tarapacá.....	115
2. Las Educadoras de Párvulos y su función reproductora de ciudadanía nacional.....	117
2.1. El 21 de mayo: las educadoras de párvulos, los niños y las niñas.....	118
2.2. Síntesis de resultados.....	127
3. La Educación Básica, la Guerra y la formación de ciudadanías.....	129
3.1. Dimensión A: Conocimientos y Representaciones de la Guerra de 1879.....	131
3.1.1. Los conocimientos de la Guerra de 1879.....	131
3.1.2. La Relevancia de enseñar la Guerra de 1879.....	133
3.1.3. Los y las estudiantes y la Guerra de 1879.....	136
3.2. Dimensión B: Ideas sobre la enseñanza de la Guerra de 1879.....	138
3.2.1. La Guerra de 1879 como contenido escolar.....	141
3.2.2. Los y las estudiantes y la identidad.....	143
3.2.3. La Guerra y su valoración en la escuela.....	145
3.3. Dimensión C: Curricular.....	148
3.3.1. Los planes y programas de estudio y la Guerra de 1879.....	148
3.3.2. La Guerra de 1879 y el uso de los textos escolares en Educación Básica...	151
3.3.3. ¿Cuándo enseñar la Guerra del Pacífico?	152
3.3.4. La reflexión sobre la importancia de la Guerra de 1879 para el Estado de Chile.....	154
3.3.5. Libros y autores de referencia para enseñar la Guerra del Pacífico.....	157
3.3.6. La autonomía docente para crear unidades didácticas de la Guerra de 1879.....	159
3.4. Dimensión D: Valoración de los aprendizajes.....	161
3.4.1. Los aprendizajes de los estudiantes de la Guerra de 1879.....	161

3.4.2. El relato de la Guerra del Pacífico en educación básica.....	163
3.4.3. Los Resultados de aprendizaje.....	165
3.4.4. Estrategias para la enseñanza de la Guerra del Pacífico.....	167
4. La Educación Media frente a la Guerra de 1879.....	171
4.1. Dimensión A : Conocimientos e Imaginarios de la Guerra de 1879.....	172
4.1.1. Lo que se conoce de la guerra.....	173
4.1.2. La Guerra y su relevancia educativa.....	177
4.1.3. Los Contenidos y los Estudiantes en el contexto Bélico.....	180
4.2. Dimensión B: Enseñanza y Aprendizaje de la Guerra de 1879.....	183
4.2.1. El otro en el aula.....	183
4.2.2. La Guerra en la asignatura de Historia de Chile.....	186
4.2.3. La Identidad y la Guerra de 1879 en el aula.....	190
4.2.4. La Guerra de 1879 y su valoración en las escuelas.....	194
4.3. Dimensión C: Curricular.....	196
4.3.1. Los Planes y Programas y la Guerra de 1879.....	197
4.3.2. El uso del Texto Escolar.....	200
4.3.3. ¿Cuándo enseñar la Guerra del Pacífico?.....	202
4.3.4. El Estado de Chile y la importancia de enseñar la Guerra del Pacífico.....	205
4.3.5. Libros y autores de referencia para enseñar la Guerra del Pacífico.....	208
4.3.6. La autonomía del profesorado.....	210
4.4. Dimensión D: Evaluativa.....	212
4.4.1. La Guerra de 1879 y el Aprendizaje de los y las estudiantes.....	212
4.4.2. El relato de la Guerra.....	215
4.4.3. Los Resultados de Aprendizaje.....	217
4.4.4. Estrategias para la enseñanza de la historia.....	220
V. ANÁLISIS DOCUMENTAL: LO QUE SE ESCRIBE DE LA GUERRA DE 1879 PARA LOS ESCOLARES EN CHILE, PERÚ Y BOLIVIA.....	225
1. Los textos escolares de Chile.....	227
1.1. Análisis de Fuentes.....	230
1.2. Programa de Estudio: Educación Básica.....	232
2. Lo que se escribe de la Guerra de 1879 a los escolares en Bolivia.....	235
2.1. Texto de Educación Primaria: Bolivia.....	235
3. Lo que se escribe de la Guerra de 1879 a los escolares en Perú.....	243
3.1. Educación básica: Perú.....	243
3.2. Actividades de Análisis.....	250
3.3. Texto Escolar de Educación Secundaria o Media: Perú.....	251

3.4. Texto Escolar: Historia del Perú. Colegios Trilce.....	256
CONCLUSIONES.....	287
BIBLIOGRAFÍA.....	300

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se analizan las ideas de maestros y maestras de las diferentes etapas educativas, sobre la enseñanza de la Guerra de 1879, por qué se enseña, qué se enseña y cómo, si la enseñanza de la historia debe servir para fomentar los sentimientos nacionalistas o para trabajar por la convivencia y la paz. También se analiza el currículo y los textos escolares para triangular después los resultados y ofrecer una información que esperamos que sea útil, para producir cambios en la enseñanza de la historia.

La muestra de educadoras de párvulos y docentes consultados se situó en la región Tarapacá y abarcó profesionales de la educación en dos comunas de la región: Iquique y Alto Hospicio. Ambas comunas concentran una gran cantidad de población, principalmente inmigrante nacional y extranjera, que ha provocado una gran densidad en los espacios referidos, por tanto se ha generado una necesidad de mayor cobertura educativa, que pueda satisfacer la atención a una población flotante de alta movilidad atraída por factores económicos.

El contexto de la investigación en las escuelas de la región norte de Chile tiene una especial relevancia, ya que es donde se desarrolló el conflicto bélico en el siglo XIX y son localidades que antes pertenecían a Perú o Bolivia. Además, en la actualidad, la zona es el escenario de desfiles militares y actos cívicos que conmemoran los acontecimientos y alimentan los sentimientos nacionalistas. Las reivindicaciones territoriales de los países que perdieron la guerra han tenido continuidad a lo largo del tiempo.

Este estudio se organiza a partir de cinco capítulos. El primer capítulo se dedica al planteamiento de la investigación, incluye la justificación sobre las razones personales y profesionales que me han llevado a investigar esta temática sobre la educación histórica, y el planteamiento de preguntas, supuestos y objetivos.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico sobre la didáctica de la historia y la enseñanza de la Guerra de 1879, desde un análisis de las aportaciones de la historiografía a la enseñanza de la historia de la guerra, así como de los aportes de la enseñanza de la historia a la convivencia y la paz.

En el tercer capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos con los cuestionarios y las entrevistas realizadas al profesorado de educación parvularia, básica y media. En este apartado se han establecido dimensiones de análisis, que

van desde las representaciones del profesorado y su valoración del currículum, hasta las cuestiones relativas al aprendizaje o a la evaluación.

El cuarto capítulo se dedica al análisis documental de los currículos y los textos escolares escritos en Chile, Perú y Bolivia, donde podremos contrastar las visiones sobre la guerra desde cada país, las diferencias en el relato y las coincidencias en los propósitos.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones y una síntesis de la triangulación de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos de investigación. Por último la bibliografía.

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación de la investigación

La Historia de la Guerra de 1879 es un acontecimiento histórico que tiene una gran importancia en los países que estuvieron implicados, Chile, Perú y Bolivia, pero más allá de los hechos militares sabemos poco de la visión de los actores y protagonistas. La guerra ha sido enseñada para fortalecer la idea de nación, pero un conflicto de este tipo tiene consecuencias que se alargan en el tiempo y que impiden una convivencia pacífica en la región.

La enseñanza de la historia debe estar relacionada con la enseñanza de valores y con la educación para una ciudadanía democrática. Pero en el caso de la Guerra de 1879 no es así en general. Lo cual tiene consecuencias muy graves para construir un futuro alternativo a la permanencia del conflicto. Esta situación parece más acentuada en el norte de Chile. La idea de Integración, como búsqueda de aquello que tenemos en común, también en la historia que compartimos, cobra cada día más fuerza y más aceptación.

Ante la permanencia del conflicto y de la construcción del otro como enemigo hemos de confluir en la enseñanza de una historia que tenga en cuenta a las personas de los otros países, Perú, Bolivia y Chile. La historia de la Guerra de 1879 está viva y pervive constantemente en los hombres y mujeres de Chile, Perú y Bolivia, presente en desfiles y monumentos hasta la actualidad. Forma parte de una memoria colectiva que no tiene en cuenta al otro, sino sus exigencias sobre este espacio de desierto y mar.

El problema de la enseñanza de la Guerra de 1879 es un problema social y en esta investigación se pretende aportar alguna información para revertir una situación que es insostenible en sociedades democráticas. Hemos de superar el trauma del Chile Vencedor y el del peruano o boliviano vencido. Estos traumas históricos que son reproducidos por la escuela y la socialización ciudadana, se mantienen y afloran continuamente en diversos formatos. Por estos motivos, otra educación histórica es imprescindible.

En el caso chileno la Reforma Educativa de 1997 impone una "Historia Oficial" que se concreta en Textos de Estudio en el año 2002, algo que solo hace que oficializar una enseñanza que ya tenía una finalidad nacionalista y basada en mitos históricos poco consistentes, con la intención ya señalada por el historiador Eric Hobsbawm cuando señala que son "intentos de sustituir la Historia por el mito" (Hobsbawm, 1998, 19).

La guerra ha sido mitificada y ha quedado en la memoria de la población de los tres países cargada de prejuicios, entre las visiones de vencedores y vencidos, entre zarandeados soldados de las tres naciones, héroes homenajeados o abucheados. Esta visión se repite como ritual de permanencia en las tradiciones en las escuelas y actos de recuerdo y celebración constante, como un culto oficial a la identidad y, al final, al Estado, como forma de reproducción del poder.

Por todos estos motivos, que van de lo personal a lo profesional, me parece importante investigar sobre cómo se enseña la Guerra del Pacífico y sobre cómo se debería enseñar. Es un problema social relevante, que nos afecta como ciudadanía, como docentes y como estudiantes. La educación histórica es fundamental para cambiar las ideas de las personas, pero es la investigación la que debe aportar datos para que este cambio esté fundamentado.

Lo que piensan los maestros y maestras de párvulos, de educación básica, y el profesorado de la enseñanza media es fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, para comprender por qué se utiliza la historia para fines nacionalistas y no para fomentar la convivencia y la solución de conflictos entre los países implicados en la Guerra del Pacífico. Por esto hemos indagado en el pensamiento de maestros, maestras y profesorado de todas estas etapas educativas de la región Tarapacá, en el currículo y en los textos educativos.

2. Preguntas, supuestos y objetivos

2.1. Preguntas

¿Cuáles son las representaciones del profesorado de las diferentes etapas educativas de la región de Tarapacá sobre la Guerra de 1879?

¿Contribuye la enseñanza de la Guerra de 1879 a una educación para la convivencia y la paz de la subregión andina?

¿Qué justificación dan las educadoras de párvulos y docentes de educación básica para realizar determinados rituales militares con los niños y niñas sobre la guerra?

¿Cuáles son los objetivos didácticos de los Profesores de Historia y Geografía de educación media en la enseñanza de la Guerra de 1879?

¿Qué papel tiene la enseñanza de la guerra de 1879 en el currículum de historia de Chile? ¿Qué resultados se obtienen de la comparación con los currículos de Perú y Bolivia?

¿Qué metodologías didácticas se dan en la enseñanza de la historia de la Guerra de 1879 entre los profesores de la región Tarapacá? ¿Son coherentes con los objetivos?

2.2. Supuestos

Las educadoras de párvulos, profesores de educación básica y media de la región Tarapacá, a través de la enseñanza de la guerra de 1879, generan una construcción de ciudadanía nacionalista en los estudiantes. El profesorado de las diferentes etapas educativas considera este hecho histórico como un elemento fundacional de su permanencia en la zona, que es un territorio de frontera con los países que fueron protagonistas en el conflicto.

Este proceso de construcción nacionalista a través de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, se contradice con otros objetivos del currículum que pretenden educar para la convivencia y la educación para la paz. Las causas de esta contradicción pueden deberse a las propias contradicciones entre las finalidades educativas y las metas políticas o militares del Estado.

El profesorado ha vivido en la infancia, en muchas ocasiones, lo que ahora como profesor o profesora enseña sobre la Guerra de 1879, por lo cual no se cuestiona determinadas actividades militarizadas de niños y niñas, ya que las relaciona con una tradición sin intenciones ideológicas. Maestros y maestras justifican su enseñanza nacionalista y las acciones que realizan no son analizadas de forma crítica.

2.3. Objetivos

Existen una serie de objetivos fundamentales:

- Analizar las representaciones del profesorado de educación parvularia, básica y media de la región de Tarapacá sobre la Guerra de 1879.
- Valorar si la enseñanza de la Guerra de 1879 en los estudiantes de educación media de la región de Tarapacá, es determinante para la construcción de la ciudadanía chilena en las ciudades del norte de Chile.
- Determinar si la enseñanza de la Guerra de 1879 contribuye a una educación para la convivencia y la paz de la subregión andina.

Otros objetivos que pretendemos conseguir son:

- Indagar por qué las educadoras de párvulos y de educación básica establecen una identidad basada en rituales militares en los niños y niñas.
- Determinar los objetivos didácticos de los Profesores de Historia y Geografía en la enseñanza de la Guerra de 1879
- Identificar si la enseñanza de la guerra de 1879 es relevante en el currículum de la historia de Chile e interpretar el significado histórico de identidad nacional y regional. Y compararlo con los currículos de Perú y Bolivia.
- Interpretar las diferentes metodologías didácticas para la enseñanza de la historia de la Guerra de 1879 en los profesores de la región Tarapacá y su coherencia con los objetivos del currículum.

II. MARCO TEÓRICO

1. Una investigación desde la didáctica de la historia

La didáctica de la Historia se construye como disciplina a lo largo del siglo XX, un siglo de extremos como lo califica Hosbsbawm (1998). La enseñanza de la historia se convierte en un foco de atención para la política y en una herramienta de educación para la democracia o de manipulación de la ciudadanía. Los estados utilizan entonces la enseñanza de la historia en sus reformas (y contrarreformas), dejando clara la relación entre política y pedagogía, en torno a los modelos de sociedad y de ciudadanía que se persiguen. Así se generan los debates, propuestas y reflexiones sobre la historia y su enseñanza, de tal manera que no podemos olvidar en ningún caso el contexto social y político de cada momento, qué condiciona la enseñanza de la historia, qué función le damos a la educación histórica, qué enseñamos y cómo, y si somos o no coherentes con nuestros valores.

La didáctica de la historia investiga el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, reflexiona sobre la función de la historia y su papel en la formación democrática de la ciudadanía. Para Santisteban (2010, 35): “La historia es una ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia, su conocimiento debe ser público y evaluable. Por lo tanto, tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva -cultural e ideológica- que se adopta para su interpretación. Esto nos aboca a la aceptación de la pluralidad y, al mismo tiempo, a la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo. La enseñanza de la historia requiere enfrentarse a esa complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos para la caracterización de la historia escolar”.

Pagés (2008, 2) señala que la didáctica de la historia se basa en:

- a.-Formular un currículum por competencias y la educación para la ciudadanía.
- b.-Las competencias básicas y las competencias disciplinares: el desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza de la historia.
- c.-Las aportaciones de la historia a la formación democrática de la ciudadanía.
- d.-Las competencias del profesorado de historia para fomentar el desarrollo de la competencia histórica en la juventud.

Todo ello señala un camino de comprensión de la enseñanza de la historia y de sus fines, sin embargo, no podemos negar que existe una tendencia a que en las clases predominen los discursos históricos que son asumidos como verdades oficiales o incuestionables. Para Reinhard (1957, citado por Poblete, 1971, 51):

“Una pseudohistoria fue invocada con demasiada frecuencia como arma ideológica que proporcionaba toda clase de argumentos a la rivalidades entre los hombres, los pueblos, las naciones, exagerando su caracteres, los diversos patriotismos, suelen tener al lado de sus notas afirmativas -la exaltación del país respectivo- el correspondiente anti, esto es denigración del rival tradicional. Todo ello, constituirá la plataforma ideológica que sostenía un maniqueísmo de buenos y malos, en el que todas las cosas aparecían perfectamente claras y tajantes a unos y otros”.

Esta idea de exaltación se debe muchas veces a la disposición del profesor o a la prescripción del propio currículo, dado que está ordenado de acuerdo a intereses de fomento de la identidad nacional, sin una reflexión basada en cuáles son los fines de la historia, como es la ciudadanía democrática. En esta lógica Pagés (2008, 6) señala:

“Creo que a pesar de cierto escepticismo, que deberíamos aprovechar el actual debate sobre las competencias y sobre la educación para la ciudadanía para intentar una vez más, desde nuestra plataforma de acción (en mi caso mi práctica como profesor de didáctica de la historia, y como formador de profesores), tirar adelante vías de innovación de las prácticas que acaben con el predominio de los métodos transmisivos y de una enseñanza de la historia obsoleta y alejada de los problemas de la vida. Deberíamos intentar cerrar el abismo que separa la escuela de la vida y dar a los jóvenes y a los niños los instrumentos de comprensión, análisis, valoración y planificación para saber cómo utilizar los conocimientos históricos y para poder participar en la vida de su comunidad y en la construcción de su mundo”

Sin embargo, es necesario definir cómo se manifiesta esta arista señalada por el autor, para ello se debe definir la competencia, según Pagés (2008, 9), como:

“una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Esta competencia está formada por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones, etc.). Las competencias se construyen en la práctica y en la práctica es donde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente”.

La perspectiva de las competencias prioriza la acción o las habilidades, en el sentido práctico de la didáctica de la historia, así como la necesidad de recurrir de manera apropiada a una diversidad de recursos tanto internos como externos, los adquiridos en el contexto escolar y los que son el resultado de la vida corriente. Un programa basado en el desarrollo de competencias contempla, entre otras cosas, que los conocimientos puedan servir de instrumentos tanto para el pensamiento como para la acción. La competencia moviliza pues muchísimos recursos y se manifiesta en contextos de una cierta complejidad, contrariamente a un saber y un saber hacer aislados.

Es necesario un currículo por competencias para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, y la educación para la ciudadanía, que produzca un cambio para mejorar los aprendizajes en el alumnado de las escuelas y de los centros de enseñanza secundaria, con una educación basada en los problemas de la vida y para la vida de los hombres y mujeres. En este contexto “la historia se convierte en educación ciudadana cuando es utilizada para informar sobre problemas sociales relevantes” (Pagès, 2008, 16). El currículo por competencias también incorpora los valores democráticos y para la paz.

Según Arthur, et al. (2001) el pasado es la estructura en la que se proyecta la ciudadanía, es el conocimiento que tienen los ciudadanos para pensar en su presente y actuar en su provenir. Como disciplina académica, la historia debe dar respuesta y aportar posibles alternativas o soluciones a los problemas y conflictos de la ciudadanía. En este sentido, los objetivos y los métodos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las escuelas deben orientarse a la formación crítica y democrática de la ciudadanía.

2. Las competencias, el pensamiento histórico y la enseñanza de la historia

Las competencias deberían organizar el sentido de lo que se enseña y, a la vez, facilitar a los profesores un marco de enseñanza efectivo para propiciar un aprendizaje significativo y con una finalidad esencial para la educación histórica basada en valores democráticos y de mejora de la convivencia, para Arthur et al. (2011, 16):

“Para que los estudiantes den sentido a la perspectiva política enseñada rigurosamente en las lecciones de historia, necesitan relacionar este aprendizaje con el presente. El peligro de la historia como disciplina escolar es que si los profesores de historia no pueden hacer relaciones y comparaciones entre pasado y presente, los estudiantes pueden no comprender el rol que juega el pasado en dar forma a su propia existencia y por tanto a su futuro como ciudadano. Las relaciones entre el desarrollo político del pasado y la política actual, necesitan ser explícitas. Cerrar este vacío entre la enseñanza de la historia y los acontecimientos actuales puede ser relativamente sencillo”.

La educación histórica debe tener como objetivo el desarrollando el pensamiento histórico en la línea de análisis de Cardin y Tutiaux-Guillon (2007, 39) cuando afirman:

“La investigación científica en educación histórica, tanto en el mundo francófono como el anglófono, se articula alrededor del desarrollo en el alumnado de esto que se llama pensamiento histórico (...). El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales , copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente consumir relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor fueran de gran calidad. Una de las dimensiones centrales de este pensamiento histórico es el desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico. Sí se adquiere bien y de manera integrada, el pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante educación decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y de manera más general, la memoria histórica”.

Las razones que permiten señalar la formación del pensamiento histórico como meta básica de la enseñanza de la historia se justifican por el papel que juega, según afirma Santisteban (2010, 35) para dotar al alumnado:

“de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión e interpretación, que le permiten abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el provenir”.

El pensamiento histórico, por tanto, viene a ser la racionalidad necesaria para entender y usar la historia y por ello, se debe considerar que pensar históricamente es la conjunción de diferentes habilidades relacionadas con la temporalidad, la narración y la explicación histórica, entre otras, según Pla (2005, 16):

“Se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad , y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado”.

En este aspecto, se puede señalar que la función de la formación del pensamiento histórico es una alternativa a la enseñanza tradicional de la historia, basada en la transmisión y memorización de los hechos históricos:

“Podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas personajes o instituciones , con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personales, hechos y espacios históricos. La primera pone énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes. La primera aparece como un discurso acabado, cerrado, inalterable de la historia: ‘la historia pasó así...’. La segunda es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas: ‘¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo

escribimos la historia?, ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos?'.” (Santisteban, 2010, 35).

Ahora, para considerar una formación de competencias específicas para la enseñanza de la historia es necesaria una determinada conceptualización de la educación histórica. Desde esta perspectiva y con este propósito se requiere de un armado de conceptos:

“La didáctica de la historia está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza , a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezca la historiografía, ya que esta tarea no responde a sus objetivos. La ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza” (Santisteban, 2010, 36).

En la lógica planteada por Santisteban (2010) o por Santisteban, González y Pagès (2010), se necesitan formular nuevas concepciones sobre la construcción de la ciencia escolar, para poder generar un sistema de producción de conocimientos en el ámbito de la historia. Esta línea de análisis de claro contenido socio-constructivista busca comprender la formación de los conceptos históricos y su relación con el mundo social y sus fenómenos. Los modelos conceptuales ayudan a sintetizar la realidad, por tanto, la didáctica cumple la función de utilizar modelos científicos que ayuden a comprender el funcionamiento de la sociedad en el pasado o en el presente. Los modelos conceptuales ayudan a explicar los sistemas sociales, con la ayuda de redes de significados, ayudando a entender la complejidad de la realidad social.

En la comprensión de la historia y de las ciencias sociales, los conceptos históricos-temporales se construyen cuando se combinan actividades más o menos algorítmicas con actividades más o menos heurísticas, es decir, deben ser tareas diversas en su naturaleza y destino. En todo caso, el aprendizaje de los hechos son elementos auxiliares de la comprensión histórica, mientras que los conceptos son los instrumentos esenciales de dicha comprensión, como afirma Santisteban (2008, 2010), siguiendo las teorías sobre la historia conceptual de Koselleck (1993). Algo que también señaló Audigier (1991) para la enseñanza de la geografía, la importancia del aprendizaje conceptual y de las redes conceptuales.

Para un desarrollo de competencias que permitan la formación del pensamiento histórico, Santisteban (2010, 38) señala que:

“La relación entre la construcción de conceptos y las competencias históricas podemos observarla, por ejemplo, en la caso del concepto de conciencia histórico-temporal, ya que,

se está haciendo referencia a una competencia histórica que requiere de la comprensión de una serie de conceptos interrelacionados (temporalidad humana, cambio y continuidad, etc.), pero también de una serie de capacidades (relacionar pasado, presente y futuro, situarse y situar, los hechos en el tiempo, analizar la aplicación de las ideas de progreso y decadencia, etc.). Además esta construcción de conceptos se relaciona con valores democráticos, por ejemplo, los cambios históricos y las continuidades en cuanto a los derechos y deberes de las personas, la conservación de la memoria histórica, como patrimonio para la convivencia democrática en el presente, la intervención social para la construcción del futuro y el cambio social. Así, el pensamiento histórico podemos considerarlo como una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad”.

Los modelos conceptuales permiten organizar los contenidos y las actividades de enseñanza que cada profesor se plantea al momento de transferir contenidos a los estudiantes, para ello Santisteban (2010, 38) señala: “¿qué significa ser competentes en el tiempo histórico? Significa, en primer lugar, construir unas estructuras conceptuales de la temporalidad, que serán cada vez más complejas. El problema es que la historia no ha creado un modelo de tiempo, que podamos utilizar en la enseñanza. Además, el tiempo histórico está interrelacionado con la concepción de otros tipos de tiempos, sin duda el social y el filosófico, pero también el tiempo biológico o físico”. Así es necesario crear modelos conceptuales desde la didáctica de la historia para la comprensión del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999, 2008; Santisteban, 1999, 2007).

La propuesta en los planteamientos de Santisteban (2010) y Santisteban, González y Pagès (2010), sobre la formación del pensamiento histórico está íntimamente relacionada con el trabajo sobre la temporalidad:

“Una propuesta conceptual para la formación del pensamiento histórico –que incluye la temporalidad histórica en su estructura conceptual– representará una dificultad todavía mayor. Los problemas comienzan por su definición. Es evidente que el pensamiento histórico no es de la misma naturaleza que el pensamiento lógico-matemático o que el pensamiento que reflexiona sobre el medio físico o natural. La realización de una propuesta de estructura conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico, debe ser una de las prioridades de la didáctica de la historia, que debe diferenciarlo con claridad de otros tipos de conocimiento y que debe describir las

propiedades de este tipo de pensamiento a enseñar, en cuanto a sus conceptos y en cuanto a las competencias que le son inherentes” (Santisteban, 2010, 38).

En un sentido de acción, como señalan Santisteban, González y Pagès (2010), la historiografía y las teorías de aprendizaje son referentes para construir una propuesta de formación del pensamiento histórico, proyecto que debe aportarse desde la didáctica de la historia, con el objetivo de favorecer el avance en la práctica de enseñanza de la historia y en la investigación. Para Santisteban (2010, 39):

“Pensar históricamente requiere en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional . En tercer lugar , imaginación histórica para contextualizar , desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. Desde esta perspectiva una propuesta de estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico debe contemplar 4 tipologías de conceptos relacionados con las competencias de pensamiento histórico.

Santisteban, González, Pagés (2010) señalan cuatro grandes bloques de elementos relacionados con la formación del pensamiento histórico:

*La construcción de la conciencia histórico-temporal.

*Las formas de representación de la historia (narración).

*La imaginación/creatividad histórica.

*El aprendizaje de la interpretación histórica.

Pagès y Santisteban (2008) apuntan a la importancia fundamental que tiene el desarrollo de la conciencia histórica, ya que en ella se articula el pasado, el presente y el futuro. Siguiendo a Rusen (1992):

“La conciencia histórica debe ser contextualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia , nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales, se dirige el cambio”

Según Rusen (1992, 2001, 2007), el análisis de la realidad tiene una orientación temporal, una dirección intencionada, que se ofrece con la mediación histórica, que es llamada mediación temporal. En este sentido, las relaciones temporales, tienen percepciones de tiempos distintos que se establecen en interpretaciones de cambios y continuidades y en una orientación para la acción. Esta acción, es dada por las relaciones humanas, entonces la conciencia histórica, se refiere a lo que ha sucedido, pero también a lo que está sucediendo en nuestra realidad y a lo que puede suceder. En este aspecto Santisteban (2010, 41) señala:

“La reivindicación de la historia reciente, próxima o también llamada historia del presente, ha generado otra visión del presente como categoría temporal. Revaloriza el carácter dinámico de la historia y ofrece una visión diferente de la historia académica. Según, Nora (1988) la desaparición del presente de la ciencia histórica es un hecho relativamente reciente, propiciado por la mitificación del evento que hizo la historia positivista. Para la enseñanza esta perspectiva de la historia tiene una gran potencialidad, sobre todo cuando la historia próxima adquiere la forma de historia personal o de historia familiar. Este tipo de estudio favorece el aprendizaje de conceptos históricos, como periodización (de la propia historia), simultaneidad (de hechos personales y sociales) o el análisis del cambio y la continuidad en las propias experiencias del pasado”

Estas referencias permiten entender que la enseñanza de la historia no se relaciona tan solo con hechos o acontecimientos, sino también con el sentido de la existencia, para ello es fundamental la perspectiva de la conciencia histórica (Pagès y Santisteban, 2008). Por otro lado, la conciencia histórica “nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podría ser, los que deseamos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado, nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia, no tendría sentido” (Santisteban, 2010, 41).

La conciencia histórica-temporal se relaciona también con la gestión y el poder sobre el tiempo y sobre el tiempo histórico. Este poder se representa, en primer lugar, en forma de conocimiento sobre la medida del tiempo y los instrumentos para su medición, como pueden ser el calendario y el reloj. Por otro lado, este poder se relaciona con las competencias para construir la historia, a partir de la narración, la explicación histórica o la periodización. Y, en último término, el poder sobre el tiempo se materializa en la posibilidad de gestionar el propio tiempo, así como para pensar y decidir el futuro. En la

enseñanza de la historia debemos conectar el estudio del pasado y del presente con “el aprendizaje del futuro” (Santisteban y Anguera, 2014).

Steiner (2008) nos propone “recordar el futuro”, para convertir los “lugares de la memoria” en “lugares de la posibilidad”. Para algunos autores el futuro se presenta también como posibilidad y, por tanto, como aprendizaje: “Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como ya ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y el presente” (Hobsbawm, 1998, 118). La construcción del futuro y la intervención social son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y de su enseñanza. Debe tenerse en cuenta que la temporalidad histórica es también el futuro que está por decidir.

Por lo tanto, es una necesidad la comprensión de la historia como instrumento de análisis de las tres categorías de la temporalidad humana, el pasado, el presente y el futuro, especialmente esta última, por ser la más olvidada, pero a la vez la más importante en nuestras concepciones sobre el mundo y sus problemas. El futuro puede analizarse desde tres ámbitos:

“a) las creencias, que han dado lugar a la escatología y a la apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en el futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer ámbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza.”(Santisteban, 2010, 42).

La perspectiva que permite visualizar el pensamiento histórico, se centra en un eficaz manejo y comprensión de los tiempos históricos, sobre todo en la representación de los cambios y las continuidades, y en la posibilidad de comprender el futuro, como algo proyectivo. Esta síntesis sólo se logra mediante la reflexión sistemática del estudiante, proyectando el tiempo que se vive, el tiempo del hecho, de la duración y del porvenir. La prospectiva es una herramienta del pensamiento histórico y el futuro se analiza a partir de las imágenes que proyectan las personas (Hicks, 2006). Las representaciones de las personas sobre el futuro nos muestran los futuros posibles, probables y deseables. Es importante hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo conseguirlo.

Por tanto, la conciencia histórica es un vehículo para establecer una orientación sobre la representación de la historia, que no es sólo escrita, sino que contempla todos los elementos en la construcción de la historia, donde el ser humano vive sobre lo vivido. El pasado son las huellas, las herencias y los olvidos, y el futuro la expectativa o prospectiva. Y el presente el punto de partida. Pasado, presente y futuro son un continuo temporal y son los tiempos de la historia. Por este motivo, las representaciones históricas del alumnado deben ser orientadas a una sensibilidad histórica que permita una narrativa de comprensión del tiempo, según plantea Rusen (1992), el cual señala que existen competencias relacionadas de la construcción y la comprensión históricas:

“Las competencias relacionadas con la narración histórica, para ‘darle sentido al pasado’, son: a) la ‘competencia de experiencia’, que se caracteriza por la habilidad para tener experiencias temporales, diferenciando el pasado del presente; b) la ‘competencia de interpretación’, como la habilidad de acortar las distancias temporales y relacionar el pasado, el presente y el futuro, como una actividad creativa de la conciencia histórica; c) la ‘competencia de orientación’, que nos permite guiar la acción por medio de la noción de cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico, es decir, las habilidades para interpretar el pasado y el presente, y tomar decisiones usando una “razón histórica” (Rusen, 1992, 29-30).

La narrativa histórica es la encargada de establecer la representación de la historia. La educación histórica plantea la trama de los hechos relacionados, permite explicar lo visto, lo vivido, la experiencia sobre ello. La historia es una narración y la didáctica de la historia debe considerar la narración para introducir en ella la temporalidad, la empatía y la interpretación. La narración se enfrenta a la valoración de los hechos históricos, que expone desde las representaciones primarias descriptivas más simples hasta las explicaciones históricas causales e intencionales más complejas. Las narraciones históricas son o pueden ser una selección de los hechos, un análisis de las causas y consecuencias, una elección de la perspectiva de los protagonistas, entre otras... La narración es parte esencial entonces de la formación del pensamiento crítico.

“En principio la narración nos ayuda a entender la historia, pero su construcción como selección de hechos y orden temporal también es, al mismo tiempo, un obstáculo que se interpone entre nosotros y la historia. Es evidente que cualquier narración implica unas opciones de selecciones y de valores (...). Las dificultades surgen cuando la narración se confunde con la misma historia, de modo que las historias alternativas y formas

alternativas de concebir la historia aparecen como no legítimas. Por lo tanto debemos educar en la comparación y en la valoración de la diversidad de opciones de la interpretación histórica (...). Además, una forma de contribuir a una ciudadanía democrática puede ser hacer ver a los estudiantes que cada persona puede desempeñar un papel en la dirección del curso de la historia, que cada persona puede ser responsable, en parte, del bien común. Esta orientación debe combinarse con la comprensión global del mundo social, de tal manera que se interprete cómo las acciones individuales se insertan en un contexto” (Santisteban, 2010, 45).

Desde otra perspectiva, la imaginación histórica posibilita llenar los huecos que deja la historia en su relato, dar significado al relato con un análisis racional de lo ocurrido, buscando la coherencia e incluso su proyección en el presente o en el futuro. En este punto recordamos la reflexión de Rusen (2007), que considera que la memoria está relacionada con la imaginación y la conciencia histórica con la cognición. Desde la enseñanza de la historia, las posibilidades de la imaginación histórica pueden complementar las herramientas de la cognición. Por otro lado, la imaginación histórica se sitúa en el ámbito de la formación del pensamiento creativo, tanto en las habilidades para la empatía, como para contextualizar los acontecimientos históricos o imaginar otras posibilidades en el desarrollo de los hechos históricos.

La narración y la imaginación histórica deben estar al servicio de las capacidades del alumnado que debe abandonar su tendencia a la temporalidad presentista. También deben favorecer el aprendizaje de valores desde los juicios históricos fundamentados en el bien común y en el respeto a los derechos humanos. En este sentido, existen conceptos, capacidades o actitudes, que forman parte de las competencias históricas y que deben ayudar a superar una visión simplista de la historia y la concepción lineal del tiempo histórico. Por otro lado, relacionado con la comprensión del contexto histórico, el juicio moral forma parte del pensamiento histórico. Nuestros juicios son, en principio, fruto de nuestras representaciones sociales, que están influenciadas a la vez por nuestros prejuicios y por el imaginario colectivo. La formación del pensamiento histórico debe ayudar al alumnado a realizar juicios y argumentaciones cada vez más coherentes y contrastadas.

Parece inevitable que la historia se convierta en muchas ocasiones en una valoración del pasado, así como en un juicio a las personas o a sus actitudes históricas. Para algunos autores la propia historia se ha escrito a partir de sentimientos como el resentimiento

(Ferro, 2009) o sobre la experiencia colectiva de la derrota (Amar, 2010). El resentimiento o la derrota también son conceptos que influyen decisivamente en las formas de enseñar historia, en los contenidos, metodologías y, especialmente, en los propósitos de su enseñanza.

La formación del pensamiento social desde la historia se entiende como pensamiento crítico y como pensamiento creativo histórico (Pagès, 1997). Abarca la valoración de los hechos y la prospectiva histórica, contempla así la contextualización histórica y el juicio histórico, pero también la competencia para pensar las alternativas que hubieron en el pasado y que pueden haber en el futuro. Analizar los cambios en el pasado nos permite imaginar los posibles cambios en el futuro, de esta forma podemos relacionar el pensamiento creativo de la historia con la conciencia histórico-temporal.

Para enseñar una historia útil a las personas y que sea una aportación a la educación democrática de la ciudadanía, es necesario que el alumnado se aproxime a los procedimientos del pensamiento histórico relacionados con la construcción de la ciencia histórica, es decir, a las competencias de interpretación crítica de las fuentes históricas, a partir de tres procesos complementarios: “a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia” (Santisteban, 2010, 49).

El trabajo con fuentes históricas puede comenzar con la narración de su historia personal, con sus propias fuentes (Santisteban y Pagès, 2006; Pagès y Santisteban, 2010), así el alumnado puede incorporar su propia experiencia al estudio de la historia (Rusen, 1992; Ankersmit, 2004). La mejor forma de trabajar con fuentes históricas es a partir de un problema histórico o social (Santisteban, 2009), para el desarrollo de competencias de tratamiento de la información y de lectura crítica. El trabajo con problemas sociales relevantes desde la perspectiva histórica, es también una oportunidad de formación democrática, donde se valore el conflicto, el consenso, la paz o la convivencia, es decir, donde la historia se convierta en un aprendizaje de valores para la ciudadanía:

“Esto quiere decir que la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en problemas sociales relevantes o temas controvertidos, según la tradición anglosajona, o en cuestiones socialmente vivas, según la tradición más actual del entorno francófono (...). Este es el mejor aprendizaje para la participación crítica de la ciudadanía, aprender a

valorar los problemas, aprender a pensar soluciones o alternativas y aprender a tomar decisiones” (Santisteban, 2012, p. 277).

El estudio de cuestiones socialmente vivas (Legardez et Simonneaux, 2006), como es también el estudio de la Guerra del Pacífico para Chile, Perú o Bolivia, es una herramienta para conectar el estudio de la historia a la realidad y darle sentido (Pagès y Santisteban, 2011), como una forma de pensar críticamente y de pensar soluciones a los problemas sociales. La enseñanza de la historia a partir de las cuestiones socialmente vivas es una aportación imprescindible a la competencia social y ciudadana, y para la participación democrática (Santisteban, 2012, 278). Según Parker (2008) el alumnado ha de ser capaz de analizar la información y hacer juicios argumentados, debe tener un compromiso con la justicia social y los derechos humanos. La finalidad de la escuela obligatoria es la educación para una cultura democrática, educar para el compromiso social y la convivencia pacífica. En este sentido, las cuestiones socialmente vivas son una herramienta básica y necesaria.

Las cuestiones socialmente vivas tienen un componente histórico esencial para su tratamiento en el aula, ya que sin la perspectiva de la evolución histórica de un determinado conflicto o problema social, no podemos entender el presente. Entonces, las competencias de pensamiento histórico son esenciales, para la interpretación de las fuentes, la contextualización, la conciencia temporal y las capacidades para la narración u otras formas de representación de la historia (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010; Santisteban, 2010). El pensamiento histórico es pensamiento crítico y creativo, como pensamiento social democrático Martineau (2002). Santisteban (2012, 280), señala: “La teoría crítica debe ser el fundamento para la formación del pensamiento social y el desarrollo de la competencia social y ciudadana, desde el trabajo con problemas sociales y para el aprendizaje de la participación”.

3. Ciudadanía y enseñanza de la historia y las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana, se articulan por medio de las competencias sociales y ciudadanas, resultado de la idea de formar al ciudadano activo del estado-nación, según los ideales de la república. En este sentido de acción social, el conocimiento histórico es la forma de dotar a la ciudadanía de una socialización histórica o una alfabetización histórica para la participación democrática, como señalan Pagés y Santisteban (2010, p. 8):

“El principio de la ciudadanía es fundamental en la organización de la democracia. Y para desarrollar este principio se ha contado con la escuela y con la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. En sus inicios, y durante mucho tiempo, para formar una ciudadanía identificada con el sentimiento de pertenecer a una nación. Hoy intentando desarrollar y aplicar un concepto más amplio de ciudadanía que haga visible la pluralidad de identidades, la diversidad y la alteridad como características básicas de la actual democracia.”

La primera idea de nacionalidad que se expone en las líneas anteriores ha desarrollado una idea de nación afectiva o emocional, lejos de la racionalidad intelectual, pero también lejos de valores para la paz. Estas ideas fueron impulsadas desde la creación del estado, que impulsó identidades nacionales en los ciudadanos y ciudadanas, según Pagés y Santisteban (2010, p. 8-9):

“No es ninguna novedad afirmar que la historia y la geografía se introdujeron en la enseñanza obligatoria como dos asignaturas responsables de la socialización política de los y de las escolares de todos los países del mundo (...). Y que también gusta a los políticos, como se pone en evidencia en algunas de las propuestas y de los documentos educativos que ya están apareciendo en distintos países de América Latina, para la celebración del Bicentenario de la independencia. En algunas ocasiones hemos afirmado que el conocimiento geo- gráfico e histórico que se divulgaba en la escuela, ha servido para inculcar unos ideales a los jóvenes que les preparaba para dejarse matar por la patria cuando ésta se lo requiriese: Europa puede sentirse «orgullosa» del altísimo número de jóvenes que dejaron la vida por su patria en los campos de batalla de las dos guerras mundiales del siglo XX. Tenemos muchos más ejemplos a nuestro alcance aquí,

allá y acullá. A veces da la sensación que en España —en la central y en las periféricas—, no se está lejos de este tipo de discursos.”

La enseñanza de la historia como formación patriótica es el objetivo fundamental en la mayoría de países del mundo, como ya destacó Ferro (1981) en una obra ya clásica. El tema del nacionalismo y la socialización política a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, es una cuestión que sigue preocupando a los investigadores como puede comprobarse, por ejemplo, en el trabajo realizado en Argentina por Milstein (2009).

La perspectiva alternativa que se ha ido construyendo en las sociedades democráticas es la de la formación para la ciudadanía en la escuela como educación en valores de convivencia, solidaridad y paz, basada en competencias sociales y ciudadanas que a juicio de Pagés y Santisteban (2010, p. 9-10), podría ser la opción basada en la participación:

“Tal vez la introducción de un currículum por competencias pretenda ir en esta dirección. Las competencias están pensadas, teóricamente, en este sentido. La competencia social y ciudadana, por ejemplo, una de las ocho competencias que el alumnado de la escuela obligatoria debe tener desarrollada al finalizar sus estudios, debería tener una influencia fundamental en la formación de una ciudadanía democrática a través del proyecto educativo de centro, en primer lugar (la democracia hay que vivirla y sentirla también en la escuela), del aprendizaje de la manera de intervenir en los problemas sociales, medioambientales y de todo tipo que, de manera transversal, deberían enseñar las disciplinas y, por supuesto, de contenidos concretos que se derivan de la propia educación para la ciudadanía de las ciencias sociales, la geografía y la historia” (Pagès, y Santisteban, 2009).

Sin embargo, este tipo de propuestas, deben ser llevadas a la acción, es decir, la participación debe ser la clave del trabajo en las aulas y, para ello, se debe abordar la realidad y sus problemas, para desarrollar el pensamiento histórico y social, y partir de las competencias necesarias para llevar a cabo este proceso de análisis, interpretación e intervención social de los problemas sociales, según plantea Santisteban (2009):

“Es necesario trasladar a las clases problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social. La competencia debe ser pensada como un conjunto de capacidades que permitan, en cada caso, dar respuesta a los problemas sociales. Estos problemas deben formar parte del currículum, han de entrar en el aula y

permanecer en ella como el objeto fundamental del estudio de la sociedad” (Santisteban 2009 Pág. 187)

Trasladar a las clases estas ideas incide en una determinada idea de currículo, pero también en una determinada idea de ciudadanía y de país, estado o comunidad, que dé a los estudiantes el protagonismo de sus aprendizajes sociales, pero también que les ofrezca las herramientas necesarias para su participación social. En este sentido la historia y los conflictos históricos propios de un país, deberían ser objetos fundamentales de la educación histórica de nuestro alumnado. Y el profesorado debería estar preparado para crear las situaciones adecuadas de enseñanza y aprendizaje de la historia, a partir de las fuentes y su interpretación, y los recursos para ayudar a construir a los estudiantes sus relatos históricos como ciudadanía crítica. Según Santisteban (2009), el profesorado:

- Propone o ayuda a definir situaciones-problemas.
- Crea las condiciones para solucionarlos y aporta información.
- Muestra posibles caminos de razonamiento.
- Fomenta la reflexión y el debate.
- Conduce hacia una actitud abierta al descubrimiento.
- Ayuda a revisar las propias ideas.

Asimismo, la acción de enseñar y aprender es una labor que comparten estudiantes y profesores, que debe poner el acento en lo más importante, que es la comprensión del estudiante de la realidad y sus problemáticas, para hacer posible la participación en base a la información y al conocimiento. Comprender se convierte en clave de la acción, si no comprendemos no podemos participar, si comprendemos nos sentimos parte, comprometidos y responsables, por tanto, la comprensión es fundamental, según plantea Santisteban (2009, 13):

“Comprender incluye, necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. La comprensión se extiende a hechos y a personas, no es estática, sino que se proyecta en actitudes. Favorecer la comprensión en el alumnado implica proponer nuevas formas en el trabajo escolar, que coinciden con las nuevas miradas de la ciencia actual:

- Miradas transdisciplinares.

- Relaciones entre los diversos elementos de la realidad, ya sean naturales o sociales.
- Interrelación entre las distintas escalas territoriales.
- Interrelación entre el tiempo pasado, presente y futuro.
- Complementariedad, por ejemplo, entre la previsión y el azar, el cambio y la continuidad, o el pensamiento y las emociones.”

Además, estas competencias apuntan a promover en los estudiantes habilidades relacionadas con la comunicación, algo más complejo en esta era digital, que lo que tuvieron que afrontar las generaciones del siglo XX. Estas habilidades deben conducir a cuestionamientos críticos de la información y el conocimiento basados en las ofertas de realidad virtual, para avanzar en un proceso democrático real, con procesos reales de empatía y de participación en el entorno. En este sentido Santisteban (2009) señala:

“La competencia social y ciudadana se forma en el proceso de comunicación con otras personas y con el medio social. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la interacción parecen más adecuadas. Una primera forma de interacción es la que establece el alumnado con el medio donde vive, con todo aquello que observa. Existe siempre consciente o inconsciente, un diálogo constante con el entorno, en la escuela o fuera de ella. Por este motivo, en el aula deben trabajarse para fomentar una actitud abierta a la indagación. Se trata de educar una cierta actitud científica ante las situaciones vividas, ante el medio social observado, ante los problemas sociales. Otra forma de interacción es la cooperación y el diálogo, el trabajo entre iguales y la ayuda mutua para alcanzar determinados objetivos comunes” (14).

La idea de mejorar los problemas de la sociedad es el objetivo más importante de las ciencias sociales y en esta tarea, la historia cumple el papel de la memoria y el recuerdo constante, de situar los hechos, sus causas y consecuencias en el tiempo. Las posibilidades de cambio social tienen sus raíces en el conocimiento del pasado histórico, conocimiento entonces indispensable en la educación para una ciudadanía crítica:

“La competencia social es, en definitiva, la practica consciente, comprometida y responsable de la ciudadanía, también en el aula. A ser ciudadano o ciudadana se aprende ejerciendo esta competencia desde los primeros cursos de la escolaridad, de la misma manera que a caminar se aprende caminando y a nadar nadando” (Santisteban, 2009, 15).

3.1. Consideraciones en torno a la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales

Podemos considerar que la definición de la didáctica de las ciencias sociales está relacionada con la encrucijada que encontramos en el currículum del área escolar: “es, en cierta manera, hija del currículum y de las teorías que en él se vehiculan” (Pagès, 1994, 38). La didáctica de las ciencias sociales responde a las necesidades de la formación docente para enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales, atendiendo a la relación teórico-práctica, como cualquier otra ciencia social de la educación, pero con la característica propia del conocimiento histórico y social, un saber relacionado directamente con la socialización política e ideológica de las personas, según su concepción del pasado, del presente y del futuro.

La didáctica de las ciencias sociales se orienta a los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, pero su propósito fundamental es la investigación y la innovación sobre cómo enseñar a resolver problemas sociales, buscar soluciones y actuar para transformar la realidad. En las metas que señalan las posibilidades del cambio social encontramos la respuesta a las preguntas más importantes de la didáctica de las ciencias sociales: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar?

Es así como “la formación didáctica del profesorado se ubica en la propia práctica de la enseñanza” (Pagès, 1994, 38). La didáctica de las ciencias sociales tiene su sentido, en primer lugar, en el aula, donde el profesorado transforma sus teorías en la práctica que comparte con el alumnado, para lograr sus objetivos. En el análisis de las decisiones del profesorado, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento social, etc.

“Las decisiones que se toman en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales son resultado de un sistema complejo de relaciones que podemos simplificar en un modelo piramidal para destacar cuatro variables esenciales: las exigencias de la ciencia a enseñar, la relevancia del contexto en la construcción de los esquemas interpretativos, la importancia de la percepción del alumno o reconstrucción personal del conocimiento y finalmente, la reconsideración del papel del profesor tanto en los procesos de andamiaje del aprendizaje del alumno como en los procesos de transferencia de responsabilidades” (Benejam, 1997, 54).

En la planificación docente el profesorado selecciona metodologías, estrategias o recursos, a partir de sus conocimientos adquiridos en la formación profesional inicial sobre pedagogía básica o pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, matizados

después por la experiencia. Entonces “la didáctica de las Ciencias Sociales prepara al profesorado para que conduzca sus prácticas tomando decisiones razonadas sobre la mejor manera de enseñar los saberes sociales a fin de conseguir aprendizajes útiles y significativos para el alumnado y la sociedad” (Pagès, 2011, 262-263). Se supone que el profesorado de ciencias sociales es una persona reflexiva de sus actos, analítica y crítica de los acontecimientos, dado que se considera que es el profesor el que realiza la planificación de sus clases. Pero el profesorado está influenciado por sus propias representaciones y valores sociales, tiene sus ideas y su manera de pensar con respecto a la convivencia, la diversidad, el conflicto y el consenso, el poder o la organización social. Estas ideas entran en juego cuando enseña historia y ciencias sociales, frente a las representaciones de su alumnado.

Es necesario, por tanto, conocer el pensamiento del profesorado de las diversas etapas educativas sobre los conceptos y valores sociales que entran en juego en el estudio de la historia, para saber qué propósitos prioriza cuando planifica la enseñanza y cuando enseña, qué considera que se debe enseñar y qué enseña, cómo cree que se debe enseñar y cómo enseña (Villalón, 2014; Valencia, 2014), por ejemplo, qué piensa sobre para qué sirve enseñar la guerra y qué aporta a una educación para la paz.

La didáctica es un campo específico de la formación del profesorado que no finaliza con los estudios universitarios, ya que la profesión de enseñar requiere de una formación continuada, durante toda la vida. Una formación donde no basta con saber los contenidos:

“Sigue habiendo profesores y profesoras, políticos y ministras, que creen que para enseñar es suficiente con saber aquello que debe enseñarse. Para enseñar matemáticas basta con saber matemáticas, de la misma manera que para enseñar Historia basta con saber Historia. Si eso fuera así, sería difícil explicar por qué existen tantos problemas en el aprendizaje de la Historia –o de cualquier otra materia -, por qué existen tantos jóvenes y adultos que no saben Historia o saben muy poca cuando quienes les enseñan han acreditado sus saberes en la Universidad”(Pagés 1994 Pág. 156).

Una parte del profesorado de historia cree que basta con transmitir los hechos históricos “como sucedieron”, ignorando el proceso de interpretación de las fuentes y de construcción de la narración histórica, con lo cual el alumnado acaba memorizando algunos nombres, fechas y conceptos de manera aislada e inconexa, sin relacionar pasado, presente y futuro, y sin poder describir los cambios y las continuidades esenciales. Tal vez la causa haya que buscarla en una preparación insuficiente de los

docentes en cuanto a la didáctica de la historia, aunque dominen el conocimiento histórico, para responder a las preguntas sobre qué, cómo y a quién enseñar. Y la pregunta esencial sobre el por qué enseñar historia. Esta última pregunta debe estar relacionada con los valores democráticos que ayuda a formar la educación histórica, si se reflexiona sobre los hechos históricos, sus protagonistas y su contexto.

3.2. Los problemas y las aportaciones de la enseñanza de la historia a la convivencia y la paz

Uno de los debates más importantes sobre la enseñanza de la historia es su aportación a la educación de las personas, lo que nos lleva a reflexionar también sobre cómo se enseña la historia, qué competencias sociales y ciudadanas se desarrollan, y qué aportaciones se hacen a una ciudadanía democrática, responsable, comprometida y participativa. Por ejemplo Kerr (1999, 2003), define la educación para la ciudadanía como el proceso de preparar a los jóvenes para ejercer sus roles y sus responsabilidades como ciudadanos, algo con lo que coincide Pagés (1994), para quien la labor del profesor es clave en este proceso, ya que es el agente facilitador de conocimientos a los que pueden acceder los estudiantes y quien los puede preparar para la vida en sociedad.

El profesorado puede comprender su rol protagonista en la formación ciudadana del estudiante, pero se encuentra con la coyuntura de una notable disminución en sus horas pedagógicas semanales¹. Otra problemática es la falta de formación o perfeccionamiento en el área por parte de los docentes y la falta de oportunidades, como se demuestra en el estudio realizado en la región de Tarapacá por Rivera y Matus (2011). A su vez, los alumnos demuestran poco interés en el área ya que entienden que la historia debe ser memorizada y no necesita ser comprendida, lo que han demostrado algunos estudios que se pueden considerar todavía vigentes en sus resultados (González Mangrané, 1993).

Esta situación ha sido fomentada en gran parte por un sector importante del profesorado, ya que su metodología de enseñanza así lo ha permitido y no se han introducido demasiados cambios en las clases de historia, geografía y ciencias sociales. A pesar de todo, hoy día disponemos de un buen número de investigaciones y de propuestas de innovación que pueden ayudar a cambiar esta situación. Una parte de esta investigación

¹ En 1997 junto con la Reforma de Eduardo Frei Ruiz Tagle, el subsector de “Estudio y Comprensión de la Sociedad” desde 5º año básico tenía por distribución horaria 4 horas semanales. En 2010 junto con el Ajuste Curricular de Michelle Bachelet, el sector “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” desde 5º año básico tiene (actualmente) por distribución horaria 2 horas semanales.

se sitúa en la formación inicial del profesorado que ha de enseñar historia, ya que es un momento trascendental para introducir cambios posteriores en la enseñanza de la historia (Bravo, 2002; Jara, 2011; Coudannes, 2013; Abellán, 2015).

Hemos de reflexionar sobre la función de la enseñanza de las ciencias sociales: “La enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia tendrá sentido desde el debate sobre cómo su conocimiento puede ayudar a la formación y a la vida de las personas, para la construcción del futuro y la democracia en nuestro mundo” (Canals, González y Santisteban, 2010, 12). Es así como la enseñanza puede contribuir a fomentar la participación de la ciudadanía y el cambio social.

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales pretende que el alumnado sea activo dentro de la sociedad, desarrollando su pensamiento crítico. El profesorado debe fomentar las preguntas sobre qué y cómo sucedieron ciertos hechos, pero también por qué ocurrieron estos acontecimientos, buscando las conexiones con el presente. Pero ¿cómo el profesor presenta estos conocimientos?, ¿qué metodologías usa?, ¿cuáles son sus innovaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y alumnas? El profesorado tiene el deber de enseñar a sus alumnos a comprender la realidad de la sociedad en la que viven, la cual es compleja y que necesita de la formación de este pensamiento crítico, creativo, valorativo y divergente, para que busque respuestas por sí mismo, con iniciativa. Esto responde a lo que presenta el Ministerio de Educación de Chile en los fundamentos sobre los ajustes curriculares:

“Se profundiza la formación ciudadana enfatizando desde primero básico a cuarto medio la valoración de la diversidad, el pluralismo, y el reconocimiento de múltiples interpretaciones sobre la sociedad y sobre la historia” (MINEDUC, 2008, 30).

Es necesario formar en el valor de la tolerancia y el respeto por otras culturas que no son las propias y comprender el sentido de la diferencia, para lo cual es imprescindible la formación del profesorado en este sentido:

“una adecuada y actualizada formación del profesorado, posibilitará las aptitudes, actitudes, conocimientos y saberes teóricos que enfrentados a la didáctica podrán ser potenciados para poder impartir y desarrollar: clases distintas para la integración”(Rivera, 2011, 150).

Es necesaria y ha de ser constante la capacitación que los profesores deben realizar, para conseguir un cambio en la enseñanza: “la formación del profesorado para intervenir

mejor en la enseñanza escolar de las ciencias sociales” (Benejam, 2002, 223). Enseñar historia y ciencias sociales no es tan solo transmitir un conocimiento, sino también para formar un pensamiento social y valores sociales trascendentes:

“el currículo se propone en la formación de los profesores en Chile, debe ser organizado no solo centrado en contenidos, sino que a través de núcleos integradores que unan y sumen los límites de las disciplinas, centrándose en temas, problemas y fenómenos que tienden a explicar la sociedad y su interacción social, a través de las problemáticas nacionales, étnicas y migracionales de las personas, la sociedad y el entorno” (Rivera Olgún, 2011, 150).

La didáctica de las ciencias sociales “es algo más que una metodología para transmitir los conocimientos” (Benejam y Pagès, 1997, 98), es una ciencia al servicio de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia, para conseguir la formación de una ciudadanía más democrática, más responsable, para conocer su pasado para poder construir su presente y su futuro, ya que debemos saber de dónde venimos para saber hacia donde vamos. “La persona que aprende no dispone frecuentemente del bagaje intelectual suficiente para saber que el pasado que conocemos y estudiamos no es el pasado tal como sucedió, sino una interpretación realizada desde el presente y para el presente” (Miranda, 2005, 63).

Ante las informaciones de los medios de comunicación el alumnado debería tener su propia opinión, a partir de la interpretación de la información, de la contrastación de versiones y perspectivas diferentes, comprender la diversidad de relatos sobre los hechos. La enseñanza de la historia es también un proceso de concienciación crítica sobre las fuentes de información. Por lo tanto, el alumnado no es entonces tan solo un receptor de información, sino una persona que tiene conciencia crítica.

Hoy día se cuestionan las clases de historia, geografía y ciencias sociales, por los resultados de las pruebas estándar y por la distancia que el alumnado observa entre lo que se enseña en la escuela y la realidad de su vida cotidiana (Rivera y Matus, 2011). “Los resultados son la consecuencia de este proceso de enseñanza-aprendizaje” (González, et al., 2009, 284). A pesar de todo, podemos afirmar que en la actualidad existe una investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, que ofrece respuestas contrastadas sobre qué enseñar y cómo (Pagès y Santisteban, 2013), aunque este conocimiento proporcionado por la investigación no sea utilizado cuando se crean las propuestas curriculares y para cambiar las prácticas.

Algunos autores como Delval (1989, 1994), Pozo y Carretero (1989) o Carretero y Jacott (1993) consideran que aprender historia debe consistir en el dominio de determinadas habilidades que se pueden definir. Entonces podemos afirmar que si el “aprendizaje se sostiene sobre habilidades cognitivas muy precisas y que se expresan en cómo los alumnos “explican” el pasado” (González-Monfort, et al., 2009), entonces hemos de reconocer que será muy importante la forma cómo se les enseña a aprender la historia, cómo se aplican sus conocimientos a sus propias experiencias o cómo se interpretan cuando se aplican sus conocimientos a nuevos contextos históricos (Shemilt, 1987). Y estas cuestiones no afectan tan solo a las capacidades de aprendizaje, sino también a los valores asociados, relativos a la formación de una conciencia ciudadana crítica, para su participación en una sociedad democrática.

La historia escolar es de naturaleza diferente a la historia que construyen los historiadores, por lo cual los profesores no pueden reproducir el discurso de los historiadores, sino que deben actuar como didactas, aunque en este punto deba reconocerse que “existe una gran diversidad de investigaciones, que dificultan la construcción de una síntesis científica (...). La diversidad de perspectivas de análisis sobre la enseñanza de la historia da lugar a concepciones muy diversas sobre las finalidades de su estudio. Así, se hace difícil saber si los estudiantes comprenden o no la historia” (Santisteban, 2006, 104). Pero estamos en un punto de inflexión que parece indicar que nos encontramos ante una comunidad científica, con preguntas propias y con investigaciones suficientes para saber cómo producir cambios en la enseñanza de la historia.

Por otro lado, la socialización del niño o niña ya no se realiza solo en la escuela o en la familia, y tampoco los aprendizajes históricos comienzan con la escuela, el alumnado ya tiene ideas sobre el pasado y la temporalidad, sino que su idea de tiempo se comienza a formar dentro de la educación informal. Las habilidades históricas se desarrollan en la experiencia cotidiana también y el “profesorado ha de tener en cuenta estas habilidades y ayudar al alumnado a mejorar y ampliar su conocimiento histórico” (Santisteban, 2006, 106), más allá del aprendizaje de unas fechas, el profesorado debe ayudar a formar el pensamiento histórico para que el alumnado interprete su mundo: “Para la didáctica, que el alumno entienda la realidad social del presente, es un objetivo fundamental” (Santisteban, 2006, 111), habilidad social desarrollada en clases de historia, geografía y

ciencias sociales y en la educación informal. Lo importante es saber llevar la realidad del niño al aula y convertirla en conocimiento y experiencia de vida.

Las investigaciones nos aportan una mirada esclarecedora sobre este tema, ya que muestran las dificultades que tiene un profesor para traspasar una gran cantidad de conocimientos a sus alumnos que, en principio, ya reciben una gran cantidad de datos a diario desde las ventanas digitales, desde la sociedad de la información, donde pueden encontrar cualquier información del pasado en unos pocos segundos. Por este motivo, “la finalidad fundamental de la investigación sobre la enseñanza de la historia es la búsqueda de la mejor manera de enseñar historia, para formar ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática” (Santisteban 2006, 116). La formación de la ciudadanía democrática siempre ha sido – o lo ha debido ser- una tarea de la educación cívica y del campo de la historia, geografía y ciencias sociales, teniendo en cuenta que se ha debido adaptar a los nuevos tiempos y a los nuevos desafíos sociales. Por lo tanto, la enseñanza de valores democráticos ha debido adaptarse al presente, para poder transformar las ideas sobre el futuro, y lograr cambios sociales significativos para la calidad de vida de los ciudadanos, la convivencia y la paz. La sociedad de la información puede producir un tipo de educación de consumo de lo inmediato, de estereotipos y prejuicios, de poca capacidad crítica para interpretar la información y de apatía hacia los problemas sociales, lo cual vemos reflejado, por ejemplo, en la siguiente frase: “a la mitad de los jóvenes le interesa poco o nada quien sea elegido alcalde de su comuna y el sistema electoral del país” (San Martín, 2012, 27), lo cual nos debe resultar preocupante y hemos de reflexionar qué y cómo les hemos enseñado a estos chicos y chicas la historia y las ciencias sociales, y para qué, porque no se sienten parte del sistema democrático, ni protagonistas y mucho menos comprometidos en lo social.

Podemos preguntarnos si los estudiantes sienten el mismo rechazo por nuestra asignatura que por la política. No podemos afirmar que no estén interesados en los cambios sociales porque son cambios que les pueden beneficiar, es decir, no podemos pensar que el estudio de la sociedad en el pasado o en el presente o en el futuro no les interese. Podemos pensar en cambio que la forma cómo han sido enseñados sí que puede tener rechazo o cómo se ha presentado el contenido de lo social. Algo que podemos extender a todas las etapas educativas, seguramente por una falta de reflexión didáctica y de conocimiento de otras prácticas. En este sentido, la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales es, todavía, insuficiente.

Parece que los resultados de los aprendizajes de una enseñanza de la historia basada en sucesos aislados y fechas para memorizar, es de poca utilidad a la ciudadanía: “debe decirse que la tradición docente del profesorado de educación secundaria está en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido” (Junta de Extremadura, 2001, 42). La historia es vista como una acumulación de información poco relacionada entre ella, lo que aleja la historia de los intereses y de las posibilidades cognitivas del alumnado: “Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia, borrosos e inconexos” (Pagès y Santisteban, 1999, 188), la observación de sucesos aislados en diferentes líneas cronológicas no ayuda a relacionar procesos históricos, por lo que se memoriza se olvida en poco tiempo sin haber podido conectar sus conocimientos previos con esta información, al parecer, irrelevante. En este modelo obsoleto se ignora la enseñanza de la multicausalidad en la historia, ya que se prioriza un relato lineal de los hechos, de los conflictos, de las derrotas, de los acuerdos, etc.

La pregunta que nos surge es ¿por qué enseñan de esta forma los profesores? De hecho en los Planes y Programas de las asignaturas se les indica a los profesores que deben hacer uso de las herramientas tecnológicas y trabajar en base a la contextualización de los contenidos, integrando sus experiencias y teniendo en cuenta la diversidad que se puede presentar en el aula. Pero el profesorado no parecen estar preparados para un cambio de modelo, tal vez por su falta de formación didáctica no siempre cuentan con las herramientas.

Con respecto a la evaluación no se puede pretender, como así lo señala el currículo, formar un pensamiento crítico en los alumnos o mostrarles la verdadera importancia de la historia, a partir de preguntas que hacen referencia a una fecha, a un nombre o a datos concretos, ya que entonces no estamos evaluando aquello que se considera más relevante para el desarrollo de las competencias históricas y de las ciencias sociales, y mucho menos afirmar que en la evaluación: “se busca que desarrollen competencias y habilidades que les posibiliten un mejor conocimiento de cómo se ha constituido la realidad del presente, para así discernir sus opciones y trazar planes a futuro”².

En este escenario se entiende que el profesorado debe tener la capacidad de “dar respuesta a nuevas alfabetizaciones: el tratamiento de la información y la competencia

² Planes y Programas de Historia Geografía y Ciencias Sociales, Chile (2010).

digital, la multiculturalidad, la globalización, la comunicación lingüística y audiovisual...” (Coll, 2006). Además de la trascendencia de los cambios de la sociedad digital, se debe considerar que en las aulas de nuestra región de Tarapacá existe una gran variedad multicultural, debido a la inmigración de personas de países vecinos, que vienen en busca de nuevas oportunidades laborales y que al final muchos se establecen en nuestra ciudad (Iquique). Esto confiere un reto para el profesorado de la región, reto multicultural y para la tolerancia, pero también para que el alumnado extranjero se sienta algún día parte importante de nuestra sociedad y de nuestra historia.

Nuestra realidad es diversa, multicultural, sobre todo para aquellos colegios municipales donde se concentran las diferencias y las dificultades, por lo tanto no podemos enseñar igual que hace años e deben introducir cambios significativos: “el desafío para el ámbito educativo es apremiante para el desarrollo de un aula inclusiva e intercultural que debe tener profesores con estas características y con alumnos que trabajen con nuevas metodologías de aprendizajes, que incluya libros, manuales y clases comprensivas y críticas pertinentes” (Rivera, 2011b, 12).

La historia de la subregión andina del sur, con Perú, Bolivia y Chile como vecinos, se establece un escenario de tensiones y distensiones de historias comunes y separadas. Sin embargo con los dos primeros países se tienen antecedentes en la historia de Chile, donde las relaciones están marcadas fuertemente por conflictos y es por esto que existe una “fractura histórica entre pueblos del mismo origen que imposibilitan una real Integración desde la sociedad civil, es decir, no sólo existe el discurso de la Integración, sino es necesario y urge hacerlo sentir desde la cotidianidad de la ciudadanía y especialmente desde la escuela” (Rivera, 2011b, 35). El conflicto debe ser tratado en clases con sumo cuidado para no herir ninguna cultura, generando un ambiente de tolerancia y empatía histórica con miras a un futuro y revisando los rencores del pasado.

Es por esto que la enseñanza de la historia es fundamental: “desde una perspectiva integradora, para el logro de una práctica eficiente de la enseñanza de la Historia, en sí, donde más se confluye las ciencias y la disciplina educativa, está en la unión entre la Historia y la didáctica de la Historia que, obviamente, es la temática del desarrollo pedagógico y la noción de Historia que se trasmite a las sociedades” (Rivera, 2011b, 44). El profesorado debe plantear una nueva educación histórica, desde nuevas herramientas didácticas, con el objetivo de solucionar los problemas que impiden la convivencia entre culturas: “La finalidad de la didáctica es la formación del alumno en su totalidad, lo que

incluye aspectos intelectuales, afectivos, actitudinales y socio-comportamentales” (Oliva, 1998, 56). Por lo tanto, el profesor es un actor fundamental de este proceso, ya que le da coherencia a los objetivos de convivencia y paz, revisando las posiciones culturales, los estereotipos y prejuicios, alentando una cultura participativa con el propósito de una nueva integración: “la integración es una alternativa sostenible de autodeterminación de los pueblos que requiere de actores, tiempos y espacios concretos para su materialización. No basta que se hable de ella o que se legisle favorablemente, sino que necesita ser traducida desde una cultura participativa, incluyente y progresista, partiendo de lo que cada uno es, del aporte conjunto, del saber colectivo, de la complementariedad, de la capacidad de dar o recibir” (González Donoso, 2004, 4). La cuestiones que exista un trabajo real de convivencia de igual a igual -lo que denominamos interculturalidad en el aula- y no quede en palabras o intenciones.

Autores como Miranda (2005) escriben: “pese a que los profesores del país exhiben una preparación en término de años de estudios y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos de confianza sobre su práctica pedagógica, marcan una profunda diferencia con sus pares de otros países (...), en el caso de las Ciencias la baja confianza en los profesores chilenos llega a un 66% muy por sobre el promedio internacional (39%).” (Cox, 2001, 230). Los datos evidencian poca confianza en el profesorado, lo cual se transforma en inseguridad en el desarrollo de su profesión. En muchas ocasiones el profesor opta por transmitir conocimientos sin implicarse en otras cuestiones de valor y sin arriesgarse a introducir cambios en el contexto. Necesitamos la formación de un profesorado crítico, bien formado en didáctica y que, como intelectual (Giroux, 1990), sea capaz de tomar decisiones sobre por qué, qué y cómo enseñar.

Desde la didáctica de las ciencias sociales, las problemáticas nacionales originadas por conflictos violentos como la guerra, han sido poco tratadas. ¿Cómo se enseñan? ¿Qué valores se transmiten? ¿Cómo se puede trabajar para la paz? En este sentido en América Latina la Guerra de 1879³ que afectó (y afecta) a Chile, Perú y Bolivia, es una temática de estudio que no ha recibido la atención que merece, aunque la realidad diaria nos indica que el debate continua y provoca tensiones entre los países que estuvieron (y están)

³La Guerra del Pacífico (1879- 1883), conflicto bélico que enfrentó a la República de Chile con las Repúblicas de Perú y Bolivia, iniciada por el pago de altos impuestos a los guaneros de la Región de Antofagasta (mayoritariamente chilenos) a la República de Bolivia. Como resultado de ésta, Chile ganó para su territorio y soberanía la región costera boliviana de Antofagasta y los departamentos peruanos de Tarapacá y Arica firmando tratados internacionales en 1904, 1884 y 1929, respectivamente.

implicados, aunque recientemente ha aparecido algún estudio más (Donoso y Serrano, 2010; Chaupis, Colán, Rosario y Salazar, 2011).

Si en los estudios históricos la Guerra de 1879 ha sido poco tratada, mucho menos es su presencia en las investigaciones desde la didáctica de la historia y en propuestas de educación histórica. En la temática de este conflicto la enseñanza de la historia no recupera los lazos comunes entre las tres naciones de la época colonial durante el Imperio Español, sino que entra en una dinámica de reivindicación nacional y de enfrentamiento. A pesar de todo, ha habido algunos intentos de superar estos enfrentamientos, que llegan a la actualidad, por ejemplo por parte de académicos de Chile y Perú (Fermendois, 2011, 72). Sin embargo a partir de esta fecha ambos países se enfrentan en una guerra que dejará un legado que transformará la geografía política de los tres países y generará distanciamientos a nivel de cancillerías y relaciones políticas.

En torno a las diferencias diplomáticas entre los tres países conviene revisar para el caso de Chile y Perú, el libro de Rodríguez Elizondo (2004), y para el caso de Bolivia el de Pinochet de la Barra (2004). La temática a nivel de relaciones es problemática y está en la agenda de los tres países de forma continuada, más cuando en el año 2008 Perú presentó una demanda contra Chile por límites marítimos no resueltos al Tribunal Internacional de Justicia en La Haya en Holanda, con lo que las relaciones entre ambos países entró en otra dinámica de tensiones.

En base a estos problemas históricos y diplomáticos, conviene analizar lo que ha sucedido en los ámbitos educativos, con respecto a esta problemática y su presencia en la formación de la ciudadanía en los tres países, sobre lo cual existe alguna investigación aislada, pero no ha existido un interés académico para su continuidad ni ha tenido apoyo del estado que, por otra parte, ha fomentado estudios centrados en la historia militar y decimonónica de marcado carácter nacionalista, tanto en Chile, como en Perú y Bolivia. En este sentido, para un análisis completo de las visiones historiográficas, destaca el libro de Donoso y Serrano (2010).

Frente a la historia oficial de carácter nacionalista proponemos abrir paso a múltiples interpretaciones de la historia de la guerra, para ser abordada también desde la visión de los diversos protagonistas, para hacer una historia más cercana y próxima, permitiendo alternar las visiones de vencedores y vencidos en torno a ejes comunes que puedan matizar las interpretaciones fundacionales del Estado-Nación (Góngora, 1979), más allá

de las construcciones de plataformas ideológicas de nacionalismos, justificados por la Guerra de 1879, así como de revanchismos y triunfalismos.

Es evidente que la construcción de la identidad se construye con la alteridad y, en esta lógica, la identidad nacional se construye frente a otras identidades nacionales: “Hoy en día, el mito y la invención son fundamentales para la política de la identidad a través de la que numerosos colectivos que se definen a sí mismos de acuerdo con su origen étnico, su religión o en las fronteras pasadas o presentes de los estados tratan de lograr una cierta seguridad en un mundo incierto e inestable diciéndose aquello de somos diferentes y mejores que los demás” (Hobsbawm, 1998 19).

Una vez construido el discurso nacionalista, éste se traslada a las aulas y se fomentan conductas colectivas, que en la ciudadanía nortina actúan como formas rituales de nacionalismo y valoración de un habitus de Estado-Nación, extendido a la población de la nación y, especialmente, regional para una reproducción cultural-estatal que legitima la guerra, como una forma de reivindicación de su nacionalidad y pertenencia al Estado. Así, las guerras han tenido un papel fundamental en la historia y en la enseñanza, como un instrumento de cohesión de la comunidad, como afirma Figueroa (2009, 301):

“Pero, ¿cómo entender el enorme protagonismo que han tenido las guerras en los relatos históricos? Probablemente, hasta hace algunas décadas, ésta no era sino una pregunta insensata, toda vez que se daba por sentado que la historia se alimentaba básicamente de los grandes eventos de carácter político y militar. Sin embargo, hoy, se ha vuelto una necesidad replantearse la utilidad, significado y consecuencias que ha traído la naturalización de las guerras como dispositivos esenciales de la historia. De una parte, es importante subrayar que las guerras externas han sido un elemento clave a la hora de establecer un sentido de comunidad que se yergue por vía de oposición al otro. Esta afirmación cobra más sentido al desentrañar las formas en que esa oposición se ha construido. Evidentemente, los relatos, es decir, el cómo se significa la narrativa de las guerras, están cargados de simbolismos e imágenes que terminan por provocar estigmatizaciones artificiosas”.

El uso de la guerra como instrumento del Estado no solo se ha utilizado para crear identidad nacional, sino también para incluir o excluir una determinada idea de clase social, cultura o género:

“Las nociones de género, raza y clase son, al respecto, fundamentales –aunque muchas veces, solapadas- en establecer caracterizaciones fijas de sujetos, acciones y

acontecimientos que pasan a formar parte o no, de la historia. Desde esta perspectiva, las inclusiones o exclusiones van más allá de la delimitación de lo supuestamente nacional, en términos de fronteras externas claras y fijas, implicando también el establecimiento de pertenencias o rechazos de sujetos que quedan dentro de sus propios límites. En otras palabras, estas categorías de género, raza y clase han sido claves en definir aquellos contenidos que unen un territorio concreto a una parte de su población, al tiempo que 'otras' están excluidas" (Figueroa, 2009, 301).

La historia entonces, se encarga de continuar o mantener el discurso nacionalista, siendo efectivos en estos mecanismos el currículum escolar y los textos escolares. Por otra parte, el norte chileno también ha sido protagonista de otros simbolismos de la militancia política y social, como son el mutualismo y los movimientos sociales, que se reivindican desde la memoria histórica, por ejemplo sobre la gran Huelga de 1890, el Mundo Salitrero, los sucesos del 21 de diciembre de 1907 y el poblamiento de Alto Hospicio a partir de 1990, como formas rituales de resistencia o referencia de conciencia social. Por este motivo, el Norte es para Chile representa un patrón de construcción regional de tipo fundacional, de íconos simbólicos de carácter militar y político social en la memoria y la historia nacional (Rivera Olgún, 2004).

La escritura de la Historia de la Guerra de 1879, que comienza desde el mismo 1880, ha servido para distanciar cada vez más a los tres países, que no para buscar soluciones de convivencia y distensión del conflicto. La socialización en el sistema educativo se ha basado en la reproducción del discurso nacional, a veces, moldeando el relato hasta convertir los hechos en argumentos a favor de cada posición, lo que nos recuerda una característica fundamental de la construcción de la memoria colectiva y la historia: "El punto de vista sobre el pasado, la manipulación de la memoria por todos aquellos que se consagran sucesivamente a narrar el pasado nunca es inocente" (Dúby et Landreau, 1988, 78).

La enseñanza de la Guerra de 1879 se hace siempre desde la posición del observador o investigador e involucra un sistema de valores ideológicos, con una carga de emociones que muchas veces tiene una relación directa con la identificación nacional, con el sentimiento de pertenencia a lo que se denomina Patria, construido también desde el relato recibido en la escuela y durante el proceso de socialización en el contexto del estudiante.

Necesitamos, en primer lugar, reflexionar en la escuela sobre la guerra y definir el concepto guerra desde las diferentes ciencias sociales (Vaca, 1999). Relacionar también la guerra con las cuestiones económicas, con la estructura social, con las formas políticas y con las muestras culturales e ideológicas, que están relacionadas con los indicadores de desarrollo del ser humano: memoria, escritura, agricultura, arte, ciudad, estado, nación, ciencia, ideología, etc. Se trata de comprender la guerra y sus efectos en la vida cotidiana, desde las guerras del mundo antiguo hasta la actualidad, para comprender muchos de los significados de héroes y mitos (Vernant, 2001).

En el caso de las guerras medievales aparece el culto a lo bélico, la gestación del caballero ennoblecido e idealizado, en sus distintas versiones de época: artúrica, cidiana, cruzado, milicia concejil, etc. En el caso de la Guerra del Pacífico, la construcción de los Héroes Míticos de 1879 son claros: Miguel Grau Seminario por el Perú, Arturo Prat Chacón por Chile y Eduardo Abaroa por Bolivia. Estos héroes son los hijos de un parto cívico del Estado moderno de estos países latinoamericanos, que separa al héroe de los dioses con el héroe real de los ejércitos, dado que son héroes de la Patria, porque son héroes del Estado nacional.

El positivismo histórico abusó de los fenómenos bélicos sin relacionarlos con otras manifestaciones sociales. El suceso bélico, como objeto de investigación, quedó confinado a una solemne narración ordenada cronológicamente, muchas veces destinado al campo de lo oficial perteneciente al Estado, es decir, de lo militar, pero vacío por completo de toda teoría e incapaz de interpretar los aspectos sociales, políticos o culturales.

La aparición de la temática en los estudios académicos a nivel de pregrado y postgrado en Chile, Perú y Bolivia, podría significar una nueva línea de investigación, para comprender los alcances de un conflicto que marcó los límites no sólo geográficos, sino culturales o nacionales de los estados partícipes de la guerra. En este sentido un elemento positivo de esperanza se genera a partir del 2006, con los Encuentros Trinacionales de la Historia de Bolivia, Chile y Perú, pero solo se mantendrán hasta el 2008. Lo que podría haber sido una nueva concepción también de la enseñanza, quedó en un intento de dialéctica que no superó las tensiones existentes.

En un contexto de escenario de frontera surge un tema particular, más si ésta frontera se define como un espacio de interacción cultural, híbrido, que trasciende los cercos del estado nacional y es transfronteriza. Pero algunas problemáticas son difíciles de superar,

como reconstruir un nuevo relato en Chile, vencedor del conflicto armado de 1879, pero anteriormente un país que emerge de una colonia subordinada al Perú, tras la independencia de España:

“Al respecto, no debe perderse de vista que la mayoría de las guerras externas libradas en el país durante el siglo XIX, con excepción del extenso conflicto de Arauco, se llevaron a cabo en contra del otrora Virreinato del Perú, del que se había dependido por más de tres siglos. No es descabellado pensar que estos conflictos fuesen parte de una obsesión por establecer una identidad a partir de la diferenciación tajante respecto de los vecinos del norte. De hecho, la Guerra contra la Confederación Perú Boliviana, puede situarse en un continuo intento por marcar esta distinción que ya se inicia en el siglo XVIII cuando la corona española, al poner en marcha las distintas políticas asociadas al reformismo borbónico, dota de altos grados de autonomía a la capitanía general de Chile, en desmedro del antiguo poder ejercido por el Virreinato. La distinción que se enfatiza, de allí en adelante, se construye, básicamente, en oposición a los países del norte” (Figueroa, 2009, 303).

Es evidente la existencia de una otredad en la perspectiva de Figueroa (2009), tal como demuestra una determinada interpretación de la historiografía chilena, que el Estado utiliza para la construcción de la identidad nacional, en especial a través de la escuela y la enseñanza de la historia. Así se crean mecanismos de pertenencia, con una historiografía chilena entregada a los objetivos de unificación del Estado de Chile.

“En el caso de Chile, pese a la insistencia de algunas corrientes historiográficas por destacar la ausencia de caudillismo y confrontaciones internas que habrían resultado en el desarrollo de una política de carácter republicano o, al decir de Alberto Edwards la instauración de un ‘Estado en forma’, el ambiente de beligerancia fue una constante durante todo el siglo XIX. En efecto, como señala Mario Góngora en su famoso libro, Ensayo sobre la noción de Estado en Chile, cada generación vivió una guerra. Partiendo con los movimientos de Independencia, siguiendo con la llamada Guerra a Muerte, la guerra civil de 1829, la Guerra contra la Confederación Perú Boliviana, las guerras civiles de 1851 y 1859, la Guerra contra España, la Guerra del Pacífico y la Guerra o revolución de 1891, sin olvidar, por supuesto, la permanente guerra librada contra las comunidades Mapuche en la región del BíoBío, se puede afirmar que se estaba lejos de alcanzar la pretendida paz pública. Si bien muchos de estos conflictos fueron contra Estados naciones que estaban en el mismo proceso de asentamiento y consolidación, no puede

soslayarse el hecho de que otros representaron graves fracturas internas dentro de la nación. Por lo demás, la recurrencia de guerras externas, habla también de una necesidad por establecer límites claros de inclusión y exclusión de la comunidad que, parafraseando a Benedict Anderson, estaba en pleno proceso de imaginación” (Figueroa, 2009, 301).

Según Figueroa (2009), se asiste a una postura historiográfica de definir la historia de Chile, distinta al resto de América Latina, dado que se pretende que Chile es el país del orden, pero este orden se debe a las guerras y de éstas, dos de ellas, que son las más grandes, son con Perú y Bolivia en 1836 y 1879. En el sentido de lo planteado por Figueroa, se puede señalar que la postura de los historiadores tiene efecto sólo si es efectiva la transferencia de nacionalismo que nos distingue del otro. En los casos de los países protagonistas la guerra tiende a ser un elemento del Estado que lo nutre y lo valida ante la población.

“En términos generales, el factor Chile aparece en el proceso inacabado de edificación de la idea de nación peruana, como una variable de alta cohesión nacional. La derrota militar y política peruana, luego de la Guerra del Pacífico, permitió a una parte de la clase dirigente peruana, particularmente aquella que había logrado establecer grados diversos de dominio hegemónico sobre las otras, alimentar un sentimiento de animosidad histórica sobre Chile, hecho que fue facilitado por la ocupación de la capital limeña, la pérdida transitoria y definitiva de territorio, así como por la administración política de vastos territorios del espacio peruano. Las relaciones de hostilidad han perdurado hasta hoy; éstas han evolucionado desde una animosidad directa y permanente teniendo como tela de fondo pretensiones territoriales y marítimas, así como, más recientemente, retóricas de competencia económica. No obstante ello, la actual fase de reestructuración de los equilibrios de poder en América Latina podrían estar transformando dicha tendencia, toda vez que vemos una alianza histórica peruano-boliviana debilitada y el surgimiento de nuevas fuentes de amenaza para Perú, al interior de las cuales Chile aparece como un aliado, no histórico, pero sí instrumental” (Leyton, 2010, 161).

El relato que emerge de una historia con elementos de hostilidad hacia los vecinos más cercanos, desarrollado desde que se genera la guerra hasta la actualidad, fortalece desde la escuela una cultura cívica que explica la relación entre el ciudadano y el Estado, que puede ser de obediencia en deberes y derechos, pero también de recuerdo o de rememoración de hechos como la Guerra de 1879.

“En realidad, así como en Chile la Guerra del Pacífico, fue parte incluso hasta el día de hoy de una cultura cívica y patriótica, en el Perú, esto es mucho más fuerte debido a que el Estado, quedó desarticulado después de la guerra y en cierta manera debió refundarse. Para el caso de Chile, lo he llamado precisamente “el Chile Patriótico”, y es muy probable que la misma denominación sea aplicable al caso peruano. Más, todavía , las derrotas en general cuando son heroicas suelen ser más definitorias de identidad que las victorias. En el caso de Chile tres batallas de su historia-Rancagua en 1814, Iquique en 1879, La Concepción en 1882-son los acontecimientos más celebrados, parte de la imaginaria nacional. Para el Perú, existe un antes y un después de la Guerra del Pacífico, y lo mismo desde luego es en el caso de Bolivia. En cierta medida bastante menor, esto es análogo para la mirada de Ecuador ante Perú” (Fermendois et al., 2011, 72).

Para Fermendois et al. (2011), la Guerra de 1879 tiene como consecuencia una refundación del Estado nacional para Chile, Perú y Bolivia, dado que el evento bélico cambia los mapas territoriales y genera un vencedor y unos vencidos, por lo que este hecho desde su origen, construye nuevos relatos históricos para los tres estados y sus respectivas sociedades, con un alto impacto en el norte de Chile. El ex ministro de Educación chileno Bitar (2011, 23) plantea lo siguiente:

“El sentimiento nacionalista nortino se nutrió de las hazañas nortinas. Las principales efemérides celebradas por la ciudadanía, descontadas las recordatorias de la conquista de nuestra Independencia de España, conmemoran hechos acontecidos en el Norte. Por ejemplo, el combate naval de Iquique, el 21 de mayo de 1879, es el emblema de la Armada, personificado en el capitán Arturo Prat. Todos los años, en esa fecha, se realizan eventos tan relevantes como la cuenta anual sobre el estado de la Nación del Presidente de la República al Congreso Nacional. Otras efemérides no menos importantes para el pueblo chileno son el asalto y toma del Morro de Arica el 7 de junio de 1880, que simboliza una proeza indeleble en la memoria del Ejército, así como la batalla de la Concepción, que tuvo lugar en el Perú en 1882, acontecimiento enaltecedor del valor de un grupo de jóvenes que prodigaron su vida, diezmados por fuerza superiores”.

Estamos ante una guerra de conquista que ha generado un escenario de tensión y que deja en el imaginario sentimientos de derrota y de resentimiento, alimentados por los estados y la propia historiografía, que llega hasta nuestros días y que, en el caso de Perú y Bolivia, genera un sentimiento de frustración ante los territorios perdidos:

“Son distintos los sentimientos que abrigan peruanos y bolivianos hacia los chilenos. Mientras con Perú hubo episodios muy violentos durante la Guerra del Pacífico, con muchos muertos y la ocupación de Lima, prácticamente no hubo choques militares con bolivianos, salvo uno limitado en Calama. La transmisión de generación a generación de relatos que remarcan actos presuntamente abusivos de parte de soldados chilenos, mantiene vivo un cierto encono, que aflora a veces con animosidad. No ocurre lo mismo en los bolivianos. Su sentimiento es otro. Los bolivianos piensan en cambio que su mediterraneidad constriñe su desarrollo económico, privándolos de su cualidad marítima. Esa acendrada convicción, les hace ver a los chilenos como personas egoístas, que buscan aprovecharse de sus recursos, manteniéndolos en una situación de encierro. Tal disposición de ánimo es más aguda en La Paz y Cochabamba que en Santa Cruz y el Oriente. Ello induce a rechazar iniciativas económicas y de cooperación, como la exportación de gas por puertos chilenos en el Norte, o acuerdos sobre uso del agua en el altiplano, mientras no obtengan reciprocidad en el tema marítimo” (Bitar, 2011, 46).

La zona norte de Chile fue el antiguo territorio sur del Perú y oeste de Bolivia, lo cual se recoge en el currículum escolar y da lugar a una determinada manera de entender la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el papel del profesorado y del alumnado, los propósitos de la historia, los valores que se transmiten.

4. La Enseñanza de la Guerra de 1879 en Chile, Perú y Bolivia

El interés del Estado y los distintos grupos de poder por controlar la historia y su enseñanza es una constante a través de los tiempos y más desde que la historia se escribe, dado que en tiempos prístinos era oral, por tanto existía una verdad, basada en un relato que era oficializado. Sin embargo en los tiempos actuales la historia, como relato de verdad oficial, se asegura a través de su enseñanza. El relato oficial del Estado de la historia nacional, a partir del siglo XIX, sigue vigente, aunque en la actualidad, en parte por el contexto global, se somete a los debates epistemológicos. A pesar de todo, el Estado sigue relatando una historia oficial, ahora difundida por los medios de comunicación y autenticada en las pantallas digitales. Pero la renovación del relato por parte de nuevos sujetos políticos de la historia, remece las viejas instituciones y los viejos y nuevos movimientos sociales, constituyendo un nuevo actor, un nuevo panóptico o aún un psicopoder que impacta en la historia⁴.

4.1. Educación, historia y actividades cívicas: los baluartes de la identidad nacional

La consolidación de los estados en América Latina ha sido el resultado de la creación de historias nacionales, las cuales se han concretado en programas educativos, que forman y moldean a los futuros ciudadanos desde una temprana edad. La educación en el parvulario y en el núcleo familiar representan los factores de socialización básicos. Uno y otro transmiten las historias locales y regionales imbricadas con la nacional (Cavieres 2006). La identidad nacional germina, en el caso del norte de Chile, desde el discurso nacionalista que se sostiene en el tiempo mediante la memoria colectiva sobre la Guerra de Independencia y, de forma particular, con la Guerra del Pacífico.

La matriz nacionalista surge cuando el autoritarismo que ejerce el Estado sobre la sociedad se plasma en una actividad que expresa ritualidad, no sólo como acción mental, sino también de acción y demostración de pertenencia (Mandoki 2007). Un ejemplo son las celebraciones patrias y todas sus actividades rituales, las conmemoraciones cívicas en lugares determinados por hechos históricos (principalmente bélicos), acompañadas por lo significado de los espacios, lugares y elementos simbólicos, tales como plazas o parques cívicos, estatuas, monumentos y desfiles que, al son de marchas militares, despliegan

⁴Alvaro Cuadra. "El Mostrador". Periódico Digital. Consultado el 9 de enero del 2007.

mecanismos y dispositivos de disciplina social (Díaz y Aguirre 2005, Aguirre y Mondaca 2011).

González (1995) reflexiona sobre la disciplina social, señalando que aunque el disciplinamiento del cuerpo y la simbología militar datan de muy antiguo, por ejemplo, la implementación muy temprana del kindergarten con una instrucción muy prusiana y con elementos que aun perviven en la estructura de la educación infantil, resulta importante observar sus efectos en las relaciones educativas de la sociedad civil regional, donde la instrucción cívica nacionalista se ha impregnado en los cuerpos y en las mentes de la ciudadanía con la idea del orden, dejando registros en la memoria de la población que recibió este modelo educativo y que, también hoy día, lo reproduce desde la intimidad de la familia y se alimenta desde la educación inicial.

Como consecuencia de lo que se ha argumentado hasta ahora, la enseñanza de la historia es un soporte para los intereses de los estados nacionales, para que los hombres, mujeres, niños y niñas valoren el pasado y el territorio a través de actos épicos, batallas míticas y héroes contruidos, y conmemorados sin tregua, mediante un calendario cívico ritual anual, elaborado en base a estos eventos, que se considera necesario reiterar para lograr la anhelada idea de unidad e identidad nacional.

En el norte de Chile se establecen ciertos factores que se manifiestan en la identidad regional y que obedecen a una visión de la historia, como un referente de lo que fue y lo que es en la actualidad. Una zona de frontera que se construye a sí misma, dada su identificación con el conflicto mismo y con ciudades que se establecen como chilenas, a pesar de su origen peruano o boliviano. Donde sus colegios y escuelas no son ajenas a esta dinámica de reproducción cultural, que es una formación sistemática, constante y formal a través del currículum educativo, los medios de comunicación, los actos de las Fuerzas Armadas, de los mismos profesores de historia, como agentes de reproducción nacionalista, utilizando el vehículo histórico del relato del conflicto bélico. Existe una mitificación del rol del Estado expresado en héroes y su relato a través de los textos de estudio oficial, utilizados por los profesores de historia y que puede generar reacciones de xenofobia en los estudiantes. Desde el año 2003 se da una amplia cobertura mediática a reacciones nacionalistas en las aulas y se multiplican los foros virtuales sobre la Guerra de 1879, con expresiones de xenofobia.

Las guerras, como la Guerra de 1879, se convierten en referentes nacionales y su relato se transfiere a la escuela y a los estudiantes para construir la identidad nacional. Sobre ello el historiador Fontana (2005, citado por Pagés, 2011, 174), señala:

“Al hablar de identidad colectiva, es necesario evidentemente empezar por definir el sujeto al que nos referimos. Decir ‘identidad nacional’ tiene el grave inconveniente de incluir una doble referencia al hecho ‘nación’, entendido en el sentido de una comunidad que se define fundamentalmente por una cultura compartida, y al hecho que es el ‘estado-nación’. Querría comenzar hablando de esta confusión.

De todas las aberraciones que hemos atribuido a la modernidad, haciéndola responsable de la mayor parte de los males contemporáneos, desde las dictaduras de un signo o de otro a las matanzas sistemáticas, hay una que ha producido y continua produciendo hoy millones de muertos, muchos más incluso que las guerras de religión, y que parece habernos pasado por alto: me refiero a la invención y consolidación del estado-nación, esta monstruosa alianza entre un fenómeno de dimensiones sobretodo culturales y la maquinaria política del estado, que se intenta así legitimar, dotándola de un sustrato étnico que quiere hacerla ‘natural’ y necesaria, arrinconando la vieja y sana doctrina que sostenía que la base sobre la cual había de sustentarse el estado no era otra que el contrato social!”.

Los currículums fundados en la unidad nacional a través de un vínculo homogeneizador de la educación en términos culturales sufren fisuras en épocas de aumento de la multiculturalidad. Por este motivo se reclama la emergencia de la interculturalidad. Esta perspectiva nos ofrece una otredad distinta de los currículos nacionalistas, que proponían una socialización totalizadora, como la que explica Pagés (2011, 175) para España o Europa:

“El análisis de cómo se forjó la identidad nacional española en el currículo y en los textos de historia ya ha sido objeto de interés por, entre otras estudiosas, Carolyn P. Boyd y María del Mar del Pozo Andrés. El proceso de construcción de la identidad española no fue muy diferente al proceso de construcción de otras identidades nacionales realizado en otros países europeos o americanos. La función socializadora de la enseñanza de la historia se puede seguir en prácticamente todos los programas de historia de Europa y de todo el mundo, en especial en relación con su finalidad nacionalista. Boyd (2000: 15), en el análisis de las relaciones entre política, historia e identidad nacional en España, destaca que ‘en Europa, la preocupación por la comprensión popular del pasado apareció

a mediados del siglo XIX, cuando los Estados, especialmente aquellos con instituciones democráticas oficiales, se hicieron con el propósito de inculcar valores ‘patrióticos’ o ‘nacionales’ a sus ciudadanos incluyendo la historia nacional entre las disciplinas básicas de sus sistemas de educación primaria y secundaria’.”

En el caso español Pagés (2011) hemos de comprender el efecto de los regímenes autoritarios en la conformación de los currículos, algo que en Chile, Perú y Bolivia ha marcado la historia de fines del siglo XX:

“La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), que sustituyó, después de un largo e interesante proceso de experimentación a la última ley franquista (La Ley General de Educación, 1970) consideraba que “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (Preámbulo de la ley).”(Pagés, 2011, 177).

La selección de los contenidos históricos en los currículos escolares pasó por reformas y ajustes curriculares en cada uno de los tres países, pero la función que se otorgó al conocimiento histórico como configuración de la pertenencia a un país y el papel en el Estado nacional moderno, tiene coincidencias evidentes en los tres países. Sobre este aspecto Pagés (2011, 178) comenta el caso de los profesores españoles y los matices propios de la enseñanza de la historia en España:

“El conocimiento histórico se sitúa en una posición externa al alumnado y está pensado más que para aprender –construir- historia para hacer progresar a los estudiantes en el sentimiento de pertenencia al país, para la construcción de *su* identidad catalana. El modelo curricular dejaba, como ya he dicho, un margen suficiente a los centros y al profesorado para poder intervenir en la selección de contenidos y en su organización didáctica. El reto del profesorado consistía en romper la concepción curricular técnica y avanzar en una línea en la que en vez de adoctrinar se priorizará la formación del pensamiento histórico en el alumnado y se les enseñará historia para entender el presente, leer históricamente el presente y utilizar el conocimiento en la toma de decisiones y en la resolución de los problemas sociales. La historia de Catalunya estaba en el currículo pero desde una racionalidad que poco tenía que ver con los supuestos de

la renovación pedagógica. Se había impuesto el modelo tradicional: la historia al servicio de la identidad nacional.”

Sobre los aspectos señalados es interesante comparar las intenciones en el diseño del currículo desarrolladas por algunos gobiernos españoles, como el del Partido Popular en los Reales Decretos de 2000, con definiciones de la historia y su finalidad:

“El estudio del pasado ayuda a entender el presente y a conocer y contextualizar las raíces culturales del país, con lo cual se contribuye al proceso de cohesión social y de arraigo nacional (...)... tanto la geografía como la historia van dirigidas a unas personas que son los y las jóvenes ciudadanos y ciudadanas de una nación (Catalunya), enmarcadas en un estado (España), en una identidad genérica (cristiano-occidental y mediterránea), dentro de un mundo donde se articulan otras cosmovisiones y otras identidades. Es por esto que las características plurales y diversas de la nación catalana, también su geografía y su historia, han de vertebrar en buena parte la configuración de los contenidos del área como expresión de la identidad propia dentro de España” (Introducción).” (citado en Pagés, 2011, 179).

Para Pagès (2011) determinadas posiciones nacionalistas del currículo de historia y ciencias sociales olvidan el auténtico propósito que debieran tener estos conocimientos, relacionados con la educación para una ciudadanía democrática:

“Las ciencias sociales, la geografía y la historia han de facilitar el desarrollo de la conciencia ciudadana del alumnado. Esta conciencia les ha de permitir dar sentido a las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y a su identidad territorial y cultural. Estas relaciones están en la base de la conciencia histórica y de la educación de la temporalidad y permiten al alumnado ubicarse en el presente y leerlo e interpretarlo a la luz de los antecedentes más inmediatos, de los siglos XX y XXI. La identidad territorial y cultural permite, por su parte, la adquisición de una conciencia de territorialidad, básica para entender la globalización y las actuales relaciones entre lo global y lo local y para poder emitir juicios y tomar decisiones sobre el impacto territorial y ambiental de determinadas decisiones políticas y económicas que afectan simultáneamente las realidades más cercanas y más distantes” (180).

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales deben ayudar a formar la conciencia ciudadana del alumnado, para que este pueda intervenir en la vida laboral, social y política; tomar decisiones en relación con la defensa del patrimonio cultural y natural y el uso sostenible del medio; participar en la mejora de la convivencia democrática; defender

la justicia social, la solidaridad y la equidad. Es decir, la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia “ha de favorecer la educación ciudadana del alumnado para que asuma los valores democráticos y aprenda a participar en la vida colectiva por medio de proyectos de cooperación en su entorno” (Pagès, 2011, 180).

4.2. La Historiografía y la enseñanza de la guerra

La historiografía chilena y los historiadores han actuado según las coyunturas sociales, políticas y culturales. Han sido frecuentes y han tenido bastante impacto social los Manifiestos de Historiadores (Salazar y Grez, 1999), que abogan por un retorno a lo público de la historia, para estar presentes en las discusiones nacionales en el caso chileno y, también, recuperar el papel del intelectual militante que se expresaba en la figura de Jean Paul Sartre. Estas reacciones de la comunidad de los historiadores se concretan en un posicionamiento en las problemáticas de carácter nacional.

1) Expresión de rechazo a hechos puntuales y gremiales de invasión de los agentes estatales, privados, políticos, económicos y sociales en el espacio de los Historiadores, que hace actuar a Historiadores de oficio en temáticas de país, como el caso del General Augusto Pinochet (1999)⁵, pero no actúa, salvo excepciones muy particulares en las temáticas integradoras entre Chile, Perú y Bolivia, éstas sólo corresponden a los círculos académicos del área de la Integración y de las Relaciones Internacionales, por tanto los círculos de historiadores, responden a las coyunturas, como el conflicto mapuche (2010) y los movimientos estudiantiles (2006-2011).

2) El interés colectivo y renovado por la Historia y los nuevos medios para crear nuevas experiencias y tendencias historiográficas que respondan a las necesidades históricas actuales de tipo cultural, social y político. Estas en particular en Chile, tienen su origen en la problemática de la memoria a partir del cómo contar la Historia reciente y de los hechos de 1973 en adelante y en Perú, aparece ya en 1979, con el motivo del Centenario de la Guerra de 1879. La figura del historiador peruano Daniel Parodi Revoredo en las discusiones sobre el esperado Fallo de la Haya, sitúan a la historia en el eje central.

3) En el caso boliviano, la historia es recurrente en el soporte o justificación de los episodios de heroicidad popular y de emancipación, y se ha acentuado a raíz de la pretensión de salida al mar por parte de Bolivia.

⁵Ver el “Manifiesto de Historiadores”. Ediciones Lom. Santiago.1999.

Pero en Chile, Perú y Bolivia, existe una demanda de interés histórico, sobre todo en Internet, de comunidades de aficionados a la historia con variados fines, destacando en ella la Guerra de 1879, en variados sitios webs. Asimismo existen iniciativas de vínculo académico y de impacto gráfico Como dato de importancia, en el año 2003, la cadena de supermercados Líder, edita a través de Histocomix, una serie de cinco volúmenes de la Historia de Chile⁶, específicamente de la Guerra del Pacífico que fue ampliamente vendida y publicó tres reediciones.

4.3. El papel de profesores y profesoras

El profesor en Chile, Perú y Bolivia asume un rol diferente según los enfoques o las metodologías utilizadas para la enseñanza de la historia, en especial cuando se trata la Guerra del Pacífico. En los diferentes enfoques de enseñanza existe el docente con características autoritarias, propio de los sectores tradicionales de la educación, que defiende una enseñanza de la historia basada en la memorización de grandes nombres, fechas y batallas, principalmente unida al discurso nacional, como elemento de ciudadanía. En términos didácticos, este profesor ejecuta las clases magistrales con amplio protagonismo ante un estudiante que asume su rol pasivo. Este docente está sujeto a la conducta normativa y se preocupa sobretodo en completar el programa de estudios.

Otro tipo de docente es concebido como el simple facilitador⁷ y se establece como coordinador del autoaprendizaje de los alumnos, con una cierta mirada epistémica, este docente pertenece a una escuela posmoderna de la educación, que proclama la total validez de las posturas y visiones de la historia, y transmite el contenido de los planes y programas ministeriales. Responde a los perfiles del Ministerio de Educación de todos los países andinos, aunque el sistema educativo boliviano es mucho más estatista que el de Perú. En el caso del sistema educativo de Chile la regulación es mínima. Los tres países tienen textos escolares guías y currículums definidos.

⁶ Los cinco tomos estaban en formato de comics y fueron asesorados por la Academia Naval y Marítima y por la Academia de Historia Militar de Chile. El registro de los textos es de Editorial Florencia. Santiago.2003.

⁷ Para los Estados Unidos y América Latina, existe abundante bibliografía y recursos en Internet sobre el *facilitador docente* como figura esencial del *new management*, también en el sistema educativo, con sus pautas de comportamiento “neutro”, etc., es considerada una nueva profesión y existe una asociación internacional desde 1994.

Este docente en términos teóricos, es reproductor de la llamada Historia oficial correspondiente al relato de la nación que sigue sustentando la exaltación del concepto de patria, que se transfiere a los estudiantes como una expresión del nacionalismo estatal, que sostiene a la asignatura de historia como generadora de la nacionalidad, tal cual lo planteara Foucault (1996), como una manifestación microfísica del poder. En este sentido, se produce un dispositivo de saber-poder nacionalista que establece los contenidos de la Guerra de 1879 y un profesor de historia como transmisor de dichos conocimientos, para que los estudiantes se sientan chilenos, peruanos o bolivianos y reafirmen su identidad nacional, a través no sólo del conocimiento del conflicto, sino también en una adscripción casi mítica con las figuras de los héroes patrios y de las batallas⁸.

La llamada historia oficial reproduce los discursos aceptados por el Estado y los transfiere a los textos escolares de primaria y secundaria. El profesor de historia es posible concebirlo también como una forma reciente de tradicionalismo educativo, como la manifestación del “enciclopedismo histórico”, como un archivo vivo de la historia, que pretende abarcar toda la materia docente, toda la historia nacional, pero que renuncia a analizar o interpretar. En el caso chileno responde a los Contenidos Mínimos Obligatorios, parte esencial de los Planes y Programas del Ministerio de Educación para la actual reforma educativa, en ocasiones su constructivismo metodológico lo hace obviar consideraciones teóricas y, en ocasiones, valida posturas superficiales de la Guerra de 1879. En torno al caso peruano, responde a las instrucciones del Ministerio de Educación de la República del Perú y de sus currículums nacionales, el mismo caso de Bolivia en que debe asumir la construcción de una ciudadanía plurinacional.

Pero, existe asimismo, un profesor que es activo, interpretativo, que participa en redes docentes y que pone el acento en la comprensión de la historia por parte del alumnado. Este profesor se basa en una metodología de indagación y de interacción del alumnado, con una lectura diferente según el contexto. Es un profesor innovador y que pone los valores sociales por encima de los intereses políticos que se reflejan en el currículo, lo cual le provoca tensiones con las direcciones de los centros y la representación del poder gubernamental. Este tipo de profesor promueve la autonomía del alumnado, la formación del pensamiento crítico y el compromiso social con la convivencia y la paz.

⁸ Desde el cambio curricular de 1997, hasta el actual ajuste curricular del 2009, y desde el primer ciclo de educación básica, los propósitos de unidad de Identidad Nacional están presentes en el sector de Estudio y Comprensión del Medio Social y en la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

5. El papel de docentes y estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Es evidente que un determinado rol del profesor influye en el papel que el estudiante tiene en sus aprendizajes. Y aunque esto es así, en la actualidad las posibilidades de la información en las comunidades virtuales por parte de los nativos y de los inmigrantes virtuales, crean nuevos contextos de comunicación:

“En palabras simples, diríamos que el espacio que la escuela ocupaba ‘libremente’ durante el apogeo del mundo industrial moderno comenzó a ser disputado por las dinámicas mas renovadas de este modelo de sociedad que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, comienza a mutar aceleradamente. Las nuevas tecnologías, los medios de comunicación de masa, los flujos incesantes de información, la revolución digital, unidos a la resignificación de viejos conceptos como ciudadanía, participación y educación constituyen el ‘cinturón de fuego’ sobre el cual esta tensamente asentada la escuela actual”.(Areyuna y González, 2004, 13).

La existencia de redes sociales como Facebook, Badoo y Twiter, es aprovechado por los estudiantes para crear comunidades de estudio y de comunicación sobre cuestiones académicas, pero en países andinos, como Chile, Perú y Bolivia, en lo que respecta al conocimiento de la historia, el docente de historia es el representante de la intelectualidad escolar, imprescindible en los rituales de memoria que cada colegio tiene en su programación, por tanto, responde a una demanda de recuerdo y conmemoración, y más en las regiones que tuvieron un papel histórico por su pasado bélico. El profesor de historia no sólo enseña historia, sino que también enseña a ser chileno, boliviano o peruano, desde la historia.

Se puede considerar que estudiantes y maestros comprometidos se hacen a sí mismos, sin demasiados referentes en el medio escolar, pero unos y otros son imprescindibles, para crear comunidades de aprendizaje virtuales o reales, con capacidad de comprender para actuar, con capacidades para resolver problemas y tomar decisiones, más allá de la norma ministerial o de la tendencia social. El profesor de historia ha de superar su papel de práctico neutro y además mudo ante los valores que se transmiten. El profesor debe dejar de ser un docente aséptico de ideología que no interpreta la realidad, que no realiza

juicios históricos y que sólo reproduce una historia que se pretende objetiva, una historia oficial.

La acción política influye decisivamente en la autonomía del profesor, otorgándole más o menos confianza en la formación de la ciudadanía, en lo que se refiere a la educación histórica. Por ejemplo, en Chile el Ministerio de Educación durante la administración del Ministro Joaquín Lavín en el 2011, decidió reducir las horas de historia de 4 a 3, pero las movilizaciones estudiantiles lo impidieron. En la misma línea a finales de 2013 (diciembre), la misma entidad eliminó los contenidos de Geografía humana y los relativos a las catástrofes naturales, sobre lo cual hay que tener en cuenta que el año 2010 Chile tuvo un terremoto 8,8 y es un país donde los seísmos forman parte de lo cotidiano.

Todo esto nos indica que el currículo oficial no es neutro ni una propuesta políticamente imparcial, sería iluso creerlo así. Presuponer esto para el currículo de historia y ciencias sociales, es muy ingenuo, por ejemplo para Chile en la época de la transición o para Perú en la época de la violencia política de Sendero Luminoso (1980-1993). Hacia 1999, surge una discusión teórica respecto a las formas de enseñar la Historia Reciente en Chile a los estudiantes primarios y secundarios. Hacia mayo del año 2000 es enviada una carta al Diario El Mercurio, firmada por una veintena de destacados Historiadores rechazando la manipulación y presión que hacían sectores de la derecha chilena. Esta polémica retrasó los Planes y Textos de Estudio de Segundo Año Medio hasta el año 2002.

La idea de formación de un profesor crítico que se propone una Integración de los pueblos andinos debe revisar el papel del alumnado, al cual se le han de facilitar espacios para la indagación de información, para la interacción desde el debate, la participación en las controversias, en las temáticas polémicas, candentes, para hacer una historia viva y activa en el contexto social, por ejemplo sobre la Guerra de 1879.

5.1. El rol de los y las estudiantes ante las fuentes históricas

En los marcos constructivistas de la educación, adquiere vital importancia el trabajo del alumnado con fuentes históricas, tanto en educación primaria como en secundaria:

“En el primero de los modelos de enseñanza de la historia a los que acabamos de hacer referencia, subyace la idea –bastante simple, por otra parte- de que aprende recibiendo información, leyendo y/o escuchando, en este caso, las actividades ‘prácticas’ no tienen como función producir aprendizajes, sino comprobar o consolidar . El segundo modelo se

sustenta sobre la teoría del aprendizaje que viene denominándose aprendizaje por descubrimiento, se caracteriza por entender, de hecho, que el aprendizaje es un proceso similar al de la producción ('científica') del conocimiento, así para aprender la historia, el alumno debe proceder de manera similar a como hace el historiador en la construcción de conocimiento histórico: realizar adecuadamente la explotación y tratamiento de documentos históricos e historiográficos" (Merchan y García Pérez, 2007, 183-184).

El constructivismo planteó la necesidad de educar experimentalmente, lo cual tiene su lectura desde la enseñanza de la historia acudiendo a la interpretación de las fuentes históricas⁹. Puede considerarse que dentro de las competencias históricas el trabajo con fuentes es fundamental, como lo es en el oficio del historiador. La lectura de las fuentes (escritas, orales, arqueológicas, patrimoniales, iconográficas, audiovisuales) requiere un mínimo de información histórica y contextual, lo que nos lleva a una aproximación a la epistemología histórica, pero también al conocimiento didáctico del contenido escolar.

Un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje exige una nueva formación para el profesorado, una formación continua a nivel de maestrías o doctorados, acercarse a la investigación-acción como didáctica. Para comprender al estudiante como protagonista de sus aprendizajes también requiere que el profesorado conozca la investigación que existe, acercando la educación obligatoria al mundo científico de la universidad, por ejemplo, a través de programas de post títulos y maestrías, como en los cursos de actualización de contenidos o también llamados de Apropriación Curricular¹⁰ o de Perfeccionamiento Institucional (Perú y Bolivia). La formación sobre el proceso educativo e investigador del docente no ha sido o no ha tenido la importancia necesaria y, en muchos casos, en Chile sólo está destinado a los docentes del área de ciencias naturales a través de los programas Explora de Conicyt¹¹.

Una aplicación de habilidades en indagación histórica por parte de los estudiantes de la escuela secundaria, hace que comprendan cómo se hace la historia, que el estudiante tenga una actitud crítica ante las fuentes, lo que le puede permitir desmitificar el trabajo del historiador, deshaciendo mitos y estereotipos. Y es el profesorado quien crea las condiciones adecuadas para que el alumnado se enfrente a problemas históricos a partir

⁹ En el caso de los profesores de historia de la región Tarapaca y Arica y Parinacota, desde 1999, se hacían talleres de perfeccionamiento, coordinados por el CPEIP, pero éstos han sido suspendidos desde el año 2010 y en la región desde el 2004.

¹⁰ Los cursos de Apropriación Curricular para Docentes se establecieron en Chile desde 1998 a la fecha y son licitados desde el Ministerio de Educación a universidades para su implementación.

¹¹ Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología.

de las fuentes, en la lógica de la propia construcción de la historia: “la Historia se hace con documentos” (Langlois y Seignobos, citados por Bloch, 1996, 44).

Las propuestas de trabajo con fuentes históricas en la enseñanza no son nuevas:

“Para el profesor de Ciencias Sociales, tiene especial valor -cuando se trata de temas históricos, trabajar con sus alumnos con el método de la investigación histórica: formular los problemas, plantear una hipótesis, acudir a las fuentes que hagan posible verificarla o descartarla; enjuiciar críticamente dichas fuentes; ampliar el análisis al máximo de los antecedentes que permitan configurar la estructura total dentro de la cual ocurrieron los hechos que se investigan; descubrir los principios que resultan claves para llegar a la reconstitución final y proceder a su verificación” (Poblete de Espinosa, et al., 1971, 53).

Por otro lado, es importante combatir el mito positivista de que el uso de fuentes asegura conocer la verdad histórica, una verdad real y absoluta, para ello hay que transmitir un concepto actualizado de la historia, para que el estudiante comprenda que la verdad de la historia está condicionada, no sólo por el contexto y los intereses políticos y sociales, sino también por el propio historiador. Esto no quiere decir que la historia que se elabora en las investigaciones sea mentira, sino que es revisable y opinable. El sesgo de una obra de historia suele venir del enfoque historiográfico aplicado, los valores del propio autor, la propia intencionalidad de su investigación (académica, mediática, política, religiosa). De ahí que sea necesario combinar a menudo diversas fuentes y puntos de vista.

En la construcción de un relato histórico el historiador descubre su objeto conforme lo construye y enseña, tal como dice Le Goff (1983, 7): “La Historia se hace con documentos y con ideas, con fuentes y con imaginación”. En este sentido, también la historia es un juego de escalas, de lo local a lo global, lo que nos lleva a considerar una enseñanza de la historia en un escenario mundial y las historias nacionales, desde las historias regionales y locales. En la Guerra del Pacífico las zonas conquistadas en guerra, como Arica y regiones como Tarapacá o aún ciudades bajo ocupación militar continua (Tacna, ocupada desde 1880 hasta 1931), que se suman a Moquegua, Chorrillos, Miraflores y Lima (ciudades de Perú con escenarios de batallas), señalan que lo regional tiene una lectura global para los tres países implicados.

6. La Integración, ¿es posible enseñarla?

La generación de una propuesta de integración continental para Chile, Perú y Bolivia, es una propuesta compleja y difícil, pero también algunos de los procesos actuales relacionados con la confrontación regional, como ha sido el tema de la Corte de la Haya, también ha sido una temática compleja y controvertida, pero que nos ha dado una nueva perspectiva global del conflicto y nos ha introducido de lleno en la complejidad del mismo.

La enseñanza de la historia no puede quedarse al margen de esta problemática, aportando la perspectiva temporal ante las informaciones de los medios de comunicación y las proclamas políticas. Y debe abordar el problema desde la transdisciplinariedad con otras ciencias sociales, para comprender mejor la complejidad que reviste el estudio de la Guerra de 1879 y sus implicancias regionales, por ejemplo, atendiendo a la empatía histórica: ¿es lo mismo dar clases de la Guerra de 1879 en Arica (Chile) en Tacna (Perú) o en Oruro (Bolivia)?

Es evidente que la enseñanza de la historia en solitario o la escuela como institución se educación en valores, no serán suficientes para cambiar los estereotipos y prejuicios que están muy enraizados en la sociedad chilena, peruana y boliviana, pero también es evidente un paulatino cambio en los tres países en la búsqueda de soluciones pacíficas al conflicto, con colectivos que se manifiestan en las redes sociales o desde posiciones intelectuales, comenzando por los propios historiadores. Tal vez falta una acción decidida desde el profesorado, a la espera que haya un cambio radical en su formación profesional, teniendo en cuenta que su función debe ser, en primer lugar y por encima de servir al Estado, formar una ciudadanía democrática, crítica y comprometida con la paz.

6.1. Propuestas didácticas de enseñanza de la guerra

No disponemos de propuestas alternativas e innovadoras de enseñanza de la Guerra de 1879, pero disponemos de algunos planteamientos como el del sociólogo chileno Garretón (2003), que plantea el concepto de integración cultural con dos posibilidades diferenciadas, una denominada “hacia dentro”, que propone aceptar las diversidades internas de cada país y luego un espacio de integración a nivel mundial que acepte las diversidades globales en un sentido de tolerancia continental y mundial, sobre estas diferencias el texto plantea lo siguiente:

“En las propuestas reformadoras la integración se entiende como tolerancia frente a otro o aceptación de la diversidad. Sin embargo en los contenidos curriculares, en los conocimientos que transmite los profesores y en las visiones que presentan los libros de textos nada dice de integración y respeto ante lo diverso en el amplio espacio de América Latina misma” (Garretón, 2003, 129).

Para producir cambios en este sentido deberían modificarse las mallas curriculares y la formación de los propios historiadores y profesores de historia, que ayudan a construir las otredades nacionales que existen en las diferentes regiones de América Latina. En este sentido, la educación en las zonas de frontera del norte chileno, el sur peruano y el oeste boliviano, tiene un obstáculo evidente en la misma enseñanza de la historia según Garretón (2003), ya que su visión nacionalista imposibilita el desarrollo de espacios culturales para América Latina para lo que el autor denomina “integración cultural”.

Desde 1999, a través del Convenio Andrés Bello “Para la Integración y la Cultura del Convenio Andrés Bello”, existen propuestas para una Integración a través de la enseñanza de la historia. En el caso chileno, el currículum ha sido implementado desde 1999, fecha de aplicación del cambio curricular, producto de la reforma educativa chilena que comienza el año 1996. El currículum ha tenido un ajuste, planificado en el 2008 y en vigencia, desde el 2010, sin embargo, para producir cambios falta una voluntad decidida:

“Para presentar una propuesta de un cambio curricular que logre la integración y la paz entre los latinoamericanos debemos tomar en cuenta el marco teórico planteado en los primeros puntos respecto a la Historia del futuro y la enseñanza de la Historia para la paz y la integración, así como las nuevas propuestas metodológicas del proceso enseñanza-aprendizaje” (, 1999, 178).

La propuesta que podemos leer en el Convenio Andrés Bello (1999) se señala que los conceptos de integración y paz no son objetivos, por lo cual en cada caso deben explicitarse en los currículos en forma de contenidos, emociones, actitudes y competencias. La idea de este Informe es generar la pertenencia a las comunidades más cercanas, pero también hacia la identidad latinoamericana, una identidad continental que supere los conflictos y busque los intereses comunes a través de la colaboración, y en esta labor la enseñanza de la historia juega un papel fundamental.

Las propuestas del Convenio Andrés Bello tienen aspectos comunes con las ideas de otros autores como Garretón (2003), sobre crear espacios culturales de Integración, con una cultura común de Latinoamérica. Para este autor se deben aprovechar las

posibilidades de la flexibilidad curricular que todavía existe en América Latina para hacer propuestas alternativas, con un especial papel para los docentes:

“Los profesores debieran ser capaces de transmitir en el aula una visión cultural que esté más allá del ámbito local, capaz de reconocer espacios culturales continentales o regionales no regidos por territorios nacionales y que esté más allá de la idea de integración globalizante propuesta por los currículos. De esta forma se estaría contribuyendo a formar sujetos aptos para desenvolverse en sociedades de la información, pero con las particularidades de sus orígenes culturales y de las demandas específicas que presupone la posición situación desde la cual se mira al mundo.” (Garretón, 2003, 133).

Una posibilidad que adquiere fuerza es la de formular módulos concretos con competencias que señalen las interculturalidades de la región americana, para ello el Informe del Convenio Andrés Bello, expresa la necesidad que el ciudadano nacido en América Latina se sienta , sobre todo, conozca desde la infancia su pertenencia a América Latina. Si en el siglo XIX se buscó una ciudadanía nacional de país, hoy en el siglo XXI, se buscaría una ciudadanía continental de América Latina, sin embargo, el rol docente es fundamental para este ejercicio.

El contenido modular que propone el Informe del Convenio Andrés Bello (1999), apuesta por un tronco común que desarrolle contenidos integradores desde la educación primaria. Para ello propone trabajar los siguientes temas, que serían comunes para toda América Latina:

- a.- Espacios Naturales comunes y su entorno.
- b.- La Fauna y Flora comunes.
- c.- La Religión.
- d.- La Instituciones históricas comunes.
- e.- El Patrimonio cultural tangible.
- f.- El Patrimonio cultural intangible.
- g.- Las ciudades y los pueblos.
- h.- El deporte.

En la propuesta señalada, además de los módulos descritos, existen una serie de módulos explícitos para un currículum de la Integración, como la cultura de la paz, actitudes de paz y tolerancia, la convivencia, la interculturalidad, el diálogo, el consenso, la negociación, la antiviolencia (Convenio Andrés Bello, 1999).

Actualmente existen iniciativas encomiables, que se están llevando a la praxis y gracias a esfuerzos de historiadores chilenos y peruanos. Así, en 2005 se elaboró un texto común de Historia sobre Chile y Perú, un libro que es producto del Convenio de Cooperación académica, este convenio asignó a las Universidades Católica de Valparaíso y Mayor de San Marcos del Perú en mayo del 2004, una iniciativa que reunió a investigadores de otras Universidades de Chile y el Perú. Además, desde el año 2013 existen dos iniciativas de escritura conjunta para la redacción de libros con historias comunes, con artículos de historiadores chilenos y peruanos. Este libro revisa la Historia de ambos países entre 1820 y 1920¹².

El texto que se llamó “Chile -Perú, Perú- Chile: 1820-1920. Reflexiones para un análisis histórico de Chile- Perú en el siglo XIX y la Guerra del Pacífico” de los historiadores Eduardo Cavieres y Cristóbal Aljovín, como compiladores de un equipo de profesionales, señala un camino a seguir desde la academia que puede ser aliado a la propuesta integracionista de las aulas. En el portal educativo chileno (www.educarchile.cl) de consulta de profesores de historia chileno, recomendado por el Ministerio de Educación, en una entrevista el Premio Nacional chileno Eduardo Cavieres, señala que la imagen de la Guerra de 1879 debe apartarse de lo netamente bélico y, para ello, señala el rescate de hechos que muestren una noción de humanidad por encima de algo tan nocivo para la especie humana como la guerra.

“Una manera interesante de significar adecuadamente la Guerra del Pacífico es conocer cómo eran las personas que combatían en contra de Chile. La figura del Almirante Grau, que esperó a recoger a los sobrevivientes del Combate Naval de Iquique, es un buen ejemplo de respeto independientemente del momento hostil” (Cavieres, 2005, s/n).

¹² La prensa chilena destaca la visión del entonces Presidente peruano Alejandro Toledo que señala “ver con optimismo el futuro de las relaciones” y que el libro “es una valiosa herramienta de integración educativa” a su vez se informa que existirá un enlace sobre este libro y la Integración de los portales educativos chilenos como www.educarchile.cl y el peruano Huascarán. De la misma forma, el diario La Nación (periódico chileno), señala que “existen puntos de convergencia y no sólo de divergencia entre Perú y Chile a lo largo de la Historia. Y eso al ponerlos al relieve, unos al lado de otros, permite tener una mirada más equilibrada”, según señaló el ministro peruano de Educación Manuel Sota Nadal. La Nación. Periódico chileno. 8 de julio del 2005.

La tesis propuesta es un avance cualitativo que puede llevar a comprender que existe un proceso iniciado de acercamiento desde la esfera académica y política para la Integración, pero falta una propuesta educativa que concrete acciones que sean pauta y guía metodológica para tener más recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de Chile, Perú y Bolivia, pero sobre todo de la Guerra del Pacífico.

6.2. El Problema de enseñar la guerra

La explicación de las historias oficiales de los países protagonistas deben contrastarse con otras memorias escritas u orales en el aula escolar, desde escalas locales y regionales, para que el alumnado escriba de nuevo la historia desde su perspectiva humana y pueda comprender su valor social y temporal, para que se sienta actor o agente social, protagonista de la historia, sujeto histórico que puede ayudar en la integración latinoamericana.

En el proceso de reivindicación de otras memorias históricas y, sobretodo, en la formación de una conciencia histórica, es imprescindible mostrar en las clases de historia visiones contrapuestas sobre el conflicto, legítimas para el colectivo que las elabora, ya que tal como señala Hobsbawm (1998) han estado al servicio de los Estados nacionales allí donde ha existido la asignatura de historia. En este sentido, Chile, Perú y Bolivia han elaborado sus propias historias que, sin embargo, tienen matices de similitud, como el desarrollo de historias positivistas que no revelan la vida cotidiana o la historia social del conflicto en sus variadas dimensiones.

Los hechos sucedidos en la Guerra de 1879, ha sido un elemento de fundación y refuerzo de los estados nacionales protagonistas del conflicto. Hobsbawm y Ranger (2002), demostraron que muchas de las grandes tradiciones nacionales, supuestamente antiquísimas, fueron inventadas en el siglo XIX para generar un sentimiento de orgullo nacional que hoy, si los aplicamos como marco teórico, serían parte de los idearios y proyecciones de la ciudadanía chilena, peruana y boliviana, por tanto, no es extraño este ejercicio en los tres países protagonistas del conflicto

Las consecuencias de este conflicto siguen como un fantasma penando en los países andinos, se constituyen como hecho traumático, no sólo para los vencidos, sino para el vencedor, al crear mitos que no resisten un análisis crítico, al imponer criterios académicos, obviando algunas exigencias de la ciencia histórica y basando, en parte, su

nacimiento como países a sus diferencias con el resto. Por tanto, se construye sobre un trauma, por un lado Chile, sufre del trauma del vencedor, en tanto Perú y Bolivia, sufren el trauma del vencido.

El problema es que la posible colaboración en la zona que impone la lógica de la globalización económica, pero también cultural y en otros ámbitos, se ve dificultada por unas relaciones basadas en la separación entre un “ellos” y un “nosotros”, reproducidas por el sistema educativo, en un mecanismo muy parecido al que describiera Pierre Bourdieu (1974). Desde el envanecimiento o el rechazo se ha ido aumentando la fractura histórica que separa a los tres países. Los relatos construidos son distintos y no sólo los relatos oficiales, sino también los familiares o sociales, que se hacen mucho más fuertes en las representaciones de las personas.

Por tanto ¿cómo se procede para crear una dinámica distinta, integradora, en la clase de historia? Un camino es mostrar otras perspectivas históricas al alumnado:

“Se ha de enfocar la enseñanza de las ciencias sociales hacia uno de sus fines, que es la formación en valores para conseguir un cambio social, formando mentalidades, identidades personales y sociales, formando personas más sensibles capaces de situarse de otra manera ante los problemas. Sentimientos que son desarrollados con el enfoque socio afectivo a través de situaciones empáticas, aprendizaje a partir de la empatía” (Domínguez, 2005, 159).

Se trata de un método elaborado por Wolsk y Cohen en la educación para la paz y en la educación intercultural, a partir de diferentes fases: a) situación empírica, como una actividad (juego, simulación, experimento, demostración...); b) discusión, que se inicia con una pregunta como ¿qué ha sucedido?, ¿qué has sentido?; c) revisión de los conocimientos, ideas, actitudes, etc.

Una propuesta de educación histórica interesante propone establecer una relación con la historia presente (Soto, 2006) o inmediata, que lleva a que el estudiante y el profesor se propongan comprender los problemas del presente desde una óptica histórica, para examinar los hechos actuales o recientes de relevancia histórica, empleando fuentes directas de comunicación (prensa, televisión, Internet) y el propio testimonio y opinión de los miembros de la unidad de aprendizaje o clase, así como fuentes históricas que nos expliquen la evolución de la problemática social.

En esta propuesta no se trata solamente de establecer ejemplos de actualidad para motivar a los alumnos sobre la historia pasada, sobre el siglo XIX o la Guerra de 1879, sino para fomentar la participación del alumnado, ya que cualquier estudiante, tiene algo que decir sobre hechos que están aconteciendo, pero necesita acudir a la historia para comprenderlos y para argumentar con criterio.

En la actualidad, existen acuerdos cada vez más crecientes entre los historiadores acerca de la inclusión del tiempo presente en los estudios históricos. Tal vez la dificultad más importante está en el propio concepto de presente en la actualidad, por la instantaneidad de la sociedad de la información, el presente es fútil, se hace inmediatamente pasado. Pero desde la enseñanza el presente nos muestra los problemas históricos y sociales que nos afectan, como pueden ser las tensiones que tienen su origen en la Guerra de 1879, y la perspectiva histórica nos permite comprenderlas y situarlas en un contexto de racionalidad y, desde la conciencia histórica, en un contexto de futuros posibles (Jara, 2011).

Está vigente la idea del historiador Marc Bloch de entender y comprender el presente por el pasado, y el pasado por el presente. Por lo demás, el proceso histórico de la Guerra de 1879 está inacabado y así debe ser enseñado, por ello se discute en Tribunales Internacionales, y por ello historiadores y profesores de historia adquieren compromiso con la defensa del Patrimonio Histórico de la Guerra en sus despojos y ruinas, cementerios y sitios de batallas o campamentos. Pero también tienen un compromiso con la paz, mucho más importante.

Para producir cambios significativos en la enseñanza de la historia precisamos de más investigación y de más innovaciones en las aulas, de más debate y de más posibilidades para compartir nuestras ideas de integración cultural y de paz. Y no solo debemos limitarnos a hechos como la Guerra de 1879, sino que este tipo de acontecimientos puede servirnos para construir una nueva manera de hacer historia en las aulas, y trasladar las propuestas a otros tiempos de las colonias o la conquista, para comprobar que América Latina, antes de los estados nacionales, tenía elementos comunes, más fuertes que hoy. Estas iniciativas de educación histórica debe tener sin duda el apoyo de la comunidad, compartiendo los propósitos de integración y paz.

7. ¿Cómo enseñar la guerra?

Según la tesis que hemos defendido en otros trabajos (Rivera, 2011), la formación del profesorado es imprescindible para un cambio de actitudes en las clases de historia relacionadas con la Guerra de 1879. Para conseguir lo que se ha denominado la Integración Latinoamericana el profesorado debe trabajar de forma colaborativa, en la elaboración de propuestas innovadoras y en su experimentación en las aulas, debatir sobre ellas y crear conocimiento para compartirlo. Necesitamos equipos de profesores de historia críticos crítico para plantear una nueva historia de la guerra, que tenga como finalidad esencial la integración cultural de la región desde los tres países implicados en el conflicto.

El estudiante debe estudiar historia para comprender el presente desde el estudio del pasado, y ha de revisar el pasado desde una mirada crítica de las tensiones existentes en el presente. Una clase que atienda la Integración debe proponerse educar para el respeto, la tolerancia y la diversidad (Madgenzo, 1999), primero en la propia aula, después a nivel local, regional y continental. La enseñanza de la historia ha de mostrar diferentes miradas desde escalas diversas, para dar una oportunidad a la divergencia y a la conciencia crítica.

La utilización de fuentes históricas no han de servir para reafirmar o ilustrar el discurso del profesorado, sino para enseñar al alumnado a interpretar la información. Las fuentes no pueden servir tampoco para definir la verdad histórica de la Guerra de 1879, sino precisamente para mostrar la diversidad de enfoques. Sobre las verdades de la Guerra de 1879, Cavieres (2005), sobre el texto elaborado en conjunto entre historiadores chilenos y peruanos, señala en una entrevista en el portal educativo “educarchile” de, 31 de agosto de 2005:

“Pregunta: si tuviera que hablar en una comunidad de profesores de Historia que están precisamente trabajando en estos momentos el siglo XIX, o que van tratar la Guerra del Pacífico, ¿que les aconsejaría? Cavieres: Yo creo que primero tienen que decirle a los niños que en la vida de los seres humanos hay diferentes niveles de identificación, los que no son antagónicos entre sí, sino que tienen contenidos que pueden ser diferentes, pero que no necesariamente son positivos o negativos”.

Se propone que el estudiante conozca las diferencias en las perspectivas de la historia desde Chile, Perú o Bolivia, con la idea que lo que se ha escrito debe ser reescrito y puede ser modificado. Para Cavieres (2005) la idea no es deshacer lo que se enseñó a docentes o aquello que se ha enseñado a los estudiantes sobre la historia, sino comprender por qué unos y otros escriben historias diferentes, pero que pueden coexistir describiendo sus contradicciones y sus coincidencias:

“Al interior de un país todavía estamos acostumbrados a identificarnos con la ciudad en la cual nacemos. Y tenemos incluso miradas regionalistas, hay chistes hay bromas con respecto a otras ciudades. Pero eso no significa que vamos a ir a apedrear a los vecinos o que vamos a ir a destruir la otra ciudad. Es decir, son identificaciones que están construidas a partir de lo más cercano, lo que constituye la Historia del barrio, lo que constituye el conjunto de barrios que conforman una ciudad, etc. Y eso evidentemente hace que uno se sienta en correspondencia con esos contenidos” (Cavieres, 2005, entrevista del 31 de agosto Portal Educativo. www.educarchile.cl).

La historia debe ayudar a conocernos mejor a nosotros mismos y ayudarnos a conocer mejor a los otros. La historia puede ayudar a la integración a través de una historia común, donde se busque la tolerancia y el respeto hacia el otro. Es necesario construir un discurso de la historia latinoamericana que sirva para superar las diferencias nacionales entre Perú, Chile o Bolivia y muestre aquello que comparten desde una escala mayor. El intento se percibe difícil, pero no es imposible, en especial por las nuevas características de las actuales generaciones de niños y jóvenes, con una mirada mucho más global. Tenemos la esperanza que en el futuro se encuentren mecanismos para superar las tensiones del espacio disputado y la educación histórica puede contribuir decididamente.

“Una conciencia histórica certera puede proveer al hombre de un criterio seguro para la acción ; ante el mundo sabrá descubrir los espectros – que creados por fuerzas anónimas- pueden ser destruidos, evitando así su peligro; sabrá descubrir las empresas que las generaciones pasadas emprendieron y que es el deber suyo proseguir ; sabrá por último que cada época como cada hombre debe jugar su carta : hacer la historia y no dejarla hacer” (Romero, 2008, 41).

La visión de Cavieres se hace más interesante al proponer lugares y zonas comunes, como espacios de integración que se relacionan con las propuestas de Romero (2008) y en ello, cobran relevancia las regiones o zonas fronterizas para enfrentar una escena educativa de la guerra.

“Por ejemplo, en las zonas de frontera las identificaciones son bastante complejas y ricas a la vez. En zonas de frontera conviven dos nacionalidades, tres en algunos casos, que desde el punto de vista de lo que es la identificación respecto al estado nacional al cual se pertenece, la comunidad lo respeta, se manifiesta en símbolos nacionales. Pero en la vida cotidiana esa gente en la frontera está mucho más cerca de la gente que vive al frente de ellos mismos que de sus ciudades capitales. Y ellos pueden coexistir perfectamente con muchas relaciones sociales, estudian en un lugar o en otro, se ven influidos por las relaciones que se construyen allí” (Cavieres, 2005).

Por tanto, existen espacios comunes que pueden ser aprovechados para un discurso pedagógico de la Integración, son notorios los casos de localidades como Visviri,¹³ Arica, Iquique, Tacna y otras zonas en que se observa en su “hinterland”, es decir, en toda su área geográfica la relación cultural y económica existe un espacio que se convierte en lugar común y punto de encuentro de culturas y nacionalidades.

Existen hechos históricos que dan una idea de las posibilidades de la integración de las diferencias, como la convergencia de ideas y personalidades emancipadoras en el proceso de Independencia latinoamericano, la Guerra contra España en 1866, los movimientos sociales y gremiales, como las Huelgas obreras en el norte de Chile a principios del siglo XX, que evidenció una solidaridad de clase obrera, por encima de las nacionalidades, que reflejaron conductas de unidad en torno a valores, como el respeto, la tolerancia y la solidaridad a modo de ejemplo, el historiador Sergio González Miranda (2004 p 35) señala un hecho relevante en la historia social de Chile:

“Uno de ellos fue la respuesta obrera al intento de los cónsules peruano y boliviano por sacar a sus connacionales de la Escuela Santa María minutos antes de la matanza, pues éstos prefirieron quedarse junto a sus hermanos chilenos. Otro dato que podría ser ilustrativo es el siguiente: quien presidía la Junta cargo del Hospital de Beneficencia era don Alfredo Syers Jones, súbdito inglés casado con peruana, socio del Club Peruano, correspondiéndole la atención de los heridos y redacción de los Informes oficiales” (González Miranda, 2004, 35).

La enseñanza sobre los valores de la humanidad puede ser un elemento de integración, dado que se desconocen hechos como los que explican la solidaridad de chilenos, peruanos y bolivianos en la Huelga de 1907 en Iquique, que terminó a sangre y fuego con la muerte de centenares o miles de obreros y sus familias en la escuela Santa María de

¹³ Hito Tripartito norte entre Chile, Perú y Bolivia.

Iquique. La posibilidad de incluir los valores en los estudios sociales, no surge espontáneamente de los estudiantes, sino que emerge de un sentir de la sociedad que busca dar respuesta a una demanda de convivencia, que puede superar el contexto de crisis, y el sentimiento nacionalista de los actores históricos, el mismo Ministerio de Educación de Chile, señala al respecto:

“Desde diversos puntos de vista, con distintos énfasis, los actores que tienen voz en el debate sobre los fines y función de la escuela, coinciden en señalar la urgencia y la importancia de formar a las futuras generaciones con un fuerte sentido moral, tanto personal, como social” (MINEDUC, 1999).

En el caso chileno, se pretende introducir innovaciones desde 1996, fecha de presentación de la Reforma Educativa chilena por parte del entonces Presidente de la República de Chile Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el 21 de Mayo de 1996 en el Congreso Nacional en Valparaíso. Estos intentos se han dirigido hacia la introducción de valores en la formación de la ciudadanía chilena para el siglo XXI, que se asocia a una modernización del currículo.

La construcción de una didáctica basada en valores para la Integración Latinoamericana, tiene el propósito de llegar a influir a un amplio número de personas y de tener un alto impacto social, primero en la escuela y después en las familias y en la sociedad. En este proceso se incluyen saberes, habilidades y valores como el respeto, la solidaridad, la convivencia, etc. Pero su desarrollo debe basarse, primero, en el conocimiento del otro, después, en la comprensión del vecino peruano o boliviano.

En este proceso pedagógico la sala de clase es el escenario ideal para el desafío de la propuesta de este trabajo, porque recrea y construye modelos de interacción social en torno al conocimiento del pasado y del presente. En este sentido, quien aprende se convierte en un actor sujeto de lo que se ha denominado como Integración y que, como se ha explicado, va más allá del significado que se le da al propio término, ya que significa la superación de las relaciones y límites que hemos establecido con el otro, y que han marcado dichas relaciones hasta ahora, para construir un futuro diferente. El historiador Eduardo Cavieres señala al respecto:

“Yo creo que esa es la primera situación que pueden generar los profesores, no acciones en contra de lo propio, de lo nacional, sino abrir mucho más los espíritus, por decirlo de alguna manera, del uno hacia el otro. Que el otro no es tan diferente, es más bien semejante, sólo que se ha construido a partir de contenidos diferentes. Desde ese punto

de vista, inserto allí, incluso la guerra y el conflicto se puede enseñar no despreciando al otro, buscando o haciendo exaltar valores que pueden ser positivos desde el punto de vista de estas identificaciones con ese contenido pero sin crear prejuicios respecto al otro” (Cavieres, 2005).

Las perspectivas propuestas sitúan al docente en una perspectiva de valores ilustrados, en la reflexión filosófica sobre la convivencia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, para generar un debate en torno a los conocimientos adquiridos y a los prejuicios construidos por parte de los estudiantes en su formación escolar o familiar sobre la Guerra de 1879, y sus consecuencias, y en especial si se tratan temas controvertidos como las demandas marítimas de Perú y de Bolivia con respecto a Chile.

Este tipo de propuestas que buscan integrar Latinoamérica han sido hasta ahora deseables y promovidas como voluntad de futuro, pero hoy son impostergables, teniendo en cuenta la situación latinoamericana, por el fenómeno de las migraciones o por la emergencia de ideologías excluyentes. Esto último no es ajeno ni pasivo, sino un fuerte obstáculo, ante el proceso de Integración que se viene dando en los estados latinoamericanos desde los años noventa y que está forzando alianzas como el MERCOSUR.

7.1. ¿Cómo enseñar otra Historia de la Guerra? Explicaciones e Imaginarios

La pregunta puede ser un laberinto histórico, pero es inevitable que intentemos dar algunas respuestas desde esta investigación, también desde el campo de la teoría y del análisis, se hace difícil, considerando la carga o impronta nacionalista que habita en las mentes, que la educación de las ciudadanía nacionales ha forjado durante casi dos siglos de existencia, aunque la crítica se haga desde la racionalidad de los estudios académicos.

El analista Rodríguez Elizondo (2004, 25), plantea que existe una “íntima enemistad” entre Chile y Perú, incubada anteriormente a la Guerra de 1879, porque ésta ejerce una inflexión en el imaginario nacional chileno, sobre ello y la importancia de las guerras en Chile y Perú, señala:

“La victoria dio inicio, a un ‘cambio de pelo nacional’. Los chilenos se liberaron de sus sentimientos de subordinación a los peruanos en lo cultural, político y económico. Atrás quedó el tiempo en que Santiago lucía como un villorrio marginal, dependiente de la Lima

Virreinal en casi todo. Como otra ganancia, se sintieron vengados por las que percibían como ingratitudes históricas” (Rodríguez Elizondo, 2004, 25).

A la vez, existe una muestra de conductas colectivas de inferioridad chilena frente a Perú, el historiador chileno Alfredo Jocelyn-Holt (2004) señala, la existencia de este especie de complejo de subordinación y de emociones a nivel de elites peruanas y chilenas contenidas desde la conquista y que con la Guerra de 1879, fluyen y entregan un carácter a los chilenos:

“Chile es este otro Perú que se ofrece y que después provoca desengaño y desencanta. Los hombres de Almagro vuelven a Perú y les dicen “los de Chile” y generan la primera guerra civil en el Perú, entre pizarristas y almagristas. Por lo tanto, Chile se constituye históricamente en una frustración para el Perú. Desde el Perú no se puede conquistar Chile, y pasa a ser un elemento desestabilizador. A la vez, Perú necesita de Chile, porque es el antemuro, detiene las incursiones corsarias que vienen del sur, se transforma es una especie de fortaleza.” (Jocelyn-Holt, 2004, 16).

La Guerra del Pacífico tiene para Chile características fundacionales en su identidad que cada vez son resaltadas en rituales de tipo cívico. Rodríguez Elizondo (2004) plantea, con respecto a los militares chilenos:

“Los militares, en especial, incrementaron su autoestima, su influencia en la política exterior y su capacidad de presión en el ritual del combate por el presupuesto. Además el rencor peruano los impulsaba a niveles de alistamiento óptimo, para mantener el patrimonio conquistado. En una línea de autogra-fijación más dudosa, asumieron como lema del Ejército la frase ‘siempre vencedor, jamás vencido’, e impulsaron un nuevo lema para el escudo nacional: ‘Por la razón o la fuerza’ (Rodríguez Elizondo, 2004, 25).

Para Jocelyn-Holt (2004) la idea de una superioridad chilena y su justificación tiene antecedentes en referencia a su situación periférica y a la formación de una elite chilena ávida de riqueza, que dado el momento o la coyuntura entró en acción, en este caso, contra Perú y Bolivia:

“Porque llegar hasta acá era muy difícil y regresar a Chile aún más. Y no habiendo riqueza en Chile, no pudiendo llegar a la zona donde debería estar la riqueza, que es la Patagonia, porque están los mapuches, se revierte la situación y queda claro que la riqueza está en el Perú y por lo tanto eso termina por explicar nuestros conflictos eventuales, propios del siglo XIX, donde Chile va a obtener su riqueza invadiendo al Perú.

Chile usa las ventajas de una organización mejor en el Valle Central para usurpar las riquezas de Perú y Bolivia, tanto el salitre como el cobre, que nos han mantenido desde fines del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Una riqueza que no nos pertenecía” (Jocelyn-Holt, 2004, 16).

La postura innovadora y hasta desmitificadora para la Historia de Chile por parte de Jocelyn-Holt, señala que existiría un afán expansionista de Chile hacia sus vecinos. En este sentido, muchas de las versiones peruanas y bolivianas se han mostrado coincidentes. Esta percepción está presente en los medios de comunicación bolivianos o peruanos, así el historiador y ex presidente boliviano Carlos Mesa Gisbert, hizo unas polémicas declaraciones en 2004: “La Historia tiene algunas bases incuestionables que Chile nos arrebató territorios y que Chile nos arrebató el mar y la única forma es discutir el tema de soberanía y resolver la carga psicológica que ha inculcado la educación y es algo que hace al comportamiento colectivo de este país.”¹⁴

Para Rodríguez Elizondo (2004, 26) el triunfo chileno en 1879 sirvió para gestar una actitud poética, pero también épica i militarista a nivel de país, que explica los sentimientos nacionalistas por la Guerra del Pacífico:

“Desde el punto de vista del imaginario colectivo, aquello vino a actualizar y potenciar el paradigma de Chile guerrero. Historiadores, intelectuales, payadores y artistas fundieron los nuevos datos en la matriz mitológico-poética de La Araucana, del conquistador español Alonso de Ercilla entre la prisa y el entusiasmo, ilustraron el nuevo estatus mediante la contraposición simbólica de Lautaro, el araucano estratega, y Felipillo, el indio peruano sirviente de los conquistadores. Cayeron, así, en una contradictoria subestimación de los derrotados. El poema fundacional, como se sabe, induce a honrar a los vencidos, maximizar su calidad guerrera y atender sus sentimientos para mayor lucimiento de las virtudes y poderes de los vencedores”. (Rodríguez Elizondo, 2004, 26).

Alfredo Jocelyn-Holt (2004), señala que la historia entre ambos países, Chile y Perú, está basada en su relación asimétrica de poder, donde la Guerra de 1879 marca la inflexión de hurto o despojo sobre las riquezas de los vecinos Perú y Bolivia a través de la guerra, plantea:

¹⁴ Entrevista a Carlos Mesa. Presidente de Bolivia. Programa televisivo “Medianoche”. TVN. Chile. 2 de mayo del 2004.

“Fue un despojo. Que los Historiadores chilenos no tomen conciencia de eso es porque ocultan u olvidan a sabiendas. No me cabe duda de que Chile es imperialista a fines del siglo XIX. No tiene riqueza, está bien organizado, se corre el riesgo de una guerra civil, que se produjo en 1891, por lo tanto la Guerra del Pacífico postergó esa Guerra Civil y significó el despojo de la riqueza del salitre, y después del cobre. La autonomía de Chile pasa por neutralizar al Perú y obtener una riqueza que no tiene y que está en Perú. En ese contexto es una usurpación” (Jocelyn-Holt, 2004, 16).

El historiador chileno, revela una acción destinada a olvidar u ocultar la Historia de los motivos de la Guerra de 1879, señalando nuevas hipótesis sobre la guerra civil que vive Chile en 1891, reiterando una política de expansión económica en base a la fuerza e imposición de Chile hacia los países vecinos.

La postura de Jocelyn-Holt (2004) también la desarrollan historiadores especialistas en las temáticas que motivó la Guerra de 1879, como Blackmore (1991, 15) que interpreta el triunfo chileno como la expresión de un claro sentimiento de nacionalismo solidificado, como producto de la contienda.

“Fue la guerra del salitre la que también hizo madurar el sentido de nacionalismo que se venía gestando en Chile por largo tiempo, y la convicción de que Chile, con su distintivo sistema constitucional y político era superior a todos sus vecinos en casi todas sus virtudes que constituyen la existencia y el reconocimiento del Estado” (Blackmore, 1991, 15).

En tanto, Rodríguez Elizondo (2004, 26-27) señala el impacto de la Guerra de 1879 como un aspecto que, como victoria o triunfo, afecta de forma decisiva en la matriz del pensamiento chileno del siglo XX. Este ejercicio, puede suponer un excelente ejercicio para los estudiantes chilenos como actividad de introspección histórica, respecto al rol que jugó la guerra en los sentimientos de la chilenidad en el pasado siglo XX.

“Si nuestro sicólogo virtual fuera imaginativo concluiría que los chilenos produjeron una reingeniería de imagen que les permitió esconder su apocamiento y potenciar su musculatura, para estacionarse en el síndrome integrado de Conan y la Cenicienta.

Hoy parece evidente que ese orgullo mutó en arrogancia focalizada y que ésta sirvió poco al interés nacional. En contrapunto con el rencor peruano, amarró el desarrollo futuro de ambos países a una íntima enemistad, que se expresaría, para unos, en la obligación de conservar lo ganado y, para otros, en la necesidad de recuperar lo perdido. Ese amarre

impediría asomarse a las posibilidades de una cooperación que los potenciara a ambos conjuntamente” (Rodríguez Elizondo, 2004, 26-27).

La propuesta de escenificar esta Historia no deja de ser un desafío metodológico y hasta emocional para cualquiera de los implicados, sin embargo nos permite trabajar para la Integración de la Historia y la educación, sobre estas diferencias que separan a Perú de Chile y por razón obvia a Bolivia. Así, por parte del Historiador chileno Eduardo Cavieres:

“Dentro del convenio Andrés Bello buscando precisamente el cómo se construyen estas diferencias hemos desarrollado una encuesta sobre las percepciones de los países vecinos de los jóvenes. Porque los niños chilenos tienen prejuicios respecto de los niños peruanos y bolivianos. Pero también los niños peruanos, como constatamos en una encuesta que hicimos a escolares de Tacna” (Cavieres, 2005, s/n).

Hay que recordar que Tacna fue ocupada durante tres décadas en el siglo XX, existiendo una numerosa información que nos ha llegado hasta nuestros días y una memoria que se transmite entre generaciones, sobre la ocupación chilena hasta el río Sama, según la legislación del Tratado de Ancón de 1883. Entonces la Historia actúa de herramienta para la exclusión del otro, para la construcción de la imagen del enemigo, para formar el sentimiento nacionalista, se acciona y actúa en cada individuo y sobre todo en los niños, no sólo en la escuela, sino también desde otros agentes socializantes, como la familia o los medios de comunicación, y provocan prejuicios contra el resto de las otras nacionalidades, unas contra otras. Respecto a ello, Eduardo Cavieres manifiesta:

“En todas las encuestas lo hemos preguntado y en todas aparece lo mismo: no más de un 25% de esos contenidos están dados por la escuela. El resto, toda la carga del prejuicio, flota en el ambiente, en la tele, en la familia, en la prensa, etc. Hay un partido de fútbol y no es lo mismo ganarle a Perú que ganarle a Ecuador. Se forma inmediatamente una atmósfera. Yo creo que los profesores también tienen que luchar contra esa atmósfera y bajar el nivel de prejuicio” (Cavieres, 2005, s/n).

La construcción del relato para la ciudadanía de cada país está influenciado por los filtros de la memoria colectiva impuesta, que mantiene una percepción nacida en el siglo XIX aún vigente en el XXI. Es decir, si no existe una voluntad compartida de iniciar una política de integración como un proceso de larga duración, entendiendo que es un fenómeno que se irá construyendo, será difícil construir un discurso a partir de una diversidad de memorias, en los márgenes del dogmatismo o del fundamentalismo nacionalista, que en este momento se instala desde la infancia en las niñas y niños de los tres países.

Los mayores prejuicios y estereotipos sobre el resto de países en Chile aparece durante el siglo XX, debido a que no existe una elite intelectual autocrítica o progresista, en el sentido ilustrado de la Integración, y se somete al peso del militarismo de tipo prusiano que se instala en Chile desde 1886 y que tiene una clara influencia en la escena política y educativa del país en el siglo XX. Además, esta carencia se nota sobre todo en los historiadores y en actitudes hacia, por ejemplo, la emergencia del fascismo y el nazismo en que se inscriben las Historias de la Guerra de 1879.

“Chile no ha tenido un líder político de peso equivalente al de Haya (de la Torre), capaz de desafiar los mitos colectivos. Tampoco un intelectual de la envergadura de Vargas Llosa, que planta cara a un nacionalismo que lindaba con la xenofobia. En ese vacío cultural, el complejo provinciano, anclado en el subconsciente chileno, fue desestibado por la por la exaltación patriótica” (Rodríguez Elizondo, 2004, 29).

Según Rodríguez Elizondo (2004), la ausencia de un discurso integrador es determinante para que no exista un correlato alternativo a la vertiente nacionalista que aparece con fuerza en Chile, e ilustra una debilidad intelectual, que hace que los escritos de los pensadores chilenos estén marcados por el nacionalismo efectista de la Guerra de 1879 y que, al ser triunfante, se convierte en eje de rituales de Estado donde se glorifican las hazañas navales y militares chilenas, plasmadas en las tradiciones militares, por ejemplo, en un registro de sesenta héroes de la Historia de Chile y del Ejército de Chile, treinta y seis de ellos, son de la Guerra del Pacífico (Estado Mayor General del Ejército (1981), además de ser todos ellos hombres, no aparece ninguna mujer y todos los citados son oficiales, por lo que los soldados y suboficiales no aparecen registrados como héroes, por tanto, para el Ejército los pobres no son héroes.

En consideración a la relación expuesta, la historia de la Guerra de 1879, debe ser contada, transmitida y enseñada de otra forma a como se ha hecho en el siglo XX, en los tres países. Se entiende que ha existido un esfuerzo de acercamiento, pero aún subsisten formas excluyentes y aún dogmáticas de mostrar el conflicto, sin descartar que se muestre entre buenos y malos, dependiendo el bando de la nacionalidad del participante. En la actualidad, dejando de lado algunas contadas excepciones de algunos docentes, enseñar la Guerra del Pacífico sigue siendo reproducir el lenguaje militarista y el ritual de batallas y héroes, sean de vencedores y vencidos, tal como señala el historiador Eduardo Cavieres:

“Le hemos preguntado a los profesores cómo podríamos enseñar la Historia latinoamericana sin menoscabo de la de Chile. Para ello necesitamos desarrollar nuevos métodos didácticos, necesitamos meter a la Historia más en las ciencias sociales, pero cuidar que no pierda su perfil. Al hacerla más sociológica hace que las miradas sean muchísimo más globales y, por lo tanto, los traumas del pasado queden más o menos intactos. Los profesores no quieren transformar la enseñanza del conflicto. Algunos realizan sólo una actividad, que significa sacar recortes de actos gloriosos, muy bélicos, etc.” (Cavieres, 2005, s/n).

7.2. Elaborando una didáctica del conflicto

La elaboración de una propuesta programática para la Integración es necesario para construir un discurso que sea coherente con los propósitos que debe tener la enseñanza de la historia, para la formación de una ciudadanía crítica en educación básica y media. Y la enseñanza de esta guerra debe servir para reflexionar sobre todas las guerras, de forma que la enseñanza de la historia signifique el desarrollo de competencias que vayan más allá del discurso académico o científico, es decir, que ayudemos a construir una historia escolar al servicio de la democracia y de una ciudadanía global.

Sin embargo Cavieres (2005), señala que en sus estudios los profesores manifiestan la necesidad de cambio y de innovaciones en relación a la enseñanza de la Guerra del Pacífico, pero en realidad en la sala de clase se evade la crítica y la formación de opinión. El profesorado se instala en la comodidad del discurso oficial y en una neutralidad falsa, muchos se esconden en la objetividad (concepto decimonónico de la historia). Se relega así la actualización del discurso histórico, la renovación de contenidos, tesis, textos y tendencias historiográficas y educativas que podrían mejorar el discurso y por ende los resultados de aprendizajes de lo estudiantes.

En la postura de elaborar formas de transferir otra mirada de la historia de la Guerra del Pacífico, el historiador Eduardo Cavieres (2005) plantea algunas ideas, por ejemplo "conozcamos quiénes eran los peruanos" o sobre algún protagonista "Conozcamos a Miguel Grau". También propone ir más allá de la simple postura militar, así pone el ejemplo de la celebración de los 60 años de la II Guerra Mundial, cuando en Europa se celebraron desfiles militares, pero en estos desfiles había delegaciones de todos los países.

La propuesta es acercar la historia desde todos los ángulos posibles, sumando las memorias, estableciendo formas de tiempo presente que conduzcan al pasado, con el propósito de comprender al otro, de superar los prejuicios sobre el otro, en el caso chileno el peruano, el boliviano o el argentino, es decir, sus vecinos con quien ha tenido sus conflictos, tanto armados, como diplomáticos. Es necesaria una resignificación de la Guerra de 1879 y plantear debates para hacer de la historia un aprendizaje necesario y útil.

Cambiar la historia tiene un significado profundo, por ejemplo en el caso de Bolivia y Chile, la demanda boliviana del mar es requerida desde hace mucho tiempo y es sustento de un discurso que en variadas administraciones de gobierno se ha reiterado hacia la Cancillería chilena, y que el tratado de 1904 no resolvió. La historia no se puede cambiar, pero se puede reinterpretar. Hemos de diferenciar aquello que corresponde a los estados y sus lógicas, pero los pueblos tienen otros componentes de entendimiento y de valores, como los citados en el caso de la Huelga de 1907 en Iquique.

La Guerra del Pacífico puede ser tratada desde la perspectiva social. En primer lugar, el estudiante puede comprender que hubo guerra en el siglo XIX porque habían contextos diferentes a los actuales, y que además no existían los mecanismos de solución de conflictos que hoy están garantizados por el Derecho Internacional. Además, las mismas sociedades eran distintas, es más, no eran democráticas y tenían impuesto el voto censitario, por lo que el estudiante puede comprender que no era consultada la sociedad civil en estas decisiones tan importantes (Cavieres, 2006, 36), señala:

“Eran sociedades que experimentaban la consolidación del Estado-Nación, el fortalecimiento de sus instituciones, que necesitaban recursos para subsistir y satisfacer sus aspiraciones. Se trataba también de sociedades que manifestaban serias deficiencias por parte de sus elites locales y de aquellas que tomaban las decisiones a nivel nacional. Todo ello en medio de una realidad en que era evidente la falta de mecanismos de resolución de conflictos a nivel internacional”.

Para un aprendizaje significativo y relevante del estudiante el trabajo con fuentes es fundamental, la búsqueda de fuentes, su clasificación, su selección, su comunicación, el uso de medios digitales para su tratamiento, y su interpretación crítica y creativa. Este trabajo debe favorecer la opinión y el debate, sin evitar los aspectos más controvertidos del conflicto ni el cuestionamiento de las ideas preconcebidas que los estudiantes traen de casa. El historiador Cavieres (2006, 36) señala:

“La Historia actuó como un elemento unificador básico. podría decirse que la Guerra del Pacífico no sólo congeló ciertas imágenes de vencedores y vencidos, sino que además tuvo que ver con fragmentaciones sociales desiguales en ambos países. Los símbolos de diferenciación que emergieron con la guerra sirvieron para reforzar o rearticular el poder de los grupos dirigentes a través del Estado nacional y ello, en ambos países, permitió retrasar avances sociales, culturales y políticos que pudieran significar desarrollos nacionales significativos. El problema es que los símbolos pasaron a constituir parte importante de las identidades nacionales”.

Una didáctica del conflicto es entender la guerra como un instrumento para aprender valores y formarse como personas, así como para formar el pensamiento crítico, cuestionando actitudes pasadas, pero también del presente, donde a veces parece que la guerra continúa, con los desfiles, los actos cívicos y las conmemoraciones de actividades como el 21 de mayo en Chile, el 8 de octubre en Perú o el 23 de marzo en Bolivia. Son celebraciones diferentes, pero tienen un componente común de afirmación nacional y unificador.

Las fechas simbólicas que reflejan ritos del estado nación, que recuerda glorias o derrotas, sacralizadas como forma de perpetuación de la memoria en un ejercicio que es propio de la cultura occidental heredado de la Antigua Grecia, como señalaban los romanos (Fontana, 1998). Estos ritos tienen su antecedente en los antiguos mitos de las tragedias guerreras Vernant (2001) en los poemas de Hesíodo. Si a ello, agregamos las tradiciones germanas que constituyen los elementos de continuidad en la cultura medieval, tendremos los principales componentes que han jugado a favor de la militarización y del nacionalismo en el contexto (Le Goff, 1982). Por tanto y atendiendo a la formación prusiana de los ejércitos latinoamericanos, como el chileno (Quinteros, 1998), peruano y boliviano, en todos se ha mostrado una influencia europea en los siglos XIX y XX que han transferido a las Fuerzas Armadas, como también a la educación como formas de ritualización y mitificación.

Rodríguez Elizondo (2004, 29) señala respecto a los símbolos en las emociones de los chilenos, lo siguiente: “En Chile (...), domina el principio de que los bienes simbólicos son innegociables. Los representantes del nacionalismo exacerbado inducen a aferrarse a ellos con una pasión que sorprende a los extranjeros”. El autor se refiere a las polémicas que han surgido en Chile a partir de los años sesenta¹⁵ con las propuestas de entregar el

¹⁵La primera propuesta la habría planteado el senador Tomás Pablo Elorza (Rodríguez Elizondo, 2004, 30).

monitor “Huáscar” al Perú, se trata del buque de guerra peruano que hundió a la corbeta “Esmeralda” en Iquique el 21 de mayo de 1879, este hecho provoca la pérdida del buque chileno, la muerte del Capitán Arturo Prat Chacón e inaugura el simbolismo guerrero chileno de 1879, constituyendo la figura del Capitán Prat, su tripulación y el buque en un objeto de Icono patriótico que continúa hasta hoy.

Un ejemplo patente de esta continuidad iconoclasta en términos de la Guerra de 1879 y su significación nacional para el puerto Iquique se muestra el año 2007, con la presentación del Proyecto Esmeralda que vincula al Gobierno de Chile a través del Gobierno Regional en la provincia de Tarapacá y de empresas privadas como la Compañía Minera Doña Inés de Collahuasi.

“Una concurrida nueva presentación se realizó del proyecto que pretende replicar la estructura de la corbeta Esmeralda en el paseo Lynch de Iquique, iniciativa que hasta la fecha sólo cuenta con los 3 millones de dólares que comprometió la compañía minera Doña Inés de Collahuasi. La novedad provenía esta vez desde el gobierno. Fue la intendenta Antonella Sciaraffia Estrada (DC), quien anunció que esta idea sería incorporada a la carpeta regional de obras bicentenario de Tarapacá, lo que deberá ser evaluado en la capital. "Este es un tremendo aporte desde el punto de vista arquitectónico y patrimonial", dijo Sciaraffia.¹⁶

En la actualidad el proyecto está terminado y la réplica en tamaño real de la corbeta “Esmeralda” fue inaugurada el 20 de mayo del 2011,¹⁷. La iconografía se expresa también en el arte escénico, de hecho dos películas sobre el Combate Naval de Iquique fueron anunciadas de la siguiente forma el año 2007:

“Detalles inéditos del Combate Naval de Iquique podrían salir a la luz pública en el filme que comenzará a rodar el realizador audiovisual y director Elías Llanos Canales. ‘La Esmeralda 1879’, es el nombre de la película que tendrá locaciones en Valparaíso, San Antonio e Iquique”¹⁸

La película “1879” que narra el combate naval de Iquique, fue exhibida el 6 de mayo del 2010 en presencia de la Primera Dama de la Nación, Cecilia Morel de Piñera, que

¹⁶ Diario “La Estrella de Iquique”. Jueves 25 de octubre del 2007.

¹⁷ La réplica fue inaugurada por altos funcionarios del Gobierno Central el 20 de mayo del 2011, asimismo asistieron altos ejecutivos de la Compañía Minera Doña Inés de Collahuasi, que financió la obra. Ese mismo día hubo manifestaciones de rechazo al gobierno, por la aprobación del proyecto de Termoeléctricas en el puerto de Patache siendo los participantes duramente reprimidos por Fuerzas Especiales de Carabineros, entre ellos, el Diputado por Iquique Hugo Gutiérrez.

¹⁸ Diario “La Estrella de Iquique”. Sábado 4 de agosto del 2007.

expresó: “Realmente me encantó la película, con una gran actuación, música y fotografía. Estoy muy emocionada, igual que la mayoría de la gente que estaba en la sala”.¹⁹

Las influencias de la guerra en el norte son evidentes en la zona de frontera, así encontramos el siguiente lema: “Arica, mayor es mi lealtad”, que es una frase identitaria de Arica que aparece en su himno y que rescata momentos que aluden a la Guerra del Pacífico. Lo mismo sucede en la zona de frontera sur peruana con “Tacna la ciudad heroica”, frase que hace referencia también a la Guerra del Pacífico y que se reconoce como propia de una identidad. Este tipo de lemas establecen un patrón nacionalista basados en la oposición al otro, aunque el otro esté muy cercano en lo geográfico y cultural.

En la esfera política regional de Chile son frecuentes las referencias a la guerra, incluso puede ser considerada una falta de respeto cualquier propuesta de otorgar una salida al mar al vecino país, por ejemplo el Diputado Iván Paredes de la provincia de Arica, que a la sazón es miembro del Partido Socialista, como Fulvio Rossi, señaló que Rossi, “demuestra una ignorancia suprema ya que el Acuerdo de 1929, establece una cláusula que advierte que cualquier cesión de soberanía mediterránea debe contar con la previa consulta a Perú”²⁰.

Este ejemplo nos muestra que en el caso de Arica, el simbolismo, también tiene connotación geográfica, es decir, la bandera chilena que flamea en el Morro de Arica desde el 7 de junio de 1880, demuestra que Chile utiliza el simbolismo de la derrota, manifiesta el triunfo militar y si a ello se agrega “la casa de la respuesta” o la casa del General Francisco Bolognesi (héroe peruano), lugar en que se rechaza el ultimátum chileno que ofrecía la rendición de la plaza fuerte de Arica, ambas forman un icono arquitectónico cultural que es violento en sí, concreto en una arquitectura física, con intenciones de hacer notar que Arica es chileno.

Si los simbolismos son manifiestos y obedecen a miradas hereditarias de una socialización desde arriba o desde el Estado, que se aumenta con esos vínculos cotidianos que crean flujos de información y códigos de entendimiento, entonces la situación se hace más compleja, lo cual aumenta las dificultades de la enseñanza de la historia para producir cambios en las concepciones del alumnado, es decir, para

¹⁹ Cecilia Morel (Primera Dama de la República de Chile) en www.gobiernodechile.cl . Consultado el 17 de octubre del 2011.

²⁰ Diario “La Estrella de Iquique”. Sábado 4 de agosto del 2007.

deconstruir un sistema de significados construido sobre símbolos nacionales, tal como, señala el sociólogo francés Bourdieu (2002, 36): “La religión secular, este culto de Estado que es un culto al Estado, con sus fiestas civiles, sus ceremonias cívicas y sus mitos nacionales o nacionalistas, siempre predispuestos a suscitar o a justificar el desprecio o la violencia racista y que no es privativo de los Estados totalitarios”.

El simbolismo se basa en percepciones equívocas de lo guerrero, como expresión identitaria, se ha constituido en parte importante del ethos nacional chileno, a veces justificado como algo asimilable a lo biológico, es decir, ante cuerpos o ideas intrusas, se activa un sistema de anticuerpos simbólicos que evitan, minimizan o eliminan la bacteria invasora que pretende contaminar la idea nacional, sobre ello, el sociólogo Jorge Larraín (2002) en su estudio de la Identidad chilena señala:

“No es casualidad que la versión militar se haya asociado a la idea de raza, y la religión, por otro, porque estos dos fenómenos socioculturales se han presentado frecuentemente en la Historia para una serie de fundamentalismos. La versión militar- racial de la identidad chilena es oposicional por excelencia, en el sentido que mucho más claramente que otras versiones requieren de otro al que hay que vencer o derrotar. La guerra implica un enemigo amenazante que hay que destruir. Una identidad nacional basada en la guerra, por lo tanto se afirma en la necesidad de tener algún enemigo por destruir. Y no se trata sólo de enemigos externos” (Larraín 2002, 157).

El sociólogo Jorge Larraín (2002) señala una unión de fenómenos asociados entre sí, en una especie de simbiosis fundamentalista, una racial y otra militar, que busca un enemigo a quien demostrar superioridad, ambos conceptos fueron analizados en las páginas precedentes y demuestran estas conductas. Sin embargo, esta necesidad de enemigos, como plantea Jorge Larraín en su tesis: ¿Es un proceso de socialización creado entre todos los chilenos? La respuesta puede estar en algunos en textos oficiales chilenos para estudiantes de segundo año medio de secundaria, que hacen inferir la prosperidad económica de Chile en base a la guerra:

“Chile había obtenido un gran triunfo militar. Gracias a él y a la conquista de la Araucanía, el territorio nacional se duplicó. El efecto de estas incorporaciones territoriales sobre la economía fue espectacular. Los ingresos aduaneros, que promediaban los 8 millones de pesos anuales en la década de 1870, ascendieron a 22 millones en 1881 y a 45 millones en 1892. (Almeida 2002, 123).

Ante una cita o lectura de estas características los profesores y estudiantes están estableciendo un valor positivo del conflicto, es decir, gracias a las expansiones del norte, como del sur (hacia territorio mapuche), la república de Chile ha tenido éxito económico. Pero aunque esto sea cierto debemos atender al aprendizaje de valores y a la construcción de un futuro para la paz. No se puede considerar la guerra como la forma eficaz del éxito económico. Además, el tema mapuche y la conquista del territorio denominado Araucanía, se levanta otra arista del problema cultural mapuche. Por otro lado, en la mayoría de explicaciones históricas y enseñanzas se muestran las cifras económicas, pero no se hace un trabajo con el estudiante de interpretación de las consecuencias para el resto de protagonistas en el conflicto, sean peruanos, bolivianos o mapuches.

La enseñanza de la historia en Chile parece basada en el concepto de superioridad sobre el vencido, a quien se considera enemigo, algo bien definido por Jorge Larraín (2002) en un texto que debería ser material obligatorio de estudio y base de la reforma educativa. El concepto aportado por Larraín (2002), no sólo se puede aplicar al material oficial, sino también a material o textos de distribución pública y comercial, como el texto de Historia sobre la Guerra del Pacífico, editado por un periódico de Iquique el año 2004, en su edición se señalan aún explícitamente el concepto de raza y la acción de forjar guerreros:

“Uno de los conflictos armados que, a juicio de los Historiadores, nos forjó como una raza aguerrida, es sin duda la Guerra del Pacífico... El conflicto generado por razones de índole económicas y por el pacto secreto de los aliados y la violación del segundo tratado de fronteras de 1874, fue un acto que nos marcó como chilenos. Y nosotros como Diarios Regionales del Norte no podríamos estar ausentes y desde hoy, entregaremos 24 capítulos de lo que fue la Guerra del Pacífico”.²¹

Entonces, ¿cómo proceder? Las respuestas no pueden ser ilusas, sino más bien realistas, hay versiones contrapuestas, incluyendo verdades incuestionables, sin discusión, absolutamente integristas del conflicto con muchos “No” tan tajantes como los “Sí”, sin aceptar que podría ser un “tal vez”, un “pero”, o una reflexión más creativa: “y sí...”. La didáctica de la historia no es neutra, es una ciencia social y se basa en la transposición de un saber científico que debe ser adaptado a las circunstancias que configuran la realidad escolar (Oliva, 1998). Por tanto, la didáctica debe procurar que cada generación reescriba la historia y lo haga desde valores sociales y democráticos cada vez más firmes, con una

²¹ Diarios La Estrella de Arica, Iquique, Calama, Antofagasta y Atacama. La Guerra del Pacífico. Octubre del 2004. Diarios Editores.

apuesta decidida para la convivencia, pero también por el debate y la duda, la argumentación coherente y el planteamiento de preguntas constante. Esta actitud no tiene que ser una debilidad, sino una fortaleza, porque permite la interacción y lleva a momentos de tensión, como distensión en su desarrollo, así como a niveles de atención y de aprendizajes significativos, más allá de fechas y lugares de batallas con cifras y cifras de logística.

Por lo tanto, como señalan diversos autores, además del componente epistemológico y disciplinar, debemos enseñar en función de unas bases socio-psico-pedagógicas en función del contexto (Oliva, 1998). Y es el profesorado quien debe buscar las repuestas a cada contexto cuando enseña los contenidos de la Guerra del Pacífico, procurando hacer realidad y ser coherente con los objetivos del currículo que buscan el desarrollo de una cultura de la paz y la Integración Latinoamericana, para construir cercanías entre Perú, Chile y Bolivia.

Los estados rara vez consultan a las ciudadanías para tomar decisiones. Por ello es necesario promover la participación de la sociedad civil en el proceso integrador a través de la escuela. Y el profesorado juega en este sentido un papel fundamental, para evitar una enseñanza de la historia que trate de vencedores y vencidos. El Historiador Eduardo Cavieres (2006), señala sobre el problema de comprender la Guerra de 1879, lo siguiente:

“Los Estados han cargado con el peso histórico del conflicto y han tenido que asumir esa responsabilidad traspasándola a las sociedades. Esta una situación permanente, ya sea desde el punto de vista de las cancillerías o en el estado larvario en las identidades nacionales que perpetúa desconfianzas y prejuicios y que se exterioriza activándose socialmente o colectivamente cada cierto tiempo” (Cavieres, 2006, 38).

La idea de promover la Integración sobre la idea de aquello que nos une no pertenece tan solo a la esfera de lo político, sino también en lo cotidiano y, como fundamental, en la escuela donde aplicar nociones y prácticas de respeto, diversidad, tolerancia y poder crear sensibilidades entre los semejantes con los que convive en su propia comunidad.

III. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Tipo de Investigación

La investigación fue de carácter cualitativo, pretendiendo llegar a las interpretaciones que tienen los profesionales de la educación parvularia, básica y media, sobre la enseñanza de la Guerra de 1879. En este sentido, la opinión registrada, notoriamente subjetiva, indica los saberes sobre la propia socialización de los profesores y profesoras desde su infancia, así como en su desarrollo profesional. Se ha pretendido indagar en cómo se enseñan contenidos de la historia de Chile y, en su caso, por qué tienen un alto componente positivista y por qué se prioriza un enfoque nacionalista.

En la metodología cualitativa se ha pretendido profundizar en los registros que los docentes tienen de la Guerra de 1879 y cómo tiene lugar su enseñanza. Para ello se elaboró un cuestionario de preguntas divididas por dimensiones que, posteriormente, sirvió para aplicarlos a entrevistas semi-estructuradas.

La realidad docente de la región Tarapacá es de 2.700 profesores y profesoras, la cantidad de profesores por colegio es de 15,6%, de los cuales un 60% son mujeres y la edad promedio es de 44 años. Un 47% tiene el título de Profesor Básico (Primario) y un 38.9% de Pedagogía Media (Secundario). El 85% de los profesores se desempeña en aula¹.

Es interesante notar que un 60% de los docentes se formó en la región de Tarapacá, más, directores, jefes de unidades técnicas y docentes, tienen su formación educacional completa en un 75% en la zona norte que implica las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, todas éstas, escenario del conflicto de 1879.

Respecto al perfeccionamiento, un 71,7% de los directores y un 83% de los Jefes Técnicos ha realizado un Diplomado. Un 73% de los docentes ha realizado algún perfeccionamiento. La mayoría de los directivos ha realizado diplomados de gestión directiva, mientras un 39,5% de los Jefes Técnicos ha realizado Maestrías, en tanto en los docentes sólo un 11,5%, ha cursado una Maestría y un 73,3% ha seguido perfeccionamientos variados. Por tanto, se infiere una inmediata debilidad de formación continua y perfeccionamiento en directores y docentes.

¹ Estudio de Efectividad Escolar en la región Tarapacá: Diagnósticos y Proyecciones. Fundación Chile y Universidad Arturo Prat, 2010.

La cantidad de docentes de aula con trabajo directo con los estudiantes es muy débil en cuanto a su formación en cursos de Maestría y aún en cursos de perfeccionamiento, existe más de un 25% de docentes que no ha seguido ninguna alternativa de formación.

2. Instrumentos utilizados

Las educadoras de párvulos y los docentes fueron entrevistados en sus respectivos colegios. Han sido clasificados en forma numérica. La muestra efectiva realizada tuvo por objetivo profundizar en la interpretación de las educadoras de párvulos, profesores básicos y los profesores de historia de la región Tarapacá, con entrevistas semi-estructuradas con un número determinado de docentes. La muestra abarcaba a diferentes unidades: jardines infantiles, colegios municipales, particulares subvencionados y universidades con una educadora o docente seleccionado por unidad educativa. La intención de la muestra era lograr que los datos fueran detallados, con respecto a la cotidianidad del aula de cada unidad educativa, en torno a sus interpretaciones de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes sobre la temática de la Guerra de 1879.

2.1. Recolección de datos y triangulación

Los datos recopilados fueron clasificados sobre su carácter cualitativo y se relacionaron con datos secundarios de la información documental, para lo que se sistematizó la información, consolidando y llegando al principio de saturación de los datos y se cruzaron con los resultados de las entrevistas, para conseguir mayor fiabilidad de la información a partir de su triangulación.

La muestra abarcó a educadoras y profesorado de Iquique y de Alto Hospicio, ambos lugares son los más poblados de la región Tarapacá y concentran la mayor cantidad de estudiantes y docentes. En el caso de la educación parvularia, responde a las bases curriculares del año 2000 y en el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ésta tuvo una reestructuración en 1997, y un ajuste curricular el año 2010, en ambos casos se refuerza la identidad nacional y la Guerra de 1879 es un hecho relevante para la enseñanza de la historia, localizada en la región de Tarapacá, como eje de los acontecimientos de fines del siglo XIX.

Las educadoras de párvulos y los profesores de historia y ciencias sociales en educación básica y media que fueron entrevistados, pertenecen al sector educacional municipal y particular subvencionado, especificados según unidad educativa a nivel básico y de enseñanza media.

Las herramientas de investigación responden a objetivos de metodología cualitativa, considerando entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurada, compuestas de

diez y seis preguntas divididas en cuatro dimensiones, que fueron elaboradas y contrastadas con una pauta crítica que responde al marco teórico desarrollado en la tesis.

2.2. Análisis de los resultados

Las grabaciones y audios fueron transcritos y se recogieron los datos recogidos en una rejilla de vaciado simple, que permitió ordenar y cotejar los registros del profesorado. La descripción e interpretación de los resultados clasificados se realizó a partir de las dimensiones elaboradas, siguiendo la numeración de las preguntas. Los resultados obtenidos fueron triangulados hasta integrar una explicación coherente con las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación, y para acabar con unas conclusiones y alternativas.

Los documentos oficiales del Ministerio de Educación que fueron analizados, como planes de estudio de educación básica y media y textos escolares, fueron la guía para comprender el currículum sobre el que el docente se basa para decidir sobre los contenidos y comprender la intencionalidad de su discurso oral y sus actividades. Se enfrentó la práctica expresada con el discurso oficial del currículum nacional y su manual que es el Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que es aplicado regularmente de Primero a Cuarto Año Medio, y que es repartido gratuitamente por el Ministerio de Educación a todos los estudiantes. Este texto permite inferir las metodologías didácticas utilizadas por los docentes y fue la base de la argumentación en la elaboración de las preguntas de la entrevista. Además, se seleccionó información de los Planes y Programas de Estudio, vigentes desde 1999 y se correlacionó con el actual Ajuste Curricular, impulsado por el Ministerio de Educación desde el año 2010, que pretende completar los Planes y Programas para la escuela chilena.

2.3. Recolección de información

Para comenzar la investigación se efectuó un protocolo de contacto, donde se aplicó una metodología de selección, que determinó los datos proporcionados por las educadoras y los docentes. Estos pertenecen a las comunas urbanas de Iquique y Alto Hospicio. Por consiguiente, el muestreo cualitativo de esta investigación fueron las unidades educativas de establecimientos de educación infantil, municipales y particulares subvencionados de las áreas urbanas de la región de Tarapacá. En el caso de la muestra de educación

parvularia, hubo dos académicas de universidades con experiencia en aula con niños pequeños.

La determinación de los establecimientos fueron a partir de dos criterios de selección de datos, estos son el demográfico en el área rural y los resultados de prueba SIMCE en el área urbana, con el fin de tener una comparación entre establecimientos municipales y particulares subvencionados, que en Alto Hospicio tienen una alta matrícula, a diferencia de otras comunas de la región².

En el caso del área urbana los establecimientos seleccionados se privilegió el criterio de selección de resultados de la prueba SIMCE, y se eligieron de forma equitativa establecimientos de tipo particular subvencionado y municipal, con el fin de lograr información de carácter heterogéneo, al existir modalidades distintas en rendimiento y en dimensión sociocultural de la cada localidad (Iquique y Alto Hospicio con distinto Grupo Socio Económico: GSE)

2.4. Llegada a las educadoras y los docentes

Antes de mantener un contacto con los diversos actores, el investigador se instruyó para tener una noción general del establecimiento, sobre todo cuando se trata de datos de vulnerabilidad escolar de carácter socioeconómico, aunque sin dejar de lado datos técnicos como ubicación y rendimiento SIMCE del establecimiento para tener datos de contexto.

En primer lugar se comunicó telefónicamente con los diferentes establecimientos educacionales, con el fin de obtener los datos de los docentes y solicitar el ingreso del investigador al centro educativo. Luego de esto, se procedió a enviar la invitación para participar en las entrevistas y obtener los permisos de ingreso y de acceso al informante, es decir, la educadora de párvulos y docentes de Historia en educación básica y media. Las entrevistas con las educadoras y el profesorado de Iquique y Alto Hospicio se realizaron en los respectivos centros educativos, en horarios a convenir por medio de contacto telefónico y correo electrónico. Respecto del contacto con los actores se pretendió generar rapport y se utilizaron procedimientos de conveniencia en preguntas

² En la región de Tarapacá, existe una baja densidad de ocupación de plazas escolares básicas, dado, el progresivo abandono de los pobladores aymaras y quechuas de ciertas localidades, asociadas a los fenómenos de migración laboral y ante el impacto de escasez de agua para los cultivos, por la utilización del recurso hídrico por compañías mineras. Esto se traduce en colegios unidocentes en su práctica cotidiana.

directas sobre expectativas, y “bola de nieve” o “avalancha” para alcanzar una información considerable.

La muestra de informantes claves en el caso de las educadoras de párvulos de la Universidad, se seleccionó de manera seriada, según la comunicación obtenida con la dirección del establecimiento o con el mismo docente en la mayoría de los datos. En la recopilación y sistematización de la información se realizó un perfil a los miembros sucesivos de la muestra, sean particulares subvencionados o municipales, los cuales se eligieron basándose en los actores seleccionados por cada unidad educativa y en la información que habían proporcionado.

Dimensiones:

- Dimensión A: Conocimientos y Representaciones de la Guerra de 1879.
- Dimensión B: Ideas sobre la enseñanza de la Guerra de 1879.
- Dimensión C: Curricular.
- Dimensión D: Valoración de los aprendizajes

3. Las educadoras de párvulos

En Chile, la educación parvularia surge como cobertura educativa desde el estado de Chile y con financiamiento de éste hacia 1970 por Decreto Ley 17.301 con la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, sin embargo a partir de 1990 se crea la Fundación Nacional de Atención al Menor INTEGRA en 1990. Hacia 1981, la dictadura militar encabezada por el general Augusto Pinochet Ugarte, comienza la descentralización de la educación que pretende que el estado deje la cobertura directa de la educación en los ámbitos de educación parvularia, básica y media, y comienza sólo a financiarla y, para ello, permite que asociaciones privadas puedan constituir unidades educativas con financiamiento estatal, creándose así la figura Particular Subvencionada que ha generado variadas protestas en Chile, con movimientos sociales en los años 2006 y 2011, principalmente.

En la región Tarapacá, existen 4 universidades que han formado educadoras de Párvulos, éstas son las Universidades estatales: Universidad de Tarapacá y Universidad Arturo Prat y las universidades privadas Bolivariana, Santo Tomás y del Mar (éstas dos últimas dos han cerrado sus ingresos los años 2012 y 2011, respectivamente).

3.1. La muestra

En Tarapacá existen 18 jardines infantiles estatales (JUNJI) en las comunas (provincias) Iquique, 5 en las localidades del interior o rurales y 2 en Alto Hospicio a ellos se agregan 30 colegios con Kinder (abreviación del Kindergarten) que entregan el universo total de la región Tarapacá que es 55.

La muestra de establecimientos consultados fue de 9, constituyendo con ello el 16% del total, sin embargo, dado que la muestra sólo abarcó Iquique y Alto Hospicio, la muestra efectiva sube a 18% por lo cual, la representatividad es legítima, dada la cantidad de establecimientos consultados. El género de las educadoras totalmente femenino y las unidades consultadas fueron:

Jardines Infantiles	Universidades Privadas	Universidades Estatales	Colegios Municipales	Colegios Particulares Subvencionados.	Total
2	1	1	3	2	9

El criterio fue dirigirse a los colegios, dado que se buscaba el estudiante de Kindergarden y además tener la referencia de las educadoras de universidades, a las que se suman los jardines infantiles que tienen Kinderganden, ya que se buscaba conocer si existía continuidad en la formación de ciudadanías e identidad nacional.

La codificación se hizo por la identificación de origen de los establecimientos, las cuales consintieron a que se hiciera referencia de su identidad para esta investigación:

- Jardín Infantil “Mandala Garden”. Iquique.
- Jardín Infantil “Martita”. Iquique.
- Colegio Particular Subvencionado “San Lorenzo”. Alto Hospicio.
- Colegio Metodista Williams Taylor. Particular Subvencionado. Alto Hospicio.
- Escuela Municipal “Manuel Castro Ramos”³. Municipal.
- Escuela “Centenario”. Municipal.
- Escuela “Paula Jaraquemada”. Municipal.
- Universidad Santo Tomás. Privada. Iquique.
- Universidad Arturo Prat. Estatal. Iquique.

³ El nombre de este colegio es de un periodista chileno, asesinado en Iquique en la época del Perú en la etapa pre guerra del Pacífico.

4. Las y los Profesores Básicos

La educación básica, antigua primaria en Chile, data de 1840, conocida como sistema de instrucción primaria. Hacia 1860 el Estado se hace cargo de ella como soporte fiscal por medio de la Ley de Instrucción Primaria, haciéndose obligatoria hacia 1920 por la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (LIPO) hasta sexto año de humanidades, sin embargo con el cambio curricular de 1967, ésta se hace obligatoria hasta el Octavo año, comenzando en primer año con un rango de edad de 5 a 6 años. Esta etapa educativa es continuadora del nivel de Kinderganden.

4.1. La muestra

En la región Tarapacá existen tres instituciones formadoras del profesorado de educación básica y éstas son la Universidad de Tarapacá (estatal), Universidad Arturo Prat (estatal) y Universidad Bolivariana (privada).

En Iquique existen 80 colegios de educación básica en Alto Hospicio, más 24 establecimientos y en las comunas o localidades del interior (rurales) hemos de agregar 10 establecimientos que forman un universo regional de 114 establecimientos. En el caso de las comunas suman un universo de 104 colegios.

La muestra de docentes consultados fue de 9, pertenecientes 8 a colegios particulares subvencionados y 1 a una escuela municipal, constituyendo en total un 8% de representatividad y con ello evidenciando el problema de recogida de datos que ésta tuvo, más para una muestra cualitativa, ésta es soportable en relación al universo, dado que se enfoca principalmente a las comunas de Alto Hospicio e Iquique.

La codificación fue construida porque los docentes consultados prefirieron omitir sus identidades y colegios de referencia, sin embargo, la cantidad de colegios de Alto Hospicio fue de 2 establecimientos, ambos particulares subvencionados y 7 de Iquique, de éstos 6 particulares subvencionados y 1 municipal. El género de los consultados fue asimétrico siendo 2 masculinos y 7 femeninos.

La codificación fue la siguiente:

Colegio Particular Subvencionado Básico se abrevió como CPSB. Se utilizó una correlación según numeración de la entrevista y finalmente el género:

CPSB-1-H.

CPSB-2-H.

CPSB-3-M.

CPSB-4-M.

CPSB-5-M.

CPSB-6-M.

CPSB-7-M.

Colegio Municipal Básico se abrevió como CMB y sólo se asignó la numeración 1 y género, resultando como CMB-1-M.

5. Las y los profesores de Historia

En el caso de los profesores de historia en la región Tarapacá, éstos alcanzan un número de 180⁴ en ejercicio, en colegios de educación básica⁵ y media. Es interesante notar que en la región Tarapacá no existen escuelas de formación de profesores de historia. A pesar de ello, desde el año 2003, en Iquique dos universidades privadas, como la Universidad Bolivariana y la Universidad del Mar, han creado carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales, pero sus matrículas han sido en ocasiones escasas. Actualmente sólo la Universidad del Mar mantiene abierta la carrera de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, mientras que la Universidad Bolivariana la cerró el año 2007, sin embargo en Arica (región de Arica y Parinacota), la Universidad de Tarapacá tiene la carrera de pedagogía en Historia y Geografía desde 1977, y tiene ingresos considerables de estudiantes, siendo la única universidad estatal con esta formación, dado que sólo la Universidad La Serena, en la ciudad del mismo nombre, es la siguiente ciudad con cobertura de pedagogía en Historia. Por tanto, desde La Serena al norte de Chile, no existen carreras de pedagogía en historia en las universidades estatales y esta situación no es menor, dado que hay tres regiones sin cobertura: Tarapacá, Antofagasta y Atacama. Éstas, son las regiones del Norte Grande y Atacama del norte chico de Chile, por tanto es determinante la Universidad de Tarapacá en la cobertura de profesores de historia en la región. Sin embargo existe una emigración constante, producto de su crecimiento económico, de profesores de regiones de la zona centro y sur de Chile, dado que hay carencia de docentes de la especialidad.

El Informe “Estado de las prácticas docentes del subsector Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región Tarapacá” (Rivera y Paz, 2011a) revela, con una muestra sobre el 54.5% de los colegios de la región, las prácticas educativas de los profesores de Historia y, por tanto, entrega datos cuantitativos de su quehacer educativo, destacando entre éstos los siguientes elementos:

a) La mayoría de los profesores de historia de la región (95%), aplican los contenidos de los planes y programas del Ministerio de Educación.

⁴ Datos, proporcionados por la Secretaría Ministerial de Educación, unidad regional del Ministerio de Educación. Año 2014. Iquique. Chile.

⁵ En Educación Básica, los profesores de historia, se desempeñan en cursos de segundo ciclo, principalmente de últimos años, es decir, Séptimos y Octavos.

b) Sólo un 43% de los docentes de Historia, se guían por el texto de Historia y Ciencias Sociales, que cubre los contenidos de primero a cuarto año medio.

c) Existe una tendencia a la aceptación de los contenidos, dado que un 62.96% se siente cómodo en el área de Historia de Chile, donde hay un mayor manejo de la historia nacional que en otras áreas de las Ciencias Sociales o de Historia Mundial, según el Informe de los profesores de historia en la región Tarapacá:

“...señalan una tendencia del 92.6% de conformidad y comodidad dentro de la especialidad con alguna disciplina de la Historia y las Ciencias Sociales, específicamente en este porcentaje la Historia de Chile es la de mayor incidencia que se puede inferir (63%), por la formación de pregrado que es abundante en esta área de Historia, así de consolidación de ciudadanía y nacionalismo dentro de la formación teórica del currículo.” (Rivera y Paz, 2011a, 7).

d) Existe una debilidad explícita en la formación de ciudadanía que se refleja en que sólo el 10% de los profesores se siente cómodo en esta área.

e) En la didáctica de la asignatura el 85% de los profesores declaran hacer sus clases enmarcadas en actividades dinámicas y activas con los estudiantes.

f) Existe una mínima aplicación de los Mapas de Progreso que es un sistema de guía de contenidos referenciales para los docentes de todas las áreas del aprendizaje en Chile, los profesores en la región, señalan que sólo un 3,4%, utiliza esta herramienta. Es interesante señalar que los mapas de progreso son el elemento guía de la práctica educativa de los docentes, sin embargo, éste no es aplicado de forma significativa por los profesores, según los parámetros elaborados por el Ministerio de Educación.

“La pregunta referida a la utilización del Mapa de Progreso, la pregunta 7 pretendía conocer la práctica de los docentes con este sistema desarrollado por el Ministerio de Educación a partir del año 2003 y socializado con diferentes talleres con los profesores. En este sentido, las repuestas arrojan que el instrumento de diseño secuencial de contenidos por niveles de progreso, es decir, los mapas de progreso no son totalmente asimilados por los profesores de la región, dado que sólo un 3.4% de los docentes la aplica siempre, mientras que un 34,5% los utiliza generalmente al igual que un 34,5%, los aplica sólo a veces, ahora resulta interesante notar que un 27,6%, un porcentaje considerable no los utiliza nunca con lo que aparece una variable que necesariamente repercute en los aprendizajes de los estudiantes del subsector y ésta tiene relación con

una regular sistematicidad en el ordenamiento de los niveles de aprendizajes que declaran los mapas de progreso en las tres áreas de la Historia y las Ciencias Sociales. Esta revelación la medición, dado que a pesar que los docentes en la pregunta declaran en casi totalidad aplicar los planes y programas de estudios, no realizan la complementación de éstos con los niveles de aprendizaje, generando una debilidad en la organización de los niveles y comprensión de los niveles en la transferencia de contenidos” (Rivera y Paz, 2011a, 12).

g) Entorno a las actividades curriculares, realizadas fuera del aula, como talleres de historia, salidas a otras localidades interiores de la región, un 53% de los profesores de historia realiza estas actividades, mientras un 47%, no las implementa, sin embargo los docentes que aplican salidas en la región, son un porcentaje de 76.5%, cabe hacer notar que una salida a terreno, necesariamente, involucra la Guerra de 1879, dado que existen variados sitios de batallas de este conflicto.

h) Respecto a las evaluaciones, un 75% de los docentes tiene como objetivo evaluar el desarrollo de las pruebas y trabajos de sus estudiantes, mientras un 25% considera que solo usa instrumentos objetivos en el procedimiento.

i) El perfeccionamiento y la continuidad de estudios sistematizados de los profesores de historia es un punto alarmante en la región, dado que sólo un 20,8% estudia algún curso de post-título o postgrado, sin embargo de este porcentaje, ninguno estudia una temática de las ciencias sociales y la historia, centrándose todos los estudios en las áreas de Currículum y Gestión Educativa.

Además en el perfeccionamiento docente, existe un porcentaje considerable de docentes que se actualizan autónomamente sin que se puedan conocer los mecanismos de esta formación.

“En la pregunta 18 del ítem de Perfeccionamiento, se pretendía conocer la forma de actualización de contenidos y metodologías en los profesores, más, los docentes encuestados señalaron en un 45,8%, que un porcentaje considerable, que se perfeccionan en forma autónoma, lo que señala una ausencia de perfeccionamiento sin sistematización crítica y en el plano disciplinar netamente subjetivo, por otro lado un 12,5% señala que asiste a las capacitaciones del Ministerio de Educación, mientras un 20,8% declara que asiste a los perfeccionamientos de los Grupos Profesionales de Trabajo, al igual que un 20,8%, señala que cursa algún postítulo o postgrado en universidades o instituciones de educación superior, sin embargo, es considerable que

cerca de dos tercios de los docentes encuestados, no siguen una formación continua sistematizada, que en la actualización de contenidos metodológicos es necesaria, por lo que es un factor importante en las prácticas pedagógicas que sectores mayoritarios de los profesores de la región, no se perfeccionen, revelando una variable, como el grado de perfeccionamiento y actualización profesional, que necesariamente puede incidir en los aprendizajes escolares” (Rivera y Paz 2011a, 12).

Dada esta situación el currículo oficial y los textos son las guías esenciales para la enseñanza de la historia, lo que se refuerza por la inexistencia de capacitaciones sistematizadas de especialidad, Así no se puede tener una actitud crítica con los materiales de estudio de la guerra de 1879, como los entregados por la Fundación Futuro y el Ejército de Chile (2010), lo cual genera una disposición a no cuestionar este discurso oficial en la cobertura curricular, como hecho histórico en la región de afirmación en la pertenencia y de sentido para la identidad nacional.

El sistema de trabajo de la totalidad de los docentes entrevistados es de Jornada Completa, es decir, que debe completar un contrato de 44 horas⁶ con la Corporación Municipal⁷, aunque los profesores del sector particular cumplen las mismas horas, las horas de docencia son 38, 2 horas para planificación de clases y otras 2 de atención a los padres o apoderados, por tanto, la mayor parte del tiempo de horas contratadas está destinado a horas de aula.

Las características de los colegios o centros educativos están definidas por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada unidad educativa, más, muchas veces esta declaración del establecimiento se hace muy compleja por el contexto social y cultural del centro educativo. Este indicador puede ser interesante de contemplar, dado que por la derogada Ley Constitucional de Enseñanza⁸ (LOCE) y actual Ley General de Educación, permiten la autonomía y explicitan la libertad de enseñanza. Esto genera una evidente desigualdad en los contenidos ideológicos que reciben los estudiantes, dado que ambas leyes se fundan en el mercado, como regulador de la opción educativa, así los padres o

⁶ El contrato de los profesores en Chile, se establece por horas pedagógicas, según establece el Estatuto Docente desde 1992 con la Ley 19.070.

⁷ Específicamente la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique CORMUDES, entidad que administra la totalidad de los colegios municipales de Iquique, como figura legal de la Ilustre Municipalidad de Iquique.

⁸ Derogada el año 2010 y reemplazada por la Ley General de Educación, la LOCE respondía a las movilizaciones estudiantiles secundarias que ocurrieron durante la Presidencia de Michelle Bachelet Jeria el año 2006. Las demandas estudiantiles pedían la derogación completa de la LOCE que consagraba el lucro en la educación, más, estos aspectos continuaron y estallaron en abril del 2011 en el sistema universitario secundario.

apoderados eligen el colegio que más conviene a su criterio, generando en esta acción, según Juárez (2010), una práctica social en la región, vínculo que se traduce en que es el colegio a criterio de su sostenedor⁹, que en ocasiones tiene una ideología o cosmovisión definida en su PEI.

5.1. La Muestra

En la región no existen instituciones formadoras de profesores de Historia, sin embargo hasta el 2011, hubo dos entidades que han cerrado sus ingresos, que son las universidades privadas Del Mar y Bolivariana. La mayoría de los profesores de esta especialidad provienen de la Universidad de Tarapacá, ubicada en la región de Arica y Parinacota al norte de la región Tarapacá.

En la región Tarapacá hay 110 colegios de educación media en las comunas de Iquique y Alto Hospicio, subdivididas en 24 en Alto Hospicio y 106 en Iquique, los cuales, generalmente suman a la educación básica entre sus alumnos. Si se agregan los colegios del interior de la comuna habrá 4 colegios más, que totalizarán 114 establecimientos constituyendo con ello el universo regional.

En el caso de la investigación, ésta se basa en Iquique y Alto Hospicio con un total de 110 establecimientos y para ello se consultaron 11 colegios, por lo que la muestra efectiva es representativa en un 10% , por tanto es legítima y representativa de la región. La muestra de personas fue de 11 docentes, cada uno representante de sus respectivos colegios.

La codificación se estableció para ordenar y sistematizar los registros de los profesores, los cuales omitieron entregar sus establecimientos y nombres, más su origen fue de 2 colegios de Alto Hospicio y 9 de Iquique. Además, éstos se dividen en 8 colegios particulares subvencionados, de ellos sólo 2 de Alto Hospicio y 6 de Iquique, más 3 colegios municipales, todos ellos de Iquique. En torno al género éste fue diverso y sólo 3 son masculinos y 8 femeninos. La codificación asignada es la siguiente:

Colegio Municipal: Colegio Municipal que tiene asignado además la numeración y sexo asignado.

CM-1-H.

⁹ Sostenedor es la figura del Representante Legal del establecimiento, pudiendo ser la Corporación Municipal en el caso del sistema municipal o un privado en el caso del sector particular subvencionado.

CM-2-M.

CM-3-H.

Colegio Particular Subvencionado: Colegio Particular Subvencionado que tiene asignado la numeración y sexo.

CPS-1-M.

CPS-2-M.

CPS-3-M.

CPS-4-M.

CPS-5-M.

CPS-6-M.

CPS-7-M.

CPS-8-H.

II. ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. Algunas cuestiones sobre el contexto

1.1. El nacionalismo, la educación y la Guerra de 1879 en Tarapacá

El nacionalismo ha sido una temática abordada en Chile desde enfoques procedentes de la historia y las ciencias sociales, destacando en ellos el de Sonia Montecinos (2003), Jorge Larraín (2001), Alejandra Castillo (2003), Gabriel Cid y Alejandro San Francisco (2009). Sin embargo todos estos estudios están basados en fuentes documentales o historiográficas, por lo cual es de sumo interés evidenciar la continuidad del discurso nacionalista en la práctica social y, fundamentalmente, en la enseñanza elemental y, en particular, cómo se enseña la historia en la región de Tarapacá.

La escena educativa de la región Tarapacá está inserta en un ambiente de constante cobertura de los hechos bélicos de 1879 y de una socialización basada en el conflicto bélico que, a través de mecanismos como los desfiles escolares¹, en fechas de batallas de la Guerra del Pacífico y los actos cívicos de cada lunes. Estas prácticas constituyen dinámicas de acción de culto al Estado, que se naturalizan por la familia, que normaliza socialmente el discurso nacionalista, participando activamente en la práctica local del desfile.

Los padres y apoderados de Tarapacá participan en el desfile de forma más intensa que otras regiones, ya que bajo la Dictadura Militar (1973-1990), se fomentó esta práctica nacionalista militarizada, por lo tanto, se transmite la Guerra de 1879 reproduciendo mecanismos de culto militar familiares, escolares y sociales:

“...durante el régimen de Augusto Pinochet, entre el nacionalismo y el conservadurismo o entre nacionalismo y militarismo. Esto llevó a que la idea de nacionalismo tuviera una connotación claramente política e incluso partidista (Cid y San Francisco, 2009).

Esta fusión generó una práctica constante de un nacionalismo que se practicaba a través de acciones sociales de carácter militar, que los colegios desarrollaban en la región, que tenía sus antecedentes en el proceso de chilenización (González Miranda,

¹ Se debe considerar que desde el mes de marzo a diciembre de cada año, la ciudad de Iquique realiza desfiles cívico-militares en todos los días domingos. En estos desfiles, desfilan ramas de las Fuerzas Armadas y de Orden en conjunto a colegios y jardines infantiles que están de aniversario, la organización de esta actividad está coordinada por la Guarnición Militar de la ciudad.

2003), pero que se vieron aumentados durante el régimen militar, por lo cual, los escolares y sus padres se hacen actores y reproductores de una práctica nacionalista que se fomenta desde el Estado. Muchas familias aceptan que vistiendo a sus hijos como marineros o soldados, los hace héroes de la patria, bajo un sentido de tradición o costumbre, que se complementa con el desfile escolar en formación prusiana de niños y niñas desde la etapa de la educación parvularia, hasta la formación superior, sobretodo en Tarapacá, el día 21 de mayo, constituyéndose en un elemento de identidad regional y nacional:

“se trata de una identidad que se despliega corporalmente. *Desfile, jugar y bailar* constituyen los pivotes sobre los que la identidad cultural del Norte Grande se estructura. El 21 de mayo, el 16 de julio y cada domingo en las canchas se ponen en escena tales identidades (Guerrero, 2010, 1).

Así, cada vez que se recuerda la fecha del 21 de mayo de 1879, todos los colegios de la región incorporan actividades de conmemoración bélica que se asumen con naturalidad, dado que es parte de la identidad de la región Tarapacá, por lo que toda la sociedad civil y militar celebra esta fecha con variadas ritualizaciones que abarcan el mes de mayo completo. Además, mayo es el Mes del Mar, sin embargo, algo parecido ocurre en Bolivia, dado que para este país es el 23 de marzo el día del mar, fecha en que se recuerda la pérdida del litoral. Por otra parte, Perú con el 8 de octubre recuerda a su vez la pérdida del monitor “Huáscar” y la muerte del Almirante peruano Miguel Grau.

Esta práctica del desfile en los escolares se hace considerando el acto de desfilar como un valor, la defensa de la patria y el vestir de militar o marino a los niños, tiene una repercusión ideológica, dado que este tipo de uniformidad paramilitar fue muy desarrollada por la dictadura militar, que incluso implantó como Himno del Ejército de Chile la canción “Los Viejos Estandartes” de Jorge Inostroza y Guillermo Bascuñan, de 1967, que en su primera estrofa menciona al norte de Chile, por lo que convierte Tarapacá en un ícono simbólico para el mundo militar (Rivera Olgún, 2004).

“Cesó el tronar de cañones, las trincheras ya están silentes y por los caminos del Norte, vuelven los batallones, vuelven los escuadrones a Chile y sus viejos amores” (“Los Viejos Estandartes”, Himno Oficial del Ejército de Chile, de Inostroza y Bascuñan, 1967).

La visión de las educadoras de párvulos también está fundada en estas tradiciones de guerra, que son transmitidas dentro de una normalidad en el sistema educativo, donde

no se cuestiona el desfile militarizado, dado que se entiende como parte de su ethos, por lo que para la educadora el acto de desfilar se relaciona con una expresión de nacionalidad (López Calera, 1995), por tanto, se hacen más chilenos con los desfiles. La dictadura militar (1973-1990) tenía claro sus objetivos en el desarrollo de estos sentimientos de pertenencia, que consolidaban toda la estructura de nacionalización (González Miranda, 2004), desarrollada por el estado de Chile en los territorios de Tarapacá, una vez concluido el conflicto en 1883.

En un aspecto perceptivo de la importancia del territorio, pero registrada el General Augusto Pinochet señala del norte chileno.

“Como subalterno fui destinado por la Superioridad Militar a formar parte del Cuerpo de Oficiales de una guarnición del extremo norte del país.(...)me inspiró la veneración por los sucesos allí ocurridos y la importancia de la riqueza histórica por tanto tiempo acumulada” (Pinochet, 1979, de la introducción, s/p).

Esta veneración, que señala Pinochet, está presente desde la llegada de los chilenos al territorio, por lo que no es extraño que el ritual de nacionalización sea no sólo institucionalizado desde el Estado, sino que se consolida un sentimiento nacionalista apropiado por los ciudadanos de la región, que simboliza en ellos un rol de soberanía en una tierra conquistada en guerra. Se debe inculcar a los niños que Tarapacá es chilena y que por ella murieron valientes soldados y marinos, entre éstos, el héroe máximo de Chile, que es Arturo Prat Chacón.

1.2. La Escena nacionalista de la Región Tarapacá

Muchas generaciones han sido formadas en oposición al otro, no sólo en Chile, sino también en Perú y Bolivia. Es por eso que se debe potenciar una política de espacios educativos, didácticos e históricos a través de comunidades o redes virtuales. Sin embargo, para ello, es necesaria la discusión y la instalación del debate, más allá de la historia y los mitos creados. Como plantea Eduardo Cavieres (2006), es importante el encuentro y generación de instancias de debate, dado que afectan y revelan coyunturas de Estado y tensiones a nivel de Cancillerías y Diplomacia.

Los contenidos de la guerra de 1879 son el objeto y el profesor de historia el transmisor de dicho conocimiento, para que el alumno se sienta chileno y reafirme su identidad nacional, a través del conocimiento del conflicto y sobre todo de las figuras

de los héroes patrios y de las batallas. Veamos a modo de ejemplo el caso del Capitán Arturo Prat, símbolo máximo del héroe guerrero en Chile.

“El capitán Prat representa al icono del sacrificio guerrero, chileno ejemplar e inmortal en la historia y la literatura; claramente responde a esta intención mítica, como imagen de una iconoclastia heroica de una estructura psíquica de una época decimonónica que adquiere una identidad nacional de perpetuación constante en el tiempo a modo de ejemplo en la provincia de Iquique, la primera plaza de la ciudad de Alto Hospicio, llamada del encuentro de naciones, el primer busto o escultura a inaugurar en 1998 fue un busto del Capitán Arturo Prat Chacón, precisamente en una plaza pública de la integración de los pueblos, ahora la imagen ritualística de carácter cívico militar engloba con su sacrificio patriota la causa del estado nacional con una guerra desatada y el triunfo sobre el enemigo” (Rivera Olgúin, 2008, 25).

Existe una problemática abierta a pesar de existir Tratados de Paz entre Chile, Perú y Bolivia², existen tensiones incubadas desde la Guerra del Pacífico, que son reflejo del culto nacionalista, esta acción se denominó históricamente como chilenización³ y podemos afirmar que se mantiene hasta la actualidad, como una acción de socialización de ciudadanía chilena.

² Entre Chile y Perú, existen los Tratados de Ancón en 1883, que pone fin a la Guerra del Pacífico y Lima en 1929, que soluciona la problemática abierta por el Tratado de Ancón, en tanto a las provincias de Tacna y Arica, anteriormente a la Guerra de 1879, eran peruanas, pero quedaron bajo ocupación chilena, hasta 1931, luego en virtud del Tratado de Lima, Tacna es entregada al Perú y Arica pasa a ser territorio chileno. En cuanto a Bolivia en 1904, se sanciona al Tratado de Paz en que Bolivia, cede la región de Antofagasta a Chile, por lo que pierde su acceso al mar, actualmente hay entre los tres países, tensiones por los territorios de la guerra de 1879, que están siendo judicializados por el Tribunal Internacional de La Haya.

³ En torno al concepto de chilenización, destaca González Miranda (1995). Un análisis crítico en Díaz Araya (2003) y Rivera Olgúin (2003).

2. Las Educadoras de Párvulos y su función reproductora de ciudadanía nacional

Las educadoras de párvulos realizan una función reproductora de ciudadanía con las niñas y niños de la región Tarapacá. Configuran para ello un escenario lúdico que ritualiza la conducta cívica y patriótica de los infantes, a través de desfiles escolares en los que los niños son protagonistas de la nación. Estas actividades se mantienen desde la llegada de los chilenos a la región Tarapacá, ya que fueron territorios conquistados en la Guerra del Pacífico (1879-1883). La reproducción del desfile escolar y militar es un acto de formación que comienza en 1880 con los primeros desfiles durante la ocupación en la región de Tarapacá (Donoso, 2002)⁴.

“Hemos dicho ya que siempre nos agradan las fiestas escolares y añadiremos hoy nos son inmensamente simpáticas cuando estas se verifican en los días de regocijo patrio.

Así que la canción cantada por las escuelas publicas, y los ejercicios militares por los niños de la escuela Santa María, lo hemos vistos el día dieciocho, tan grande y tan hermoso como si se mirara tras un lente de aumento.

Figura un conjunto de pequeñuelas vestidas de blanco con un lazo azul a la cintura, la carita inocente, angelical que corrían sonrientes hasta colocarse al pie de la estatua de Prat y allí en su melodiosa voz cantaban:

Oh patria querida
que vida tan caras
ahora en tus aras
se van a inmolar
esa galas o patria esas flores
que tapizan tu suelo feraz.
No los pisen jamás invasores
con su sombra los cubra la paz.

Aquellas niñitas eran un chiche, cosa pebre como decían algunos rotitos. Pues esas pequeñuelas cantaron la canción nacional; ese himno que nos revoluciona los nervios; que se apodera de nuestra voluntad y nos arranca vítores a la patria.

Los ¡Viva Chile! con su prolongado acompañamiento de m..., por parte de nuestro pueblo abundaron allí en la plaza, después de la canción cantadas por las alumnas.

A esto siguieron los ejercicios militares ejecutados por los alumnos de la escuela Santa María, bajo la dirección del ayudante señor celestino morales.

⁴ Aún en la actualidad existen estas bandas y con presencia de estudiantes activos ver <http://www.estrellaiquique.cl/impresas/2015/05/14/full/cuerpo-principal/8/> consultado el 14 de mayo del 2015.

Estos niños formaban un perfecto cuerpo de ejército con su comandante montado a caballo” (*El Nacional*, Iquique, 16 de mayo de 1900, citado en Díaz y Aguirre, 2005, 138).

El simbolismo patrio a través del culto cívico homogéneo es permanente en la ciudad de Iquique y en la región de Tarapacá (González Miranda, 2002), desde principios del siglo XX a la fecha, existiendo en la actualidad, hasta seis desfiles⁵ escolares para la celebración de las Glorias Navales, que se nutren con actividades que promueven la valoración nacionalista en todo el año. En la dinámica reproductiva del culto, tanto el Estado acciona sus mecanismo, como lo hace también la academia, es decir, la ciencia institucionalizada, dado que se premia con visitas al Museo de la Corbeta Esmeralda en Iquique, a los niños destacados en programas de ciencia en al ámbito escolar.

“Un recorrido por el Museo Corbeta Esmeralda realizaron los párvulos del Kinder “D” de Colegio Hispano Británico, ganadores del concurso “El Mar en Mil Colores”, organizado por Proyecto Asociativo Regional EXPLORA Tarapacá.”⁶

2.1. El 21 de mayo: las educadoras de párvulos, los niños y las niñas

En el caso de la enseñanza de la Guerra de 1879, ésta se expresa de forma distinta a las otras áreas de formación básica y media, debido a las posibilidades cognitivas de los párvulos, es por ello que la investigación se centra en la conmemoración del 21 de mayo en la actualidad.

Las educadoras de párvulos hacen desfilar a los pequeños estudiantes porque consideran que la nacionalidad, entendida como amor a la patria, debe instaurarse en las niñas y niños de Tarapacá, para que sea el germen de un sentido de pertenencia a un colectivo humano que es Chile, por lo cual, los transforman en chilenos.

“Ellos desfilan para conmemorar el 21 de Mayo, desde pequeños los niños tienen que instaurarse el amor a la patria, con cosas simples como los desfiles, cantarles canciones del mes del mar o las cosas que nosotras hacemos el niño de a poco va

⁵ Estrella de Iquique. Edición del 21 de mayo del 2009. Reportaje Glorias Navales s/p.

⁶ Ver <http://www.explora.cl/tarapaca/noticias-tarapaca/2173-ganadores-del-concurso-el-mar-en-mil-colores-visitan-museo-corbeta-esmeralda> consultado el 07 de agosto del 2014.

sembrar la semillita por el amor a la patria, por eso desfilamos en esta fecha para conmemorar el 21 de Mayo y que desde pequeños desfilen y que les guste desfilan.”⁷

La instalación de una conducta nacionalista es manifiesta en los niños, generando en ellos el respeto, compromiso y patriotismo a través de la acción de desfilan en una fecha simbólica, como el 21 de mayo. En este sentido, las educadoras establecen una identidad con los niños al referirse en tercera persona del plural al explicar la actividad cívica-militar.

“En nuestro caso es que estamos enseñando respeto y patriotismo, valores en el mes por lo tanto desfilan es parte de ellos y sobre lo mismo es compromiso con su país.”⁸

Se entiende el valor que da sentido a la patria como homenaje a ésta a través de los héroes nacionales de la Guerra de 1879.

“Creo que es una demostración de respeto que realiza el pueblo a sus héroes patrios.”⁹

El concepto construido de chilenidad es asumido por las educadoras, que lo apropian y lo hacen con un claro sentido de identidad nacional, que es asumido desde la región por su importancia y capitalidad histórica, dado que la región pertenecía al Perú y en su puerto y capital regional (Iquique), se desarrolló el combate naval de 1879, en que muere el héroe chileno Arturo Prat Chacón y gran parte de su tripulación.

“Porque es una fecha muy importante para nosotros, el Combate Naval de Iquique y estamos acá en Iquique y tenemos que enseñarle esta fecha muy importante que es el 21 de Mayo y ellos felices desfilan.”¹⁰

Para las educadoras, el 21 de mayo es un símbolo de la idea de patria, que es explicada a los niños y se entiende no sólo como una forma de expresar patriotismo, sino de identificar el colegio con este propósito.

“Más que nada por un homenaje al 21 de Mayo, al combate naval de Iquique, sobretodo en esta región donde se hizo, donde fue el combate, más que nada se desfila para dar a conocer el colegio y los niños también ellos tomen como el conocimiento que es una fecha importante para los chilenos, más que nada nosotros

⁷ Educadora Jardín Infantil “Mandala Garden”. Iquique.

⁸ Educadora Colegio Williams Taylor. Alto Hospicio.

⁹ Educador Universidad Santo Tomás. Sede Iquique.

¹⁰ Educadora de Jardín Infantil “Mantita”. Iquique.

le explicamos a ellos, antes los niños desfilaban vestidos de marineros, para que ellos se hicieran partícipes de la conmemoración del 21 de Mayo.”¹¹

La celebración del combate naval de Iquique, es sinónimo de patriotismo y sacrificio y permanece en Iquique, como una capital del sentido de patria.

“Para celebrar el combate naval de Iquique, que ocurrió en nuestra ciudad y de esta manera homenajear a nuestros héroes patrios”¹²

El sistema de instrucción, impulsado por las educadoras, se reproduce en el cuerpo social escolar infantil que desfila. Las educadoras obedecen la instrucción de hacer efectivas las efemérides en los párvulos.

“Bueno porque en el sistema educación están las efemérides , las fechas importantes que hay que resaltar en este proceso educativo en estas fechas que hay que resaltar y para resaltar el 21 de Mayo es una fecha muy importante en la historia de nuestro país entonces por eso se decide celebrar.”¹³

Por tanto, las actividades de desfile, responden a una política institucional, claramente socializadora como reproducción secular de los estudiantes en su infancia, dado que la historia y el desfile, son parte de su identidad.

“Creemos que los niños/as desfilan en esta fecha, porque son actividades planificadas por la institución educativa, puesto que hay eventos o efemérides históricas que son significativas para el país y se enmarcan en el ámbito de la identidad cultural, aportando así un elemento más para favorecer el desarrollo de este ámbito en los párvulos.”¹⁴

La socialización genera un impacto y construye un ritual de nacionalismo que llega a la comunidad, apoyada por las familias que relacionan la escuela y la comunidad.

“Bueno los niños desfilan para el 21 de Mayo, en Honor a las Glorias Navales y además porque se instauro de que todos lo 17 de Mayo iban a desfilan los colegios Municipalizados, los Prekinder y Kinder, por la Corporación Municipal del Desarrollo y quedo ya y a nosotras también nos gusto porque es algo bonito, algo novedoso y a las mamás les gusta mucho.”¹⁵

¹¹ Educadora Colegio San Lorenzo. Alto Hospicio.

¹² Educadora Marta Alcayaga. Escuela Manuel Castro Ramos. Iquique.

¹³ Educadora escuela Centenario. Colegio municipalizado. Iquique.

¹⁴ Educadoras Universidad Arturo Prat. Iquique.

¹⁵ Educadora Escuela Paula Jaraquemada. Colegio Municipalizado. Iquique.

Esta acción cívica militar del desfile es considerada para el párvulo necesaria para su formación. En la región Tarapacá como un espacio histórico de la Guerra de 1879, hace que el simbolismo sea mayor y más intenso que en el resto de Chile, dado que la escena del mar en que ocurrió el combate, hace que éste sea más significativo en la memoria histórica de la región.

“Acá en Iquique lo conmemoraban como un 18 de Septiembre, entonces es importante para que en su región ellos sepan que se hizo ahí, aquí frente a la playa, frente al mar de Iquique, que este la boya aquí, porque yo soy de Concepción entonces allá está el “Huascar,” en Talcahuano específicamente allá se hace una fiesta y todo, pero acá más que nada para que ellos se sientan como participes de esta fiesta, más que nada por la hazaña de Arturo Prat y lo otro los colegios la parte lo ven para promocionar el colegio, pero más que nada le inculcamos a los niños eso que ellos desfilen y que formen parte de esta fiesta importante sobretodo de la ciudad de Iquique”.¹⁶

Las educadoras manifiestan que el acto de desfilar junto a sus niños y niñas es necesario y es una acción cultural primordial para la idea de patria.

“Eh!, si te imaginas que no se celebren estas celebraciones..., no porque hay que inculcarles de todas maneras donde está la cultura, lo principal es la cultura para los niños.”¹⁷

En las educadoras, la acción de desfilar no sólo es necesaria, sino también es un evento de identidad, las educadoras se preparan y adiestran a los niños en el desfile con música marcial (marchas militares) y con preparaciones de imágenes de marineros y buques de guerra.

“Si, es necesario que desfilen por mi parte yo pienso que sí, bueno acá arriba se hace un desfile exclusivamente de pre-básica y donde no participamos por el hecho de que ellos tienen que esperar mucho, demasiado el tiempo para esperar como son muy chiquititos hay muchos problemas, por eso nosotros descartamos un poco desfilan con ellos, pero nosotros trabajamos hacemos desfile dentro ellos marchan, les ponemos marchas. Y lo otro es que descubramos un marinero más adelante, en data yo les pase el combate naval de Iquique, les mostré las fragatas que venían ahora y algunos les gusta, o les guste la parte de uniformados.”¹⁸

¹⁶ Educadora Colegio San Lorenzo. Alto Hospicio.

¹⁷ Educadora Jardín Infantil “Mantita”. Iquique.

¹⁸ Educadora Colegio San Lorenzo. Alto Hospicio.

“Yo encuentro que si es necesario porque se le enseñan los valores patrios, el respeto por los héroes también se identifiquen como Iquiqueños por lo que paso aquí en Iquique el 21 de Mayo.”¹⁹

El desfile, sin embargo, es también conceptualizado como un espacio social de interacción con ambientes externos, permitiendo su desarrollo en la sociedad urbana.

“Sí, yo creo que si porque es una experiencia al menos para Medio Menor , es una experiencia de sociabilización, de estar con otras personas, de tener una comunicación con gente externa, a pesar que no les hablan, ellos, algunos (interrupción). Para inculcar en ellos, para que ellos sean capaces de desenvolverse en ambientes externos ya sea de un aula, con las tías, hay otros papas, otros jardines, hay gente que está mirando, hay otros grabando, más que nada es acostumbrarse a acoger los intereses, dentro de las bases esta, que los niños se relacionen con personas extrañas a su entorno familiar.”²⁰

El desfile, es planificado y responde a la intención pedagógica de hacer chilenos a las niñas y niños del norte.

“Sí, el desfile se planifica e intenciona como una actividad pedagógica, y a la vez se logra que tenga sentido para los niños/as y la disfrutan, si. Por otra parte, también se pueden optar por otras actividades que apunten hacia el mismo objetivo”²¹

Esta relación con la formación del párvulo, genera una norma que no es sólo social, sino también de formación cívica, entendida a través de la acción de desfilar.

“Durante sus primeros años de vida es importante que adquieran normas que potencien su formación personal y social, por tanto considero bueno hacerlo.”²²

Sin embargo, existen educadoras que no ven utilidad en los desfiles, dado que estas acciones cansan a los pequeños y pueden ser realizadas dentro de los establecimientos, esta percepción es importante, porque demuestra que no existe un pensamiento único, por encima de la exigencia institucional o de promoción de los colegios en la comunidad.

“No siempre es necesario si pasa por sacrificio (cansancio, sed, aburrimiento, etc.) en los desfiles masivos, se puede hacer a nivel de colegio en forma interna.”²³

¹⁹ Educadora Escuela Paula Jaraquemada.Colegio Municipal. Iquique.

²⁰ Educadora Jardín Infantil “Mandala Garden”. Iquique.

²¹ Educadoras Universidad Arturo Prat. Iquique.

²² Educadora Escuela Manuel Castro Ramos. Iquique.

Al desfile se le asocian todo tipo enseñanza, para justificar su permanencia y la transmisión de valores difíciles de defender en estas edades, como aptitudes motoras, más allá de su origen como culto cívico.

“...así, como necesario un desfile no sé si tanto, lo que es importante es resaltar la fecha y si es con un desfile puede ser con un acto, puede ser de diferentes formas pero yo creo que también la coordinación la destreza que los niños desarrollan mediante una marcha y el desfile también va en pro de realizar. Sin embargo, se entiende que la actividad es parte de una tradición cultural, dada la historia de la localidad.”²⁴

Pero la idea de lugar o espacio asociado a la historia bélica de la ciudad, se convierte en el primer elemento identitario para los que habitan Iquique.

“La verdad es que no, creo que no pasa nada si no lo hacen, pero la cultura militar arraigada en el pueblo obliga a realizarlo.”²⁵

Las educadoras se sitúan dentro del proceso de enseñanza de valores patrios a través del desfile, como personas activas, dado que ellas también desfilan en las plazas junto a sus estudiantes. En ese sentido, la educadora gusta de desfilan y ve la actividad como un incentivo de ejemplo y motivación para los niños, importante es notar que la experiencia personal es un elemento que fomenta aún más la acción.

“Yo desfilo porque me gusta, me gusta incentivar eso en los niños porque hoy en día los niños grande de media ya no desfilan y les da lo mismo yo fui estandarte, y me faltó estar en la banda entonces me gusta que los niños igual canten”²⁶

Las educadoras personalizan el desfile en la reproducción de su experiencia y de los rituales de culto a la patria que ha vivido y que nunca ha cuestionado para transferir a los párvulos.

“Yo desfilo porque creo que es un forma solemne de hacerle homenaje a los símbolos patrios, y por inculcarle a mis niños el modelo de rendir honores a ciertos símbolos y a los héroes nacionales.”²⁷

²³ Educadora Colegio Metodista Williams Taylor. Alto Hospicio.

²⁴ Educadora Escuela Centenario. Colegio Municipal. Iquique.

²⁵ Educador. Universidad Santo Tomás. Iquique.

²⁶ Educadora Jardín Infantil "Mandala Garden". Iquique.

²⁷ Educadora Escuela Centenario. Colegio Municipal. Iquique.

En las educadoras existe un ethos localista, que se manifiesta en la disposición al desfile, que entrega un discurso basado en el protagonismo histórico de la ciudad.

“Yo desfilo porque soy Iquiqueña y porque el héroe combatió acá en Iquique y me gustan también desfilas.”²⁸

“Yo desfilo porque si enseño respeto y valores patrios debo dar ejemplo a mis alumnos, además me gusta.”²⁹

Esta actitud de la enseñanza basada en el ejemplo, incorpora a la educadora y a los párvulos en una uniformidad como un cuerpo homogéneo.

“Si, de no ser de esta manera cómo podemos pedir a los niños que lo hagan”³⁰

“Yo desfilo porque con mis niños me siento bien y le enseño la cultura a los niños, todo lo que es el combate naval de Iquique, Arturo Prat y ahora la nueva reforma lo que más exige es la cultura.”³¹

Sin embargo, el desfile, como socialización de culto al Estado, es también una acción de identidad corporativa con la institución educativa.

“Yo desfilo más que nada por el hecho de representar al colegio y también me gusta esta fiesta, me gusta el 21 de Mayo, me gusta estar también, formar parte de ella, y que sepan que una está también comprometida con eso, que yo estoy inculcando a los niños que hagan cosas y yo tengo que dar el ejemplo y participar.”³²

“Si desfiláramos, en el rol de educadora como mediadora de aprendizajes significativos y modelo para los niños/as.”³³

El desfilas es una acción particular del sujeto que se somete a una uniformidad con una música y sonidos marciales, que evocan el mundo militar y se desfila ante las autoridades civiles y militares, pero más allá de la obligación corporativa las educadoras manifiestan que optan por desfilas voluntariamente.

“Yo desfilaría igual porque igual he desfilado si no es obligación, incluso desfilé embarazada, una vez desfile embarazada entonces a mí me gusta el hecho de formar

²⁸ Educadora Escuela Paula Jaraquemada. Colegio Municipal.

²⁹ Educadora Colegio Metodista Williams Taylor. Alto Hospicio.

³⁰ Educadora Escuela Manuel Castro Ramos. Colegio Municipalizado. Iquique.

³¹ Educadora Jardín Infantil “Mantita”. Iquique.

³² Educadora Colegio San Lorenzo. Alto Hospicio.

³³ Educadoras Universidad Arturo Prat. Iquique.

parte del 18, ósea bueno todo lo que es fiestas de Chile el 21 de Mayo, el aniversario del colegio, entonces en todas esas cosas me gusta participar.”³⁴

El desfile, se hace necesario cuando la educadora se convierte para la sociedad en un modelo para los párvulos y para el culto cívico de los héroes.

“Creo que nunca me han obligado, pero lo hago porque creo que es importante dentro de los modelos que uno debe presentar como Educadora, que puede ser que me guste que no me guste, puede que me agrade, como no me agrade pero lo que yo pienso yo sienta tiene que influir en lo que los niños están desarrollando como persona.”³⁵

“Si, ahora pronto esta de aniversario mi escuela el 12 de Junio y este día cayo día Domingo, es voluntario y yo desfilo porque me gusta y porque respeto mi escuela y con mayor razón porque acá fue el Combate Naval de Iquique.”³⁶

Además, se manifiesta un deber en su sentido cívico de desfilar, como una acción de importancia para el país, es una expresión de chilenidad, que no se cuestiona desde otros valores.

“No se plantea como obligación, todos sabemos que esto es importante para el país y la región.”³⁷

La acción de desfilar en niñas y niños pequeños, puede ser una expresión de militarización infantil, sin embargo, las educadoras no asocian el concepto a una actitud militar, sino que lo interpretan como una enseñanza de otros valores de otro tipo, como si se le pudiera otorgar una cierta neutralidad difícil de entender.

“No, no se militarizan porque hay un tema político, los niños solo desfilan.”³⁸

Algunas personas cuestionan las críticas a lo militar alegando prejuicios por parte de quien juzga los desfiles de los niños y niñas.

“No, para nada. Eso depende de las concepciones que tengan las personas, en este caso, la educadora. Como también, el sentido que se le dé a las actividades pedagógicas de los párvulos. Si bien es cierto que los desfiles se asocian a las instituciones armadas de un estado, también tienen el significado de rendir homenaje

³⁴ Educadora Colegio San Lorenzo. Alto Hospicio.

³⁵ Educadora Escuela Centenario. Colegio Municipal.

³⁶ Educadora Escuela Paula Jaraquemada. Iquique.

³⁷ Educadora Escuela Manuel Castro Ramos. Iquique.

³⁸ Educadora Jardín Infantil “Mandala Garden”. Iquique.

a un hecho relevante para un grupo de personas. Por lo cual, el pensar que se militarizan se asocia mas a prejuicios y concepciones personales.”³⁹

Por tanto, no se evidencia una conceptualización del sentido de la militarización o no se le reconoce.

“La pregunta es bien especial o media conflictiva diría yo también, no encuentro es que no se hay que verlo de diferente punto de vista, si se ve de un punto de vista de los militares podría ser que si, y si se ve de un punto de vista de celebrar algo como es el 21 de Mayo pienso que no.”⁴⁰

El desfile se relaciona como una forma de socializar al párvulo con el entorno y hacerlo parte de la comunidad en su desarrollo.

“De ninguna manera, esta situación contribuye al buen desarrollo de los niños como personas que forman parte importante de una ciudad”⁴¹

A la vez, no se distingue la militarización con el desfile o la marcha, ya que se diferencia entre desfilar en fecha de guerra, como el 21 de mayo, de otras que son fechas de aniversarios del colegio, sin embargo en todas estas ocasiones se desfila con marcialidad con bandas y marchas militares.

“No, ya que el desfile no siempre es para eventos patrióticos, a veces es por actividades del colegio.”⁴²

Por otro lado existen educadoras que sí manifiestan que hay un sentido de militarización de los niños al aplicar conductas de marcialidad.

“Si de todas maneras, es algo que lo están viviendo ellos mismos, no de todas maneras...”⁴³

Como el caso de un educador, que no considera el desfile como una forma de militarización, pero sí reconoce que existe una constante de comportamiento cívico-militar en Iquique.

“No, pero sí creo que permanecen aferrados en la cultura tan militarizada como era Iquique en antaño.”⁴⁴

³⁹ Educadoras Universidad Arturo Prat. Iquique.

⁴⁰ Educadora Escuela Paula Jaraquemada. Colegio Municipal.

⁴¹ Educadora Escuela Manuel Castro Ramos..Colegio Municipalizado.

⁴² Educadora Colegio Williams Taylor. Alto Hospicio.

⁴³ Educadora Jardín Infantil “Mantitas”. Iquique.

Esta militarización de los niños se visualiza en las bandas escolares que pertenecen a los respectivos colegios, estas bandas reciben instrucción militar y obedecen a voces de mando y marchan con melodías militares.

“Yo creo que sí, un poco el hecho sobre todo los que están en la banda, los que están en banda yo creo que ellos tienen como un aire de estar como militar, porque de partida el hecho de estar en la banda de estar haciendo cosas, pero tiene su contraparte porque ellos tienen un orden porque los niños necesitan un orden, pero más que nada no irse a los extremos y compensar las dos cosas”⁴⁵

Es interesante observar la existencia de educadoras que relacionan el desfile con las capacidades y destrezas motoras de los párvulos.

“No, yo considero que no porque dentro de las destrezas y habilidades que nosotras queremos desarrollar esta el hecho de desplazarse manteniendo un ritmo, llevar una marcha desplazarse coordinándose como grupo de llevar una cierta distancia un orden y todo eso va desarrollando habilidades impresas en los niños, no tiene que ver solo con una cosa militar, y si algunos de ellos alguna vez va a ser militar, porque no? o sea uno es libre de optar en la vida pero no creo que sea así como militarización.”⁴⁶

2.2. Síntesis de resultados

La formación de los párvulos en cuanto a efemérides y hechos históricos se realiza a través de celebraciones cívico-militares en la región de Tarapacá. En la perspectiva de las educadoras de párvulos se busca la integración de las diferentes realidades culturales que existen dentro de la ciudad. Para las educadoras es muy importante que los padres y apoderados que son la comunidad regional o local, se hagan partícipes de esta celebración, para potenciar el respeto y la valoración del acto conmemorativo, y asumirlo como un hecho histórico.

En las celebraciones del 21 de mayo en Tarapacá, las educadoras de párvulos construyen un discurso de identidad nacional con un fuerte apego hacia la localidad, simbolizada en los hechos del 21 de mayo, pero también al Estado, por tanto, se genera un sentimiento nacionalista. Los hechos de 1879 son reproducidos por las

⁴⁴ Educador. Universidad Santo Tomás. Iquique.

⁴⁵ Educadora Colegio San Lorenzo. Alto Hospicio.

⁴⁶ Educadora Escuela Centenario. Colegio Municipal. Iquique.

educadoras de párvulos a través de un lenguaje lúdico orientado a justificar los desfiles.

Los agentes de esta acción nacionalista de ciudadanía no sólo son las educadoras, sino también los medios de comunicación, la dirección de los establecimientos educativos y la familia, los cuales han sido formados también a través de los actos cívico-militares.

Las educadoras actúan movidas por un compromiso, entendido como un deber cívico, que genera un lenguaje de afectividad hacia la patria chilena, asociado a valores como el respeto y el compromiso, pero también a otras actitudes inherentes como el sacrificio y la valentía. La educación nacionalista se mezcla a veces con la identidad local o se justifica para los desfiles con habilidades psicomotoras para el desarrollo de los párvulos.

En la lógica de la acción ritual de culto cívico-militar las educadoras de párvulos no reconocen un sentido de militarización de los párvulos al desfilar, dado que no se comprende el concepto y existen obstáculos epistemológicos con el significado de militarización, dado que se asocia a la ideología política.

Este escenario permite comprender cómo se forma la ciudadanía desde la infancia en la región de Tarapacá, desde principios del siglo XX hasta nuestros días, como una dinámica con continuidad en la educación básica y luego la media, para seguir después también, con el ritual del desfile, en la educación superior, configurando un escenario constante de socialización basada en el culto a la idea de Chile como Patria.

3. La Educación Básica, la guerra y la formación de ciudadanías

En la educación básica la reproducción del nacionalismo se justifica con claridad en el currículo y en la acción docente en la región norte de Chile, con acciones y rituales en las fechas señaladas. En este sentido, el diario La Estrella de Iquique señala en su editorial “Hay que saber de la historia” lo siguiente:

“En plenas actividades de conmemoración del combate naval de Iquique y el desfile de los atareados padres por comprar la indumentaria necesaria, para que los niños puedan participar de los actos que realizan los distintos establecimientos educacionales de la región, aparece la sombra de la falta de información o conocimiento específico sobre la histórica gesta”⁴⁷

La preocupación de la editorial, manifiesta un desconocimiento real de la ciudadanía sobre los hechos de la guerra, por ello la prensa local consulta al reciente Premio Nacional de Historia, que a la vez es de Iquique, Doctor Sergio González Miranda, sobre esta inquietud:

“Para el laureado académico hay dos importantes reflexiones. La primera dice relación con la importancia de que el currículum sea regionalizado. ‘No hemos hecho el esfuerzo para prevalecer la historia de cada región, como el Combate Naval en Tarapacá, dice González, quien además agrega que para la gente de Tarapacá, Arturo Prat tiene una imagen que traspasa todo”⁴⁸

Existe una idea transmitida por los medios locales sobre la necesidad de dedicar mayor atención a los hechos regionales de la Guerra de 1879. Para la editorial de prensa anterior, el problema se centra en los profesores y en su falta de tiempo para abarcar la exigencia del currículo específico de la Guerra de 1879.

“Claro está que en la vorágine de contenidos que deben necesariamente abarcar los profesores en las aulas y considerando por ejemplo los resultados del SIMCE, es más común que antaño que los menores puedan generar un mar de conocimientos, pero con menos centímetros de profundidad de lo que -por ejemplo- otorgaban los

⁴⁷ Ver <http://www.estrellaiquique.cl/impresas/2015/05/19/full/cuerpo-principal/13/> consultado el 19 de mayo del 2015.

⁴⁸ Ídem.

profesores normalistas a sus queridos alumnos, a los que además de enseñar, también formaban en el acto valórico.”⁴⁹

La idea que en el pasado había más conocimiento del conflicto se infiere del trabajo que están haciendo los profesores en la actualidad, ya que se concentran sólo en contenidos que tenga relación con las pruebas estandarizadas, sin que pueda existir entonces mayor desarrollo de aspectos de valores, por ejemplo, como los que se podrían transmitir a través de los sucesos de 1879 y el nacionalismo.

“En este punto es importante develar si existe en el profesorado, la libertad para poder flexibilizar los tiempos que dedican a sus contenidos. De ser así , por ejemplo , en la región el heroico actuar de Arturo Prat y su tripulación podrían ser abordados con mayor tiempo , encontrando por ejemplo en Arica un símil con la historia del Asalto y la Toma del Morro, o las andanzas de O’Higgins dejando avanzar con mayor tranquilidad el reloj en las escuelas de Rancagua”⁵⁰

Por tanto, se necesita a juicio de la editorial, que los profesores refuercen los contenidos de historia regional, que en el norte de Chile hacen referencia en gran parte a la Guerra de 1879. Por lo cual se pretende un aumento de contenidos sobre la temática, olvidando otras temáticas de la historia regional que no son mencionadas cuando se hacen estas reivindicaciones, por ejemplo el conflicto indígena o, incluso, la historia de la región cuando ésta pertenecía al Perú.

Analizaremos los resultados de los maestros y maestras de educación básica a partir de unas dimensiones.

- Dimensión A: Conocimientos y Representaciones de la Guerra de 1879.
- Dimensión B: Ideas sobre la enseñanza de la Guerra de 1879.
- Dimensión C: Curricular.
- Dimensión D: Valoración de los aprendizajes

Estas dimensiones, aunque se presentan separadas para su análisis, están muy interrelacionadas entre ellas.

⁴⁹ Ídem.
⁵⁰ Ídem

3.1. Dimensión A: Conocimientos y Representaciones de la Guerra de 1879

¿Qué conocimientos tienen de la Guerra de 1879 tienen los profesores de enseñanza básica cuando enseñan historia, geografía y ciencias sociales? ¿Cómo piensan que debe enseñarse el conflicto? Estas ideas sobre la enseñanza han sido construidas por el docente a lo largo de su vida, van más allá de lo profesional porque forman parte de su cotidianidad. Así, el docente añade su formación y su experiencia a los planes y programas de estudio.

3.1.1. Los conocimientos de la Guerra de 1879

Existen profesores que señalan el conocimiento asociado al relato bélico y describen las campañas militares y los frentes de batalla, como los referentes esenciales del suceso histórico.

“Conozco los elementos que contribuyeron al inicio del conflicto, cada una de las 5 campañas que se desarrollaron durante la guerra y el proceso que se suscitó en nuestro país (y región, particularmente), una vez concluido el evento.”⁵¹

A la vez, existen otros que sólo expresan una referencia general, muy leve sobre el tema a un nivel de conocimiento superficial.

“Es un hecho histórico en el que intervienen Chile, Perú y Bolivia”⁵²

Más, otros docentes, a pesar de entregar una referencia genérica al conflicto, ofrecen una mayor profundidad al interpretar el tema bélico, como la motivación económica, como es el caso de la lucha por el mineral del salitre.

“A grandes rasgos, fue un conflicto, en donde participaron Chile, Perú y Bolivia, se le conoce además como Guerra del Salitre.”⁵³

La interpretación supera al discurso formal, que señala al conflicto como Guerra del Pacífico y éste se reemplaza por Guerra del Salitre, por lo cual, se entrega una hermenéutica del conocimiento específico del profesor.

“De manera general que ha sido llamada por años Guerra del Pacífico, pero en realidad fue un conflicto generado por el Salitre, o sea, es un conflicto económico.”⁵⁴

⁵¹ Entrevista CPSB-1-H.

⁵² Entrevista CPSB-2-M.

⁵³ Entrevista CPSB-3-M.

⁵⁴ Entrevista CPSB-4-M.

Asimismo, los profesores también refieren elementos descriptores de la historia, como episodios y personajes, que asociados a causas y consecuencias, evidencian un conocimiento sobre las diversas formas de la historia, respecto a usos de esta disciplina.

“Las causas, consecuencias y muchos de los episodios históricos y personajes que se destacaron en este evento.”⁵⁵

Existen docentes que evidencian un mayor grado de conocimientos sobre el conflicto, en cuanto a años, causas y sus consecuencias, que registran una mayor identidad con el país, dado que adosan las palabras “nuestro” y “ganancia” para referirse al resultado de la guerra, algo congruente con los planes y programas de estudio, que toman estas referencias como resultados de aprendizaje.

“La Guerra del Pacífico fue un conflicto bélico que llevó a Chile a enfrentarse con Bolivia y Perú, por problemas limítrofes y económicos, tras cuatro años de lucha, nuestro país resultó vencedor. Esto generó múltiples consecuencias tales como la ampliación de nuestro territorio hacia el norte, incorporando Arica, Iquique y Antofagasta al territorio nacional. Asimismo, Chile se quedó con toda la explotación del salitre, lo que trajo enormes ganancias que fueron utilizadas para modernizar la infraestructura del país, entre otras.”⁵⁶

En esta línea de análisis, los profesores también señalan una opción histórica que es la de defensa nacional, para abordar las causas de la guerra a lo cual, se agregan datos históricos de agresión que no son referidos en las fuentes escolares.

“En 1879, Bolivia y Chile tenían fuertes disputas en la región salitrera de Atacama. Bolivia tenía amenazados a los chilenos con expropiar sus salitreras si no pagaban el impuesto de los 10 centavos por los quintales que salían de Antofagasta. Para evitarlo, Chile invadió este puerto el 14 de febrero de 1879. Perú intentó mediar en el conflicto Chile le declaró la guerra por no declararse neutral. Acto seguido, se declararon varias campañas y guerrillas con acuerdos y tratados.”⁵⁷

Existen profesores que evidencian sólo aprendizajes de la etapa escolar, es decir, de su propia historia, que evidencia el significado del tema en su vida cuando eran niños o jóvenes, por lo cual podemos comprobar la eficacia del currículo y la enseñanza de

⁵⁵ Entrevista CPSB-5-M.

⁵⁶ Entrevista CMB-1-M.

⁵⁷ Entrevista CPSB-6-M.

la Guerra de 1879 en el norte de Chile, ya que demuestra la vigencia de estos saberes en los profesores de la región.

“Lo que yo conozco de la guerra corresponde fundamentalmente a lo que me enseñaron durante mi educación media. El cual se trata principalmente de un hecho bélico que involucra a los tres países limítrofes; Chile, Perú y Bolivia. Dónde en consecuencia de una serie de eventos se produce la guerra, entre ellos se menciona la confusión y concordia respecto a los límites de Chile por el norte, la ambición de éste por las riquezas presentes en las entonces tierras bolivianas, la violación del tratado por parte de Bolivia al imponer impuestos sobre el salitre, como también el pacto secreto que realizaron los países vecinos Perú y Bolivia, el cual constituía una alianza frente a cualquier amenaza. Gracias al tratado de Ancón en 1883 con el Perú y el tratado de paz con Bolivia en 1904 se obtiene en consecuencia a las 3 naciones como las conocemos hoy en día un Chile extenso, que comienza desde tierras anteriormente peruanas, dueño de las riquezas minerales del norte, supremacía en el desarrollo comercial del Pacífico sur, una Bolivia carente de salida al mar, y un Perú expropiado”⁵⁸

3.1.2. La Relevancia de enseñar la Guerra de 1879

En las profesoras y profesores consultados el tema de la importancia de enseñar la Guerra de 1879, como un contenido relevante adquiere una gran importancia y pertinencia, porque los docentes consideran que el trabajo pedagógico es fundamental para que los estudiantes aprendan del conflicto, como tema de identidad nacional, para educar un modelo de ciudadanía donde la historia muestra un relato oficial y único de la Guerra de 1879.

El discurso de carácter guerrero se defiende por parte de los profesores como una forma de inculcación de la trascendencia de la defensa del territorio, que se mezcla o se confunde con el respeto al extranjero, en referencia a los vecinos de los países de la frontera.

“Sí, porque forma parte de la identidad del chileno, en el cual se incorporan los territorios bolivianos y peruanos a nuestro país y que el niño (a) conozca, valore y se identifique como tal, valorando y reconociendo el valor de dar la vida por su país si es necesario. Además, valorar y respetar al extranjero que vive en el país.”⁵⁹

⁵⁸ Entrevista CPSB-7-M.

⁵⁹ Entrevista CPSB-3-M.

En esta línea de análisis, la identidad nacional es una unidad curricular definida en torno a valores y símbolos patrios, que genera un apego por la idea de país y, en ello, los profesores son claves en el proceso, el cual asumen por ser ellos mismos un producto de la misma educación.

“Sí, ya que deben conocer antecedentes históricos y relevantes acontecidos en su pasado, lo cual forma parte de la identidad nacional.”⁶⁰

La historia se reduce al final a unos contenidos de fechas y cronología histórica para situar las efemérides, sin que exista un planteamiento alternativo de formación del pensamiento histórico en los estudiantes.

“Sí, considero relevante para explicar algunas efemérides recordadas durante el año escolar.”⁶¹

Aunque el aprendizaje se centra en las fechas, hechos y personajes, los profesores consideran de gran importancia conocer los sucesos de la guerra como un camino para la comprensión de la actualidad. Pero el presente está presentado, a la vez, una consecuencia del pasado, sin una interpretación crítica ni del pasado ni del presente.

“Considero que el trabajo pedagógico de la guerra de 1879 es vital para poder comprender los procesos sociales que han construido el Chile de hoy, y particularmente nuestra identidad como iquiqueños.”⁶²

La educación histórica que defienden los docentes está basada en una concepción del peso histórico del espacio. Los docentes explican el territorio como el factor fundamental que influye en la definición de los contenidos escolares, un territorio multicultural donde en la actualidad conviven diferentes nacionalidades.

“Sí considero que es importante abordar pedagógicamente la guerra de 1879, debido a la realidad educativa a la que nos vemos enfrentados hoy en día, sobre todo aquí en Iquique, donde es fácilmente evidenciar, como en las aulas existe una gran variedad de estudiantes de distintas nacionalidades. Diversidad la cual no tan solo se hace presente dentro del aula sino también en la misma socialización de la región, por lo cual es de suma urgencia que esta temática se haga presente y se desarrolle de una forma pedagógica en las aulas.”⁶³

⁶⁰ Entrevista CMB-1-M.

⁶¹ Entrevista CPSB-4-M.

⁶² Entrevista CPSB-1-H.

⁶³ Entrevista CPSB-7-M.

Algunos profesores también muestra una actitud crítica hacia una determinada forma de enseñar la historia, basada en la exaltación nacionalista. Este tipo minoritario de profesores defiende una historia integradora y que ayude al alumnado a pensar críticamente el relato que se hace del conflicto, resaltando el contexto de la época, para una comprensión del proceso histórico y para generar competencias de pensamiento histórico.

“Sí, porque la Guerra del Pacífico forma parte de nuestra identidad, y no sólo chilena, sino que también peruana y boliviana. Pero, su enseñanza no debe estar enfocada hacia una exaltación del nacionalismo, destacando héroes y batallas, sino más bien inclusivo, para construir una cultura de paz y entendimiento, haciendo entender a los estudiantes que el conflicto obedeció a un contexto diferente al que tenemos hoy en día, motivando a que los conflictos deben entenderse como algo evitable.”⁶⁴

Estas apreciaciones sobre la enseñanza de la historia y sus fines ayudan a comprender la diversidad existente en las aulas de los colegios del norte de Chile, que tienen una cantidad muy alta de estudiantes extranjeros, dibujando un amplio escenario multicultural, con personas de origen diverso que reciben una educación histórica donde se define la zona como región chilena y se justifica en base a un hecho bélico.

“Toda enseñanza debe ser pedagógica y no ideológica, es muy relevante que esto último sea cambiado en favor de nuestros alumnos que cada vez llenan las aulas con más diversidad cultural al provenir de distintos países.”⁶⁵

Algunos docentes ponen énfasis en la interpretación de los hechos y de las fuentes, y el desarrollo de competencias de pensamiento crítico en los estudiantes, con el fin de generar otra visión de la historia, distinta de la historia oficial y de la historiografía oficialista.

“Creo que si en el sentido de hacer reflexionar a nuestros jóvenes sobre como existe una historia oficial y la otra en que descubrimos que siempre el poder está en manos de unos cuantos.”⁶⁶

⁶⁴ Entrevista CPSB-2-H.

⁶⁵ Entrevista CPSB-5-M.

⁶⁶ Entrevista CPSB-6-M.

3.1.3. Los y las estudiantes y la Guerra de 1879

En el discurso de los docentes, la participación de los estudiantes es importante y los sitúan en el centro del proceso educativo, a partir de actividades como las dramatizaciones, roles, maquetas, dioramas y otros.

Las profesoras y profesores, señalan que el alumnado debe formar parte del relato histórico e involucrarse en una temática que es controvertida para la comunidad. Es interesante hacer notar que existen profesores que denominan a la guerra “Guerra del salitre”, añadiendo en este caso una connotación intencional al conflicto y una forma determinada de entenderlo desde la interpretación historiográfica, ya que esta concepción de la guerra señala unos intereses y una problemática que tiene vigencia en la actualidad.

“Ciertamente considero que es fundamental que los alumnos formen parte del relato de la Guerra del salitre, pues esto les permite reconocer el desarrollo histórico de nuestro país y le permite, además, comprender a mayor cabalidad la contingencia social y las relaciones sociopolíticas que se desarrollan en Latinoamérica en la actualidad.”⁶⁷

La participación de los y las estudiantes está orientada no sólo al aprendizaje de los contenidos, sino a lograr que sean actores activos en la construcción de su historia y lleguen a un proceso reflexivo, por tanto se pretende que desarrollen el pensamiento histórico con el fin de comprender el presente a través del pasado.

“Sí es de suma importancia la participación de los estudiantes dentro del desarrollo de la clase y la construcción del relato bélico, de ser de otro modo correspondería a una mera transferencia y memorización de datos. La participación constituye una forma de que los propios estudiantes construyan su historia, que cuestionen y reflexionen los hechos desde distintos puntos de vista. Gracias a ello la clase no se transforma en una reproducción de hechos secuenciados sino más bien con un propósito de comprender la misma sociedad en la cual viven.”⁶⁸

Para el profesorado la enseñanza de una cultura de la paz debe ser primordial para formar sujetos activos, que trabajen en el futuro por la integración en la región y no por la exclusión del otro. El profesorado es consciente de la necesidad de un cambio en

⁶⁷ Entrevista CPSB-1-H.

⁶⁸ Entrevista CPSB-7-M.

las actitudes y en las percepciones de los estudiantes, para modificar los prejuicios existentes.

“Sí, para fomentar la construcción de una cultura de paz y entendimiento, los estudiantes deben ser agentes activos; a través de diversas fuentes con las visiones de los países involucrados, deben analizar y reflexionar sobre el tema para desarrollar una visión más integradora y así, desmitificar la guerra. De esa forma, se eliminarían ciertos prejuicios que han permanecido en el tiempo, a la hora de abordar el tema.”⁶⁹

Así, a pesar que existen juicios morales hacia los héroes de la guerra y los personajes, los docentes manifiestan que persiste una meta fundamental en la enseñanza que es trabajar por la hermandad americana, introducir conceptos y perspectivas de integración, para modificar las concepciones.

“Si es importante por la valentía de los que participaron, pero no hay que tomar parte y hacer divisiones ¡No! Somos hermanos americanos y aunque las autoridades hagan política con ello, en nosotros no debe estar inserta la enemistad.”⁷⁰

Algunas de las actividades declaradas como participación en el proceso de aprendizaje, entran en contradicción con planteamientos considerados neutrales con respecto al relato histórico.

“Sí, importante ya que los alumnos quieren información objetiva, desde la perspectiva del paso de los años.”⁷¹

Se considera que las actividades del alumnado deben ayudarle a construir su propia opinión, como parte de la ciudadanía, con el fin que se sienta parte activa y protagonista de la historia. Para ello, debe dominar el arte de la argumentación, no sólo para el conocimiento de la guerra, sino de cualquier hecho social e histórico.

“Formen parte, en el sentido de conocimiento acerca de este hecho y a partir de éste que ellos mismo opinen debidamente.”⁷²

La importancia de reflexionar o de pensar para el análisis histórico parece una cuestión fundamental.

“Exaltar lo bélico no, engrandecer a los que participaron no, hacerlos reflexionar sí”.⁷³

⁶⁹ Entrevista CPSB-2-H.

⁷⁰ Entrevista CPSB-3-M.

⁷¹ Entrevista CPSB-4-M.

⁷² Entrevista CMB-1-M.

Los testimonios, los relatos orales y escritos, y, en especial, el conocimiento del espacio como referente histórico es fundamental, dado que se vive en el territorio disputado y con ello la historia se hace viva como escenario geográfico, definido por el patrimonio material e histórico que representa.

“Siempre es importante que formen parte del relato bélico para representar el pasado y sacar sus conclusiones, pero más allá, siento que es más importante sacar a los alumnos de las aulas, en especial en la región de Tarapacá y demostrarles con lugares específicos como transcurrió la historia en nuestra localidad, que cosas afectaron, los relatos de personas que tienen diversas miradas, los patrimonios culturales que se han formado, etc.”⁷⁴

3.2. Dimensión B: Ideas sobre la enseñanza de la Guerra de 1879

Esta dimensión de la Guerra de 1879, pretende conocer cómo ven los docentes de educación básica la enseñanza y el aprendizaje de la guerra en la escuela. Es evidente que la visión del conflicto está mediada por la idea de cada docente de acuerdo a su contexto o ideología. En este sentido, analizamos cómo el profesorado interpreta la guerra para enseñarla, como traspasa sus sentimientos hacia este conflicto de la historia de Chile, señalado como uno de los más importantes desde la Independencia del Reino de España.

En los maestros y maestras de educación básica es importante la idea del otro en esta enseñanza, formada también por la influencia de la historia de la guerra, que convive al mismo tiempo con intenciones de integración, ya que en la región norte cuenta con un gran tránsito y presencia de peruanos y bolivianos. Y no solo es relevante la atención del profesorado a los estudiantes, sino que también debe tenerse en cuenta el contacto con los padres o apoderados de éstos. Por otra parte, el contexto también es educativo y todos viven en una comunidad donde la guerra está presente en el recuerdo e la historia y en los actos cívicos.

Las profesoras y profesores de historia manifiestan que la presencia de estudiantes extranjeros condiciona la enseñanza, algo diferente a si hubiera una homogeneidad. Esta heterogeneidad de frontera se interpreta por dos aspectos, uno el que existan

⁷³ Entrevista CPSB-6-M.

⁷⁴ Entrevista CPSB-5-M.

extranjeros en las aulas y, el otro, que el espacio de frontera es el escenario donde convergen identidades nacionales en contacto e intereses divergentes.

“Por supuesto, cada alumno extranjero posee una cultura distinta a la que predomina en el aula, es por esto que su presencia influye al momento de abordar temas identitarios propios.”⁷⁵

El profesorado lee este contexto como una alteración del escenario pedagógico, pero consideran que la presencia del estudiante extranjero debe ser atendida, para evitar los menoscabos, que pueden provocarse por la temática de la guerra , sobre todo en fechas simbólicas.

“Influye en cuanto a no menoscabar su país de procedencia y por supuesto mostrando una postura más bien ecuánime y no con una postura de crítica.”⁷⁶

La historia de la guerra, puede generar tensiones entre los estudiantes, dado que las coyunturas diplomáticas, sumadas a la influencia familiar pueden fomentar conductas de hostilidad hacia los estudiantes extranjeros y, por ello, los profesores deben estar atentos a evitar estas tensiones.

“Sí, porque si no se tiene una visión integradora y conciliadora, esto puede generar diversos conflictos entre los estudiantes.”⁷⁷

Sin embargo, existen docentes que manifiestan que no existe mayor alteración con la presencia en aula de los estudiantes extranjeros, dado que existe un criterio de igualdad jurídica.

“No, porque todos son iguales y con los mismos derechos y obligaciones que la ley del hombre tiene.”⁷⁸

En este aspecto, también hay profesores que señalan que no hay diferencias, dado que las ciudades de frontera tienen la condición de igualar a los ciudadanos de países vecinos por la cercanía que genera tolerancia.

“No, ya que considero que como somos ciudad fronteriza debemos tener tolerancia hacia nuestro vecinos.”⁷⁹

⁷⁵ Entrevista CPSB-1-H.

⁷⁶ Entrevista CM1-M.

⁷⁷ Entrevista CPSB-2-H.

⁷⁸ Entrevista CPSB-3-M.

⁷⁹ Entrevista CPSB-4-M.

En el caso de docentes que trabajan en instituciones con políticas educativas que han optado por proyectos de inclusión y tolerancia, por el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, y por una integración de culturas, la concepción del conflicto del pasado y del presente tiene una valoración muy diferente.

“En el establecimiento donde trabajo, no influye mucho porque hemos adoptado por parte del proyecto educativo a tener una educación integral, por ende los contenidos no se imponen con ideologías propias, el alumno construye su propio pensamiento y nosotros les entregamos las herramientas para que formen su propia identidad. Es enriquecedor contar con 3 culturas distintas en mi sala de clases, tenemos cultura china, hindú y chilena. Es por esta razón que no imponemos un pensamiento ideológico.”⁸⁰

En el aspecto de enriquecimiento de saberes, los profesores señalan que la presencia de estudiantes extranjeros, genera una interacción provechosa para conocer visiones distintas de la realidad histórica.

“Absolutamente, nosotros contamos esto obviamente desde la perspectiva chilena, cuanto más valioso sería tener la presencia de personas de los otros países.”⁸¹

La zona de frontera es un espacio híbrido en términos culturales que nutre con insumos una región y que en la interacción social cotidiana en la frontera política existe una integración cultural y un conocimiento del otro a nivel cotidiano, que favorece la superación del discurso histórico de la guerra.

“Creo que si influye debido a que el extranjero(a) no tan solo difiere por su nacionalidad sino también por sus experiencias y su acervo cultural. Además la nacionalidad chilena se encuentra fuertemente relacionada y gestada con la victoria frente al peruano y boliviano, y estos son aspectos que desde la perspectiva y el trauma que poseen un gran número de extranjeros: “los vencidos”, sería un obstáculo epistemológico a solucionar. Es por ello que al tratar temas identitarios propios de Chile es necesario no repetir este sistema reproductor y formador de la ciudadanía nacional, excluyente y denostador, sino más bien conciliar la historia desde un punto de vista objetivo e integrador.”⁸²

⁸⁰ Entrevista CPSB-5-M.

⁸¹ Entrevista CPSB-6-M.

⁸² Entrevista CPSB-7-M.

3.2.1. La Guerra de 1879 como contenido escolar

La inclusión de los contenidos de la Guerra del Pacífico en la educación básica se hace, en general, en coherencia con los planes y programas de estudio del currículum educativo nacional, para la formación de la ciudadanía chilena y con fines de construcción de identidad. Los contenidos de historia de Chile y de la guerra están presentes en los diferentes niveles de primer y segundo ciclo de formación básica.

Las profesoras y profesores de educación básica que imparten la asignatura de historia de Chile, lo hacen en base a lo que el currículum expresa y teniendo muy en cuenta las pruebas estandarizadas que se deben afrontar cada año.

“Si, lo hago porque la cobertura curricular lo requiere.”⁸³

En este aspecto, los contenidos de la guerra deben ser asumidos sin que sean cuestionados por los docentes.

“Porque es parte del programa de la asignatura, aparece dentro del programa”⁸⁴

También señalan que existe una voluntad de profundizar en el conocimiento de la guerra, porque la historia ha sucedido en el espacio que se habita, por tanto, se relaciona con la identidad regional del norte.

“Sí, lo hago profundizando aún más de lo que el currículo nacional determina pues considero que este evento bélico determina, en gran medida, nuestra cultura como “norte grande”.”⁸⁵

Se cita la importancia de la historia regional como parte relevante del relato histórico y la trascendencia de un feriado nacional para todo el Estado por unos hechos históricos localizados en la región norte.

“Sí, lo hago, pues es necesario conocer parte del pasado. Asimismo es parte de nuestra historia regional y se hace manifiesto con un feriado nacional.”⁸⁶

El impacto de la tradición creada forma parte de las instituciones educativas y se transforma en actividades significativas y fechas simbólicas de batallas y combates, asociados al lugar en que se habita y se educa.

⁸³ Entrevista CPSB-4-M.

⁸⁴ Entrevista CPSB-6-M.

⁸⁵ Entrevista CPSB-1-H.

⁸⁶ Entrevista CM1-M.

“Como profesora de educación básica es decir de 1° a 6° básico, la guerra de 1879 no está dentro del currículum de estos niveles. A lo más está contemplado desde algunas actividades de las escuelas propias de cada fecha significativa donde se conmemora algunos hitos como el 21 de mayo y 7 de junio.”⁸⁷

Algún docente relaciona otras temáticas históricas con la Guerra de 1879 cuando no la imparte, haciendo mención de los contextos históricos del momento a nivel europeo y su impacto en las exportaciones de materias primas.

“Según los planes y programas de estudio de historia y ciencias sociales, en los niveles educativos en los que me desempeño (Octavo año básico y Primer año medio), no se encuentra la unidad de Historia de Chile. Pero en la práctica algo incluyo, pero enfocado hacia las consecuencias que generó la guerra, específicamente cuando hablamos sobre expansiones territoriales o la “Cuestión Social” como consecuencia de la Revolución Industrial, haciendo entender que esos efectos también forman parte de nuestra historia nacional.”⁸⁸

El patrimonio histórico es un elemento citado en el primer ciclo de educación básica, que se relaciona con los contenidos de la Guerra de 1879 y sus fechas claves, ligado a la conmemoración de hitos, lo que significa una continuidad con las situaciones descritas por las educadoras de párvulos, ya que se continúa con el conocimiento sobre fechas del conflicto, en el caso de Iquique del 21 de mayo de 1879 y en Arica con el 7 de junio de 1880, aunque se pretende una mayor comprensión del suceso histórico.

“Indirectamente si, para NB1 en historia debemos abordar Historia y Patrimonio, donde enseñamos a los alumnos las conmemoraciones más importantes que tiene Chile. Son finalmente 3 conmemoraciones que recalamos en primer año básico “Independencia de Chile” explicando qué celebramos en Septiembre, “encuentro de dos mundos” enseñando las creencias sobre el mundo y la llegada de Cristóbal Colon a las Américas, y por último “Combate Naval de Iquique” donde finalmente les enseñamos a los alumnos de 1ero básico a que el combate naval de Iquique fue un enfrentamiento naval de la Guerra del Pacífico. Por lo mismo, llamamos a la reflexión que el combate naval de Iquique no es solo un combate heroico, por el contrario, es una serie de campañas que en su totalidad nos da identidad patrimonial, ya que no hay ganadores ni perdedores, ya que los tres países logran consecuencias positivas y negativas de la

⁸⁷ Entrevista CPSB-7-M.

⁸⁸ Entrevista CPSB-2-H.

guerra y ninguno gana todo lo que quiere, y por esta razón aprendemos de la historia para reflexionar si fue correcto el actuar en todas sus dimensiones.”⁸⁹

Otros docentes afirman que los contenidos que se enseñan de la guerra son necesarios para defender el país y, para ello, la asignatura debe atenerse a los elementos fundamentales del conflicto.

“Sí, porque hay que educar y enseñar valores y conocimiento, poder defender el país con palabras racionales, no con grosería. Debe conocer cómo, por qué y cuáles fueron los motivos y el periodo que vivieron los países.”⁹⁰

3.2.2. Los y las estudiantes y la identidad

Los docentes de educación básica tienen como objetivo crear la identidad nacional en los alumnos y, en este sentido, la Guerra de 1879 es una forma de simbolización y ritualidad cívica para la formación de la ciudadanía en el norte de Chile, algo que se considera tradición histórica en esta región de frontera. La costumbre cultural de conmemoración se traslada a los estudiantes desde los primeros años de la educación básica.

Algunas profesoras y profesores de educación básica indican la existencia de un tipo de nacionalismo e identidad excluyentes, que se expresa en la actitudes para-nacionalistas por parte de los estudiantes, que asumen los roles de representación que se les enseña en la escuela.

“Lamentablemente, en nuestro país existe una especie de nacionalismo exacerbado que embarga a los chilenos al momento de hablar de este evento bélico, y los niños no son la excepción. Esta pésima herencia se manifiesta a través del orgullo mal entendido que expresan los niños cuando se les cuenta sobre la invasión chilena a sus países vecinos o sobre la victoria final que alcanzó nuestro país en la guerra.”⁹¹

La identidad nacional se expresa a través de los símbolos nacionales y se recurre a mitos, héroes, hitos o fechas históricas. El profesorado señala tener estudiantes que ingresan a la educación básica con el orgullo de ser chilenos, por una socialización familiar que responde al proceso cultural de chilenización esta zona norte, aunque de la guerra solo conozcan el resultado y nada más.

⁸⁹ Entrevista CPSB-5-M.

⁹⁰ Entrevista CPSB-3-M.

⁹¹ Entrevista CPSB-1-H.

“Identidad como tal no lo he trabajado, pero cuando conecto contenidos de la historia universal con la Guerra del Pacífico, me encuentro con alumnos que poseen un desconocimiento total del conflicto, rescatando prácticamente el orgullo de ser chileno por el resultado de la guerra, desconociendo realmente las causas y sus efectos. Por otro lado, muchos de esos alumnos se motivan con el tema, realizando varias preguntas al respecto, pero todas enfocadas a ciertos mitos de la guerra.”⁹²

Estos mitos históricos con los que llegan los estudiantes al aula, se manifiestan en actitudes dicotómicas y simplistas de la historia, tal como se registró en el caso de la educación parvularia, lo cual genera actitudes maniqueas de la realidad histórica y, como consecuencia, hacia sus actitudes con las personas de los países vecinos.

“Al momento de escuchar los relatos históricos, los alumnos se abanderizan con lo nuestro, opinando que los otros son “malos”.”⁹³

Sin embargo, el profesorado diferencia actitudes contrarias a la exclusión y reconoce estudiantes con una visión de tolerancia, que han recibido una formación más integradora en su hogar.

“Hay algunos que son bastante nacionalistas, imagino por enseñanza de hogar, otros son más tolerantes y piensan que todos debemos ser uno.”⁹⁴

Es evidente que la actitud de los estudiantes es adquirida. Los primeros años de la niñez no existen diferencias y se da un trato de naturalidad e igualitario, pero el cambio puede venir provocado con el trato y enseñanzas que reciben del colegio, así como de los mismos docentes.

“Naturalmente, sin aversión hacia sus pares de países vecinos. No ofenden sino que los aceptan por lo que son “alumnos””⁹⁵

En algunos colegios donde la multiculturalidad es un hecho, como la región misma, los estudiantes reciben una formación en tolerancia, diversidad y conocimiento del otro, situación que es trabajada en forma cotidiana y sistematizada, como hemos señalado, en algunos colegios.

⁹² Entrevista CPSB-2-H.

⁹³ Entrevista CPSB-4-M.

⁹⁴ Entrevista CPSB-6-M.

⁹⁵ Entrevista CPSB-3-M.

“En mi curso hay alumnos de Chile, Bolivia, Perú y Costa Rica. Por ello el tema de la transversalidad y el respeto hacia el otro es lo primordial. Esto se trabaja diariamente de forma explícita e implícita.”⁹⁶

La formación de los niños y niñas en la educación básica y en las familias, y por parte de algunos sectores de la sociedad del norte, con frecuencia, se expresa en conductas que tienden a la exclusión con respecto a los estudiantes extranjeros, ya que se pone el acento en la diferenciación hacia el otro. Pero también existen escuelas que forman en una visión integradora y realizan una educación en valores, no sólo patrios que pueden conducir a nacionalismos exacerbados, sino también a los que manifiestan una transversalidad en los contenidos sobre todo enfocados a la diversidad cultural y al respeto al otro.

“He observado que desde primero básico los niños llegan muy nacionalistas pero sin un mayor nivel de reflexión, debido al tipo de clases que acostumbran a observar en jardín sobre el 21 de mayo que es totalmente expositiva y pensada para que ellos desfilen o realicen actos representando el combate. Es por esta razón que desde este año el PEI del establecimiento cambio hacia una “educación integral que engrandece el alma, la mente y el corazón” y ya no tratamos de exponer nuestra ideología, si no llevar a la reflexión todo contenido y manejar la transversalidad de ellos en todas sus áreas. Gracias al trabajo de varios contenidos en diversas asignaturas, y al tipo de alumnos que tengo en mi sala, la identidad es abordada con respeto y empatía hacia toda persona que posea distintas culturas.”⁹⁷

3.2.3. La Guerra y su valoración en la escuela

La escuela genera una formación medida por el sistema educativo chileno a través de pruebas estandarizadas (SIMCE), con pruebas sobre Lenguaje, Matemáticas y también en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En este sentido, el sistema escolar se regula a través del currículum, que define con claridad los contenidos, sin embargo, en la fase de transferencia de estos contenidos a los estudiantes la figura del profesor o profesora es decisiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una interacción donde se dan elementos que pueden obstaculizar, reproducir o cuestionar ideas, constructos, mitos, etc., en los estudiantes.

La importancia del papel del docente es evidente, pero en ocasiones no disponen de la formación necesaria en ciencias sociales o en competencias de pensamiento

⁹⁶ Entrevista CM1-M.

⁹⁷ Entrevista CPSB-5-M.

histórico, lo cual podría beneficiar una visión más crítica de la enseñanza de la historia en esta región y de la Guerra de 1879. Esta última protagonista de ritos cívicos, desfiles escolares y militares, etc., que el profesorado podría reinterpretar como educación para una ciudadanía integradora en la región.

“No, porque el contenido de la Guerra del Pacífico se imparte en el nivel de sexto año básico, y la mayoría de los profesores que trabajan la asignatura de historia y ciencias sociales en ese nivel, son profesores de enseñanza básica, quienes no poseen un cabal conocimiento de la Guerra del Pacífico, quedándose en una enseñanza tradicional y poco crítica. Asimismo, muchos de esos profesores deciden dejar la unidad de ‘Historia de Chile’ para el término del año escolar, en consecuencia, por tiempo simplemente no lo trabajan, quedando el ‘vacío’ que se puede visualizar en los alumnos. Por otro lado, si bien se conmemoran ciertos hitos del conflicto bélico, estas se enfocan a exaltar el nacionalismo de aquellos personajes históricos que son considerados como un valor de heroísmo patriota.”⁹⁸

La Guerra del Pacífico significa el acontecimiento histórico más importantes de la región, dado que es la llegada de los chilenos a una zona extranjera y conquistada en guerra, es decir, tiene un origen violento, que se justifica como parte de la historia a través de rituales y mitos en la época escolar y en la familia.

“Sí, la Guerra de 1879 es sumamente valorada y constantemente rememorada en la región de Tarapacá, debido a que este es el sitio histórico que participó y tuvo lugar en la Guerra del Pacífico, por lo que posee sitios y héroes significativos, que tienen un carácter simbólicos dentro del hecho bélico, como la campaña marítima, del mismo modo héroes patrios como Arturo Prat que es enaltecido y establecido como ejemplo de humildad, sacrificio y patriotismo. Símbolos los cuales son utilizados y exaltados en cada acto cívico, actividad educativa y fechas importantes de batallas tales como el 21 de mayo (combate naval de Iquique) y el 7 de Junio (Toma del morro de Arica).”⁹⁹

El espacio habitado se integra en el relato histórico para los escolares de la región y los profesores y profesoras actúan como agentes de reproducción sistemática, resaltando los aspectos identitarios.

⁹⁸ Entrevista CPSB-2-H.

⁹⁹ Entrevista CPSB-7-M.

“Si, por cuanto están viviendo día a día en los mismos territorios en donde sucedieron los hechos históricos, los estudiantes se sienten orgullosos de vivir y estudiar en esta zona geográfica.”¹⁰⁰

La historia regional es el sustento de la identidad de la región, dado que la ciudad se asocia a la historia del conflicto, por ello, cada ciudad celebra su día como la fecha en que fue anexada a territorio chileno.

“En esta región creo que sí pues se asocia con la ciudad y su identidad.”¹⁰¹

Y por ello, es importante la efeméride que transforma la historia, sólo en una fecha, quitando su sentido histórico y como tal la reflexión o el ejercicio del pensamiento histórico.

“Como efeméride sí.”¹⁰²

Porque existen profesores que cuestionan estas actividades al ser tomada la historia sin mayores niveles de análisis.

“Sí, pero no desde la perspectiva histórica que debiese abordarse.”¹⁰³

Ante esta perspectiva algunos profesores señalan que el desfile escolar forma parte de la socialización nacionalista, que utiliza las fechas de la Guerra de 1879 para su visualización, pero este profesorado no parece tener suficientes recursos didácticos para proponer otro tipo de formación de pensamiento histórico en los estudiantes.

“Con una mirada social, por cumplir desfiles, podría ser un poco valorada, pero los alumnos tampoco conocen las causas del porque deben desfilar. Si tengo una mirada pedagógica en el marco curricular y todo lo que abarca, creo que no. Es un contenido más, y esto lo veo reflejado en los actos y actividades que el colegio destina y prepara para sus alumnos, donde es más valorado el acto heroico de Prat como conmemoración a una campaña naval que realizar un acto que la Guerra del Pacifico en totalidad para crear reflexión.”¹⁰⁴

Al mismo tiempo que estas opiniones aparecen las de otros profesores y profesoras que defienden las posturas nacionalistas y reclaman una mayor atención a la historia de la guerra para exacerbar la tradición patriótica frente a bolivianos y peruanos.

¹⁰⁰ Entrevista CPSB-4-M.

¹⁰¹ Entrevista CPSB-6-M.

¹⁰² Entrevista CM1-M.

¹⁰³ Entrevista CPSB-1-H.

¹⁰⁴ Entrevista CPSB-5-M.

“Muy poco, mucho de nuestros niños conocen como nos tratan peruanos y bolivianos, pero no conocen las causas; ni tampoco valoran el territorio ganado. Además, que ni siquiera saben los hechos y sus relaciones.”¹⁰⁵

3.3. Dimensión C: Curricular

La dimensión curricular se refiere a lo que se prescribe desde el Estado para los contenidos, orientaciones, objetivos y documentos de trabajo sobre la Guerra del Pacífico. En este sentido, el Ministerio de Educación ha diseñado a través de sus planes y programas de estudio desde 1997, luego de los ajustes curriculares de 2010, variadas modificaciones, que no han alterado demasiado el sentido de la enseñanza de la Guerra de 1879, que se orienta a generar ciudadanía nacional chilena en los estudiantes de educación básica.

Los programas de estudio y textos escolares se suman a los instrumentos y plataformas informáticas del MINEDUC (Ministerio de Educación), que nutren a los docentes de variadas herramientas, como www.educarchile.cl y otros sitios asociados a éste. Asimismo, los textos escolares que tienen todos los años diferentes ediciones, han seguido procesos evaluativos de consulta a los profesores y, por otro lado, se distribuyen anualmente a todos los establecimientos financiados por el Estado de forma gratuita.

3.3.1. Los planes y programas de estudio y la Guerra de 1879

Los planes y programas de estudio es la estructura del currículum nacional que el MINEDUC elabora para las diferentes asignaturas y, entre ellas, para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo la Guerra del Pacífico unidad o contenido de sexto año básico. Pero la guerra está presente no solo en el currículum, sino en otros muchos procesos de socialización para la ciudadanía de la sociedad en la región, donde se hace memoria constante del conflicto.

Los planes de estudio muestran la relevancia del territorio chileno en su expansión hacia el norte y el sur, al norte por la Guerra de 1879, y al sur por la anexión de los territorios mapuches.

Las profesoras y profesores de educación básica señalan estos aspectos de expansión territorial de Chile.

¹⁰⁵ Entrevista CPSB-3-M.

“Sí, y lo abordan desde la perspectiva de que los estudiantes describan cómo se fue conformando nuestro territorio nacional, identificando los antecedentes de la guerra y las consecuencias de la expansión territorial para nuestro país.”¹⁰⁶

Las maestras y maestros explicitan la importancia de la Guerra del Pacífico en la formación de los niños y niñas. La figura del profesorado se hace esencial, ya que es quien entrega el enfoque personal o pone un determinado énfasis en lo que enseña como forma de socialización.

“Efectivamente las bases curriculares abordan la guerra del Pacífico pero solo en 6to año básico con una perspectiva totalmente, basada en el contenido. No obstante, lo que enseñamos indirectamente en 1ero básico sobre la guerra del Pacífico es netamente voluntad del profesor, y lo relacionamos a los contenidos exigidos por el ministerio en 6to básico con el Objetivo de Aprendizaje: “ Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores” lamentablemente su propuesta metodológica no contempla la transversalidad de los ciclos más iniciales.”¹⁰⁷

En esa línea de análisis, los planes de estudio se enfocan a la territorialidad y los cambios espaciales del siglo XIX, por tanto, el estudiante de educación básica conoce que, a través de la Guerra de 1879, Chile aumenta su territorio y anexa todo el norte grande con una extensión considerable de riquezas minerales.

“Desde la perspectiva de los hechos en cuanto a batallas y los territorios adquiridos por Chile.”¹⁰⁸

El profesorado también es capaz de observar la parcialidad del enfoque “poco objetivo” de los hechos históricos, como una crítica a la perspectiva nacionalista que defiende el currículum.

“Sí, lo hacen. Lo hacen desde una perspectiva poco objetiva, resaltando la postura constante e invariable que ha tenido nuestro país frente al conflicto.”¹⁰⁹

¹⁰⁶ Entrevista CPSB-2-H.

¹⁰⁷ Entrevista CPSB-5-M.

¹⁰⁸ Entrevista CPSB-6-M.

¹⁰⁹ Entrevista CPSB-1-H.

El recuerdo de determinadas fechas se convierte en un elemento central de los aprendizajes que deben realizar los niños y niñas de educación básica, con lo cual puede cuestionarse, incluso, si están aprendiendo el proceso histórico como tal o solamente algunos datos de forma memorística.

“Los planes y programas que competen a 1° y 6° de educación básica, no abordan la Guerra de 1879 como tal, sino más bien para ciertas fechas importantes tales como el 7 de Junio y el 21 de Mayo se conmemora con una pequeña clase explicativa y actividades relacionada a esta.”¹¹⁰

La visión es diversa por parte de los docentes, ya que se mezcla la enseñanza de los hechos históricos con la conmemoración de una fecha simbólica en la región, donde al ser un día feriado se activa el aparato del Estado en actos y desfiles en recuerdo de la guerra.

“Sólo está como efeméride. No dentro de los objetivos de aprendizaje.”¹¹¹

Los docentes, dentro de una diversidad de interpretaciones, tienden a justificar más o menos el currículum como desarrollo de aprendizajes.

“Si, los planes los abordan, desde una perspectiva bastante transversal y empática en la cual los estudiantes opinan .”¹¹²

Algunos profesores hacen referencias directas a determinados contenidos del currículum, resaltando los elementos de vinculación patriótica y las fechas-efeméride como recurso para el aprendizaje de lo que reclama el texto escolar y los planes de estudio.

“Haciendo notar la valentía y valor de los participantes chilenos (...). Como una fecha ‘21 de mayo’ sin mayor relevancia. (...). En 6° básico: como se llega a anexar el territorio a Chile (...). El texto escolar considera la guerra de 1879 y de qué forma lo hace? Lo aborda, como un hecho histórico sobre la base económica del país. Recuerdos y valores de patriotismo. Como se inicia el Juramento a la Bandera ‘Batalla de la Concepción’. De forma poco llamativa”.¹¹³

¹¹⁰ Entrevista CPSB-7-M.

¹¹¹ Entrevista CM1-M.

¹¹² Entrevista CPSB-4-M.

¹¹³ Entrevista CPSB-3-M.

3.3.2. La Guerra de 1879 y el uso de los textos escolares en Educación Básica

Para el profesorado los textos escolares reflejan la historia oficial, dado que su relato es el que el Estado decide que reciban los estudiantes. Los textos escolares de Historia son revisados por entidades del MINEDUC, como del Consejo Superior de Educación¹¹⁴, por lo cual son contenidos oficiales y adaptados a las pruebas estandarizadas SIMCE. Por ello es un texto obligatorio y básico, aunque no recoja, en el caso de historia, cuestiones fundamentales de pensamiento histórico, tal y como señalan los profesores de educación básica, que lo consideran una información sin análisis histórico, que solo hace referencia a acontecimientos sin mayor continuidad histórica o definición de tiempo histórico.

“El texto escolar aborda la Guerra de 1879, sin embargo lo hace en forma muy básica, no da oportunidades para generar un análisis histórico de este evento: lo ve como un acontecimiento que ocurrió dentro del período de los gobiernos liberales pasando por alto los verdaderos intereses nacionales que tenía Chile con la guerra.”¹¹⁵

El texto escolar, según algunos docentes, no tiene contenidos de la Guerra de 1879, sólo en el sexto año básico, sin embargo, lo hace desde una perspectiva con claro énfasis en las efemérides.

“Nuestro texto escolar del Ministerio en primer año básico no lo contempla, pero si observamos el libro de 6to básico, es un texto totalmente estadístico, con fechas y datos claves de hechos importantes. En ningún momento llama a la reflexión o motiva a los estudiantes a aprender de otra forma, más didáctica y estimulante.”¹¹⁶

La orientación del texto es el recuerdo de los hechos bélicos para los estudiantes y específicamente de las batallas.

“Los textos escolares consideran estos hechos cómo aislados, refiriéndose a un evento en particular, por ejemplo: Asalto y Toma del Morro de Arica.”¹¹⁷

Para los primeros años no existen textos referidos a la asignatura que aborden la guerra, pero se suple con una presencia significativa de actos de socialización nacionalista, a través de otros contenidos o celebraciones escolares.

¹¹⁴ El Consejo Nacional de Educación se orienta a cautelar y promover, de manera prioritaria, la calidad de la educación. Desarrolla sus funciones en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Ver <http://www.cned.cl/> consultado el 27 de agosto del 2015.

¹¹⁵ Entrevista CPSB-1-H.

¹¹⁶ Entrevista CPSB-5-M.

¹¹⁷ Entrevista CPSB-4-M.

“No, los contenidos en este caso de segundo básico no aborda este tema. Lo que yo hago es tomar la efeméride y articularla con algún otro subsector.”¹¹⁸

En los cursos de segundo ciclo básico, que se inician en quinto año, los profesores desarrollan el trabajo sobre las transformaciones territoriales que tuvo el país en el siglo XIX.

“Sigue las líneas del programa y lo incluye en el capítulo de las transformaciones territoriales del siglo XIX.”¹¹⁹

A pesar de todo, los docentes indican que no existen mayores contenidos en los textos escolares sobre la guerra, aunque éstos están presentes en los planes y programas de estudio.

“Los textos de educación básica no abordan la Guerra de 1879.”¹²⁰

3.3.3. ¿Cuándo enseñar la Guerra del Pacífico?

El momento de enseñar la guerra es una situación que invita al docente a reflexionar sobre su adecuación como contenido escolar a una edad determinada, lo cual es de interés para comprender qué piensan los profesores sobre la enseñanza de la guerra y sus propósitos. Algunos asocian el contenido de la guerra como referente de nacionalidad y piensan en su enseñanza en edades tempranas, como celebración de una efeméride, como proceso de socialización.

“Las efemérides son una clara oportunidad para poder enseñar a los niños la guerra y sus consecuencias desde pequeños.”¹²¹

“Desde el nivel básico”¹²²

Se considera, desde esta perspectiva, que las primeras edades son más adecuadas para conocer el conflicto, ya que los aprendizajes serán más significativos y mayor el impacto de los conocimientos adquiridos, lo cual, en el caso de la guerra, es muy discutible, aunque depende del enfoque o del uso que se haga de la historia, como adoctrinamiento o como enseñanza de valores.

“Desde los primeros niveles, porque es más significativo el aprendizaje.”¹²³

¹¹⁸ Entrevista CPSB-3-M.

¹¹⁹ Entrevista CPSB-6-M.

¹²⁰ Entrevista CPSB-7-M.

¹²¹ Entrevista CPSB-1-H.

¹²² Entrevista CM1-M.

También se reclama la necesidad que los conocimientos específicos sobre la guerra, que se enseña en sexto año básico, se adelantaran un año.

“Se debería enseñar desde niveles más pequeños como 4° o 5° básico.”¹²⁴

Encontramos también la perspectiva que reclamamos de una enseñanza de la historia que sea una formación en valores democráticos, para la convivencia, como el respeto al otro y la tolerancia, como educación para la paz.

“Desde los niveles más pequeños, para formar en ellos niños el respeto, valorar al otro, tolerancia, etc.”¹²⁵

Se reclama también que la niña o el niño tenga conocimientos del conflicto en clara coherencia con el medio familiar, que es un agente vigente en los procesos de formación de ciudadanías en la región norte de Chile.

“Desde Transición (Jardín) Soy testigo de la motivación que los alumnos tienen por la historia, les encanta vivir la historia y conocer nuevas cosas, lamentablemente se pierde mucho tiempo en enseñar contenidos que los niños ya conocen (ejemplo : “yo soy” unidad donde los niños reconocen sus características personales) Siento y creo que si no se motivan a los alumnos en las etapas iniciales de escolaridad, eso influirá en los años posteriores frente a diversas asignaturas.

Gran parte de mis apoderados me dicen que no hay asignatura que más les guste a los niños que historia, donde llegan todos los viernes a la casa a contar y debatir con sus padres nuevas experiencias e historias que aprenden.”¹²⁶

En este sentido se invita a considerar los desarrollos afectivos en coherencia con los cognitivos cuando se traten estos temas.

“Desde niveles básicos ajustando a su desarrollo emocional e intelectual.”¹²⁷

Desde una posición claramente crítica, sólo una docente se manifiesta con preocupación al observar los contenidos sobre el conflicto bélico, que califica como excluyentes de los ciudadanos de los países vecinos y que promueven la adquisición de roles militaristas en los estudiantes, la uniformización y que resaltan los hechos

¹²³ Entrevista CPSB-2-H.

¹²⁴ Entrevista CPSB-3-M.

¹²⁵ Entrevista CPSB-4-M.

¹²⁶ Entrevista CPSB-5-M.

¹²⁷ Entrevista CPSB-6-M.

bélicos por encima de estos aprendizajes, con la idea del chileno vencedor sobre los vencidos.

“A mi parecer la Guerra 1879 como tal se debiese enseñar con todo el contenido que conlleva en segundo medio debido a las características que poseen los estudiantes. Pero como es posible observar hoy en día en las escuelas, desde etapas muy tempranas a los niños ya se le inculca rasgos simbólicos de la guerra, como vestirse de marineros en educación Parvularia, y pintar, dibujar, cantar relatos relacionados en educación básica. Es por ello que considero que debiese ser más bien un carácter progresivo debido a que es un tema que es muy significativo sobre todo para la región de Tarapacá, por lo que de edades tempranas de debiese tratar temas como la integración y el respeto a los demás, evitando las actividades que alaban el conflicto y lo enaltecen con la proclama “los vencedores y vencidos”.¹²⁸

3.3.4. La reflexión sobre la importancia de la Guerra de 1879 para el Estado de Chile

La Guerra del Pacífico es un hecho emblemático en las conmemoraciones oficiales del estado de Chile, uno de los días feriados más importantes en Chile es el 21 de mayo, día de las Glorias Navales y, en esa fecha, se recuerda el Combate Naval de Iquique. Si se suma a ese día el de las Glorias del Ejército, el 19 de septiembre, fecha que se celebra con una gran parada militar en que una unidad del ejército desfila con uniformes de la Guerra de 1879, tenemos el simbolismo creado por el Estado de Chile alrededor de la guerra.

En el caso del contexto educativo no es ajeno a esta situación y se participa de todas las celebraciones con variadas actividades el mismo día 21 de mayo, como en el mismo mar, que es llamado Mes del Mar¹²⁹, en especial, en las ciudades del norte, cada día en Arica, Calama, Antofagasta e Iquique, se sitúan en fechas de combates o batallas de la guerra, por tanto, cada celebración local tiene un marcado carácter nacionalista, dado que se recuerda la guerra y con ello la anexión de las localidades al Estado de Chile.

¹²⁸ Entrevista CPSB-7-M.

¹²⁹ “Bajo la inspiración del entonces Comandante en Jefe de la Armada, Almirante don José Toribio Merino Castro y con el objeto de resaltar en el mes de Mayo las gestas heroicas del Combate Naval de Iquique y Punta Gruesa, y el océano como fuente inagotable de prosperidad, en 1974 fue creado el “Mes del Mar”, el que a través de su relevante historia ha ido fomentando en la conciencia ciudadana la importancia de este patrimonio, baluarte en el progreso y soberanía de Chile en el Pacífico.” En www.mardechile.cl consultado el 01 de septiembre del 2015.

Los estudiantes de educación básica están formados en base a una identidad nacional, desde su entrada al primer ciclo (primero a cuarto básico y quinto a sexto año básico), donde se imparten no sólo contenidos, sino también valores y actitudes que se considera debe tener el ciudadano chileno, según normativiza el Estado a través del currículum y los contenidos prescritos, y asumen los maestros y maestras de educación básica. Estos consideran que es importante para el Estado la formación ciudadana, no cuestionan el enfoque pero, en general, piensan que con los contenidos prescritos se puede llevar a cabo una enseñanza para la convivencia.

“Creo que para el Estado de Chile es muy importante la enseñanza adecuada de la Guerra de 1879, pues a través de ella se puede contribuir a la formación de buenos ciudadanos, conscientes de los errores del pasado y dispuestos a aprender de esos errores para contribuir a la convivencia armónica de nuestro continente.”¹³⁰

Existe pues una cierta contradicción entre el enfoque nacionalista del currículum sobre la Guerra de 1879 y lo que indican los profesores en sus propósitos. La enseñanza de la guerra no tiene por qué avivar el conflicto, parece que se deduce de sus opiniones, pero la defensa del nacionalismo y la celebración de hechos históricos, tal como propone el Estado, no parece ser una solución para promover actitudes nuevas. Al contrario se considera que la guerra debe tener más presencia en la enseñanza básica, sin que se señalen alternativas a su enseñanza actual.

“Debiera darle más realce.”¹³¹

Los valores patrios son parte de las actitudes que se transfieren a los estudiantes por parte de los docentes, siguiendo el currículum. Se afirma que hay que defender al país con argumentos, pero no se plantea la existencia de otras razones desde otras visiones del conflicto.

“Si, debe serlo porque educando y enseñando valores patrios se ama la tierra en que se nace. Gracias a ello los patriotas respetaran y valoraran al país. También para defender a nuestro país con razones y fundamentos.”¹³²

Para los profesores básicos la promoción de los valores nacionalistas es la finalidad clara del Estado, que no cuestionan.

“Si para fomentar el nacionalismo.”¹³³

¹³⁰ Entrevista CPSB-1-H.

¹³¹ Entrevista CM1-M.

¹³² Entrevista CPSB-3-M.

Encontramos un pensamiento del profesorado muy en consonancia con la posición y propuestas curriculares del Estado. Defienden estos profesores que la enseñanza de la Guerra del Pacífico es necesaria para una diferenciación histórica y cultural, que hace a Chile diferente del resto de los países latinoamericanos, incluso superior.

“Si, considero que la enseñanza de la guerra de 1879 es de suma relevancia para el Estado de Chile, ya que como he mencionado antes, esta constituye un hecho bélico que ha significado y ha sido utilizado como gestor de la identidad nacional, ‘de la raza guerrera’, por lo que es de suma importancia para el estado Chileno, reproducir la ciudadanía - nacional, es por ello que la enseñanza de la guerra de 1879, principalmente se resaltan héroes patrios con características patrióticas y ejemplos a seguir e hitos históricos que resaltan su heroísmo y sacrificio por amor a la patria. Como también las glorias del ejército bajo el lema: ‘siempre vencedor, jamás vencido, promoviendo la supremacía respecto a los demás.”¹³⁴

Pero, en sentido contrario, existen profesores que señalan que el Estado debería integrar conceptos de historia e identidad relativos a otros países, con los cuales tenemos una historia social compartida y una cercanía cultural con más aspectos que nos unen que no que nos separan.

“Sí, porque como dije anteriormente, forma parte de nuestra historia e identidad, gracias a la guerra, nuestro país se expandió territorialmente, convirtiéndose en una “potencia” del Pacífico Sur, por adueñarse de los territorios donde se explotaba el salitre, lo que provocó que nuestro Estado modernizara su infraestructura, que los obreros se organizaran para exigir mejores condiciones de vida y laborales, etc. pero en la práctica es un contenido más, porque falta la parte reflexiva que es construir una cultura de paz y no exaltar el amor a la patria, ya que la Guerra del Pacífico no es el único proceso histórico que nos une con Perú y Bolivia.”¹³⁵

En esa línea de análisis aparece una visión más integradora de la ciudadanía y los valores sociales.

“Sí, ya que debemos entregar una enseñanza integral a nuestros ciudadanos.”¹³⁶

Como una visión alternativa a las expuestas, hay profesores que consideran que el Estado no ha tenido una incidencia clara en la enseñanza de la Guerra de 1879 y que

¹³³ Entrevista CPSB-6-M.

¹³⁴ Entrevista CPSB-7-M.

¹³⁵ Entrevista CPSB-2-H.

¹³⁶ Entrevista CPSB-4-M.

no existe una mayor voluntad de dedicar una mayor atención, ya que no se han creado materiales específicos ni ha habido grandes cambios en la forma tradicional de enseñar la guerra.

“No mucho, si este contenido ha sido abordado en los últimos años de la misma manera. Ha pasado por diversas reformas y actualizaciones de las bases curriculares que no han demostrado una trascendencia importante en los alumnos en generar conciencia de reflexión y análisis.

Siento y creo que las clases de historia en especial con estas fechas son clases totalmente expositivas ya que el ministerio tampoco ha desarrollado nada por crear una transversalidad con otros contenidos o años. Es cosa de ver los libros del ministerio, solo datos y registros.”¹³⁷

3.3.5. Libros y autores de referencia para enseñar la Guerra del Pacífico

Los libros y autores son el soporte bibliográfico y teórico de los contenidos que desarrollan los profesores en la temática del conflicto de 1879. Existen variados enfoques de la guerra, según la nacionalidad de los autores o su intencionalidad, pero no existe un desarrollo didáctico, salvo excepcionales textos de análisis académicos, tanto en Chile, como Perú.

Los profesores de educación básica, manejan autores específicos del conflicto, mas todos ellos desarrollan la guerra desde prismas nacionales, como de situaciones particulares de la guerra, sin que ninguno haga una propuesta didáctica o de enseñanza.

“Joaquín Aguirre Lavayén: Guano maldito.

Fabián Berríos: De caldera a Tacna.

Arturo Benavides Santos: 6 años de vacaciones.

¿Por qué se perdió la guerra con Chile? : El libro que todo peruano debe leer.”¹³⁸

Asimismo existen profesores que continúan con la reproducción nacionalista al fundar sus clases en mitos históricos, dado que se apoyan en novelas históricas sin que éstas tengan una base sólida en contenidos historiográficos, dado que incorporan elementos de ficción, incluso el sitio oficial de planificación para toda la comunidad

¹³⁷ Entrevista CPSB-5-M.

¹³⁸ Entrevista CPSB-1-H.

escolar del Ministerio de Educación¹³⁹, recomienda la lectura de una novela histórica famosa en Chile, por lo que desde el mismo Estado se instruye en la mito historia.

“Sí, el Libro Adiós al Séptimo de Línea del autor Jorge Inostrosa Cuevas.”¹⁴⁰

Asimismo, hay profesores que plantean no tener un recuerdo inmediato de autores de la temática, aunque señalan que han tenido acceso a sus escritos.

“No los recuerdo en este momento. Pero sí he tenido acceso a ellos.”¹⁴¹

Existen profesores que opinan sobre los historiadores tradicionales, sin especificarlos, demostrando que no hay mayor recuerdo de éstos.

“Los típicos de historiadores tradicionales.”¹⁴²

Más, hay profesores básicos que reconocen falencias en los contenidos de la Guerra de 1879, como en el manejo de autores o libros.

“La verdad creo que mi conocimientos de la Guerra de 1879 es más bien limitado, a lo más he leído algunos artículos y libros principalmente de Francisco Encina de tendencia positivista.”¹⁴³

Existen docentes que conocen autores, la mayoría historiadores positivistas y autores de manuales histórico, como Frías Valenzuela, aunque afirman que pueden complementarse con otros extranjeros si se conocen sus textos.

“Sí, como Villalobos, Frías Valenzuela y tantos otros chilenos, peruanos y bolivianos que de distintas perspectivas ven este hecho; así se puede comprender y enseñar verdades y realidades no sólo de un punto de vista.”¹⁴⁴

Sin embargo, hay docentes que hacen un análisis de su propia función como docentes al servicio del Estado e intermediarios del mismo, como técnicos o transmisores de conocimientos del currículum nacional y, por tanto, sin mayor necesidad de conocer autores, dado que tienen los textos oficiales. Aunque, en el caso del siguiente profesor, se reconoce la presencia de un currículum oculto.

¹³⁹ <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=212943> consultado el 10 de septiembre del 2015.

¹⁴⁰ Entrevista CPSB-4-M.

¹⁴¹ Entrevista CM1-M.

¹⁴² Entrevista CPSB-6-M.

¹⁴³ Entrevista CPSB-7-M.

¹⁴⁴ Entrevista CPSB-3-M.

“Personalmente conozco muy pocos autores. Como profesores, siempre se nos impone que debemos enseñar y realizar las pruebas tal cual viene el libro del ministerio.

Si un contenido ha sufrido modificaciones entre años, debemos regirnos por el año en curso del texto vigente. Sin embargo siempre trato de entregar los conocimientos que recibí en la universidad, muchos de ellos pertenecen al currículo oculto.”¹⁴⁵

3.3.6. La autonomía docente para crear unidades didácticas de la Guerra de 1879

La libertad de enseñanza está cautelada en Chile, desde 1990 con la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación) que fue una herencia de la dictadura militar, cuestionada por los movimientos estudiantiles del 2006 y reemplazada por la LGE (Ley General de Educación) el 2008, sin embargo, ambas leyes han protegido la esencia del concepto de libertad en el aspecto de libertad de enseñanza, es decir, abre el campo desde el neoliberalismo económico a la inversión de centros privados en la educación, con aportes fiscales.

El concepto de libertad de enseñar se sitúa en los contenidos. En los centros privados el tipo de enseñanza la decide el sostenedor de colegios, que es la figura administrativa de los establecimientos educativos. La autonomía docente está sujeta a las decisiones macrocurriculares de sus directivos, con una ideología definida, que señalan u orientan qué se debe enseñar. Desde lo microcurricular, el docente en su aula puede estar sujeto a las orientaciones de la Unidad Técnica Pedagógica, que es la entidad operativa de la dirección del colegio en temas curriculares y evaluativos.

Entonces, la autonomía docente, respecto a la creación de unidades didácticas, se basa en las orientaciones verticales de cada establecimiento, aunque todos cumplen con las directrices del sistema educativo nacional contenidas en el currículum nacional. Las maestras y maestros de educación básica, señalan que la autonomía está enmarcada en los lineamientos de cada colegio, como de la voluntad personal de las unidades técnicas, mas, explican que cada profesor puede elaborar unidades didácticas propias.

“Eso depende de cada establecimiento educativo y de la docilidad de la jefa de U.T.P frente al currículo. Sin embargo, el profesor tiene la facultad de crear múltiples

¹⁴⁵ Entrevista CPSB-5-M.

estrategias educativas que le permitan elaborar unidades didácticas en torno al conflicto.”¹⁴⁶

Asimismo, existen docentes que señalan que no hay autonomía y deben aplicar los planes y programas para los contenidos específicos de su unidad y sólo responden a esta verticalidad.

“No, porque nuestro establecimiento educacional se enfoca en desarrollar los planes y programas para abordar la mayor parte de las unidades y contenidos en el tiempo que corresponde. En consecuencia, no queda tiempo para profundizar las diversas temáticas.”¹⁴⁷

Por tanto, la exigencia del currículum y las pruebas estandarizadas limitan claramente la libertad del docente.

“No, ya que debo enmarcarme lo que solicita las unidades curriculares.”¹⁴⁸

Existen docentes que afirman que sí existe autonomía para crear unidades didácticas, por ejemplo sobre la enseñanza de la Guerra de 1879, pero siempre que se dé respuesta a los elementos esenciales marcados por el currículum.

“Autonomía, siempre y cuando se tomen los aspectos más relevantes.”¹⁴⁹

Otra visión hace referencia a la falta de iniciativa del profesorado.

“Sí, pero no se hace.”¹⁵⁰

Esta falta de iniciativa puede estar causada también por las exigencias de tiempo y dedicación que tiene el profesorado.

“Existe autonomía, pero no hay tiempo para innovar tanto.”¹⁵¹

El peso de los contenidos del currículum nacional rebasa la capacidad de creación de unidades didácticas, dado que se deben cumplir las metas de trabajo en la cobertura de contenidos que son medidos por las pruebas estandarizadas.

“Tenemos la autonomía de crear unidades, pero como no están insertas en las bases curriculares, el tiempo que tenemos debemos destinarlo a cumplir los contenidos

¹⁴⁶ Entrevista CPSB-1-H.

¹⁴⁷ Entrevista CPSB-2-H.

¹⁴⁸ Entrevista CPSB-4-M.

¹⁴⁹ Entrevista CM1-M.

¹⁵⁰ Entrevista CPSB-3-M.

¹⁵¹ Entrevista CPSB-6-M.

propuestos. Esperamos que al pasar a un colegio particular logremos crear estas unidades como departamento de Historia.”¹⁵²

Existen profesores que señalan que carecen de las competencias específicas de contenidos o especialidad para realizarlas.

“No lo sé, no he tenido experiencia en esta área, mas no considero negativo crear unidades didácticas relacionadas con la Guerra de 1879, creo que sería innovador y provechoso para la clase de historia, pero creo que es necesario el apoyo del organismo educativo para otorgar estas instancias.”¹⁵³

3.4. Dimensión D: Valoración de los aprendizajes

Esta dimensión hace referencia a las ideas de los docentes sobre los aprendizajes del alumnado sobre la guerra, en referencia al currículum oficial o a los textos escolares. Se reflexiona sobre los relatos históricos que hacen o que deberían hacer los estudiantes, como resultado de su educación histórica. Acabamos con una reflexión sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, practicadas y alternativas, que el propio profesorado nos indica.

3.4.1. Los aprendizajes de los estudiantes de la Guerra de 1879

Los profesores de educación básica hacen una conexión de la temática del conflicto bélico con la cultura local, para extender después su significado con el Estado y, si fuera posible con temáticas de historia mundial.

“La mal llamada “Guerra del Pacífico” está ligada a nuestra cultura en forma diaria. En nuestra región son múltiples los elementos que nos llevan a recordarla y la sitúan en la contingencia. Cada uno de estos factores como calles, edificios, fechas importantes, nuestra cultura como iquiqueños, son una plataforma desde la cual se vincula la guerra con el aprendizaje de nuestros alumnos. Tenemos, afortunadamente, una cantera de conocimientos de este evento desde la cual nutrimos a nuestros estudiantes.”¹⁵⁴

¹⁵² Entrevista CPSB-5-M.

¹⁵³ Entrevista CPSB-7-M.

¹⁵⁴ Entrevista CPSB-1-H.

Aparecen de nuevo reflexiones sobre la construcción de la identidad en el norte de Chile, de afirmación nacional, pero que deben convivir con otras identidades que hay que respetar, aunque no se profundiza ni en la forma ni en el fondo.

“Con la identidad que debe tener cada uno. En la reflexión de acuerdos con el respeto hacia el otro. En la valorización de los territorios.”¹⁵⁵

Sobre esta temática de los aprendizajes realizados por el alumnado se insiste en la necesidad de vincularlos con el entorno cultural y las experiencias vividas, aunque no esté en el temario el contenido específico.

“Como ya he mencionado antes la Guerra de 1879 no está dentro del programa de estudios de educación básica de 1° a 6° básico. Más creo que la metodología a usar para vincular la Guerra de 1879 con sus aprendizajes sería a través del relato y análisis de sus mismas experiencias y acervo cultural.”¹⁵⁶

Existen profesores que hacen relación al conflicto a partir del estudio de otras temáticas de la historia mundial.

“Conectando ciertos contenidos de la historia universal con las consecuencias territoriales y sociales de la Guerra del Pacífico, rescatando previamente lo que conocen del conflicto para relacionar y construir un aprendizaje significativo.”¹⁵⁷

El discurso del profesorado también hace referencia a lo vivido y cercano, para la construcción de una identidad regional, al manifestar que hay elementos comunes de integración, basados en cercanías geográficas entre ciudades chilenas como Arica y peruanas como Tacna, que tienen una comunicación efectiva, ya que que son ciudades vecinas a sólo 45 minutos, pero divididas por la frontera.

“Se vincula en la medida que ellos manifiestan tolerancia, respeto hacia las ciudades vecinas a la nuestra (Arica – Tacna)”.¹⁵⁸

Algunos docentes explican actividades realizadas destinadas a generar aprendizajes de la Guerra de 1879 y entregan datos de la cotidianidad en el aula.

“A través del juego de roles entre alumnos y el por qué enseñamos el combate naval de Iquique. Es la segunda vez que tengo un primer año básico y siempre que pregunto

¹⁵⁵ Entrevista CM1-M.

¹⁵⁶ Entrevista CPSB-7-M.

¹⁵⁷ Entrevista CPSB-2-H.

¹⁵⁸ Entrevista CPSB-4-M.

si saben porque sucedió el combate naval de Iquique, pocos conocen la relación de la guerra del Pacífico.”¹⁵⁹

3.4.2. El relato de la Guerra del Pacífico en educación básica

El relato y la explicación histórica es una herramienta fundamental del profesorado. Su discurso es expositivo, esencialmente oral, a través del cual se transmiten los conocimientos, valores e ideologías a los estudiantes. En la didáctica de la historia, una de las formas más identificables para conocer el tipo de profesor que existe en el aula es el discurso que éste entrega y cómo lo desarrolla en los estudiantes.

Las maestras y maestros de educación básica, desarrollan explicaciones de los contenidos de la Guerra de 1879, basados en interpretaciones personales y subjetivas del conflicto, para luego desarrollar los contenidos del conflicto presentes en el currículum. En estos discursos del profesorado se incluyen los problemas y consecuencias negativas de una guerra, lo cual puede ser considerado como un preámbulo basado en la idea de la paz, antes de explicar lo bélico, con una postura que se aleja del nacionalismo y nos acerca a una aceptación y respeto por el otro.

“Como un infortunio para nuestro continente, para nuestro país, y para nuestra región. Los intereses económicos de nuestro país nos llevaron a invadir y, posteriormente, a usurpar territorio a nuestros vecinos. La guerra dejó una valla interpuesta entre el pueblo chileno, el peruano y el boliviano, que hasta el día de hoy prevalece. Se deben erradicar las posturas nacionalistas para poder enseñar la Historia con una visión transparente, objetiva y libre de prejuicios: con la guerra obtuvimos la dicha de haber podido nacer en tierra chilena, pero perdimos la riqueza de haber podido nacer peruanos.”¹⁶⁰

En esta línea hay profesores que insisten en la importancia de la vida cotidiana y de lo vivido cada día en la región y la localidad.

“No está dentro de mi programa, más trataría de ser objetiva y exponer los distintos puntos de vista de los países involucrados en el conflicto, y a través del mismo análisis de esos datos en conjunto con mis estudiantes construir un relato, utilizando el mismo conflicto como apoyo para comprender las problemáticas y situaciones cotidianas en nuestra sociedad.”¹⁶¹

¹⁵⁹ Entrevista CPSB-5-M.

¹⁶⁰ Entrevista CPSB-1-H.

¹⁶¹ Entrevista CPSB-7-M.

Existen profesores que hacen una interpretación histórica del conflicto para justificar el hecho bélico, sobre todo enfocada a las cuestiones económicas.

“Como un hecho en el cual por intereses económicos nos vimos enfrentados en una guerra contra países vecinos y donde una vez más la oligarquía salió triunfante.”¹⁶²

Algunos profesores intentan adoptar una postura explicativa desde la historia, sin mostrar opiniones, sino intentando basarse en los datos, lo cual nos lleva a un cierto positivismo.

“De forma simple: Fue una Guerra, la cual se ejecutó en disconformidad a territorios. Se dan a conocer primeramente los antecedentes de esto, la crisis vivida y el inicio del conflicto. Se menciona que hubieron campañas y el desenlace.”¹⁶³

En este sentido, algunos profesores se abocan a lo escrito de la guerra y demuestran sólo el conocimiento mínimo.

“Fue un conflicto armado en la cual se enfrentaron Chile con Perú y Bolivia.”¹⁶⁴

También hay profesores que expresan claramente versiones tradicionales y de claro enfoque nacionalista.

“Como rompimientos de acuerdos económicos y que no se respetaron, como un conflicto boliviano-chileno en donde se trabajaba mano a mano, con acuerdos entre ambos y que se rompen por problemas políticos en donde interviene Perú, el cual se une a Bolivia contra Chile.”¹⁶⁵

En los primeros años, el conflicto se explica a partir de los hechos militares, los combates que se desarrollaron en la localidad, con lo cual el aprendizaje de actitudes militares no se cuestiona, aunque se introduzcan actividades de valores para la convivencia a partir de situaciones cotidianas, para comprender el conflicto de intereses territoriales.

“Básicamente, como tengo a cargo los primeros básicos comenzamos con el combate naval de Iquique, una campaña que repasan todos los años en jardín escolar sin explicarles por qué y que consecuencias tuvo esto. Antes de abordar el tema de combate naval de Iquique, les pregunto a los niños ¿ustedes comprarían una casa?

¹⁶² Entrevista CPSB-6-M.

¹⁶³ Entrevista CM1-M.

¹⁶⁴ Entrevista CPSB-4-M.

¹⁶⁵ Entrevista CPSB-3-M.

¿Qué les gustaría que tuviera? Si les doy una posibilidad de comprar una casa en una villa o proyecto inmobiliario donde hay 5 casas iguales ¿Cuál eligen? Es en ese momento en que observan un video de un proyecto inmobiliario donde ven casas del mismo tamaño y seleccionamos a 2 alumnos de la sala. Estos dos alumnos representarán a vecinos y viviremos en cada casa. Planteamos la problemática: ¿Qué pasa si yo construyo fuera de mis límites y me otorgo más patio y espacio entre las dos casas? Los alumnos comentan sus reacciones y luego se les dice: 'Yo no voy a dejar los terrenos por justo entre esos lugar hay flores y bancas que quiero para mi casa'. Los alumnos comentan y discuten sobre los posibles problemas que pueden surgir al no ser equitativos, también descubren que nada regula la apropiación. De esta manera se les explica que los vecinos se llaman Chile, Perú y Bolivia. Son países que reaccionaron de diversas maneras como pueden ver ante la oportunidad de tener más territorio o poder quedarse con algo específico que nos ayudaba (bancas y flores como recursos económicos). Es por esta razón que se originaron muchas campañas y entre eso, el famoso combate naval de Iquique. ”¹⁶⁶

3.4.3. Los Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje evidencian de qué forma se están evaluando los contenidos de la Guerra del Pacífico y las competencias asociadas. Los profesores de educación básica utilizan la palabra evidencia, como forma aprendida de asimilar la evaluación, dado que ésta es una medida y debe quedar su evidencia. El análisis del concepto de evaluación nos puede servir para comprender el pensamiento del profesorado para programar los contenidos, las estrategias o, incluso, su coherencia con respecto a las finalidades.

Para las maestras y maestros de educación básica, la nota numérica no recoge la complejidad de los aprendizajes en historia y, aún menos, sobre la Guerra de 1879. Por este motivo se cuestiona la forma de evaluación y se propone un modelo que apunte al desarrollo de competencias para la comprensión, interpretación o análisis de los hechos desde el desarrollo del pensamiento histórico.

“En lo personal creo que los resultados cuantitativos con los que se miden los aprendizajes no se condicen con esta asignatura. No se trata de aprender fechas ni

¹⁶⁶ Entrevista CPSB-5-M.

personajes importantes, sino que de analizar, reflexionar y comprender la materia a través de un proceso que nos forma educativa y moralmente.”¹⁶⁷

En el sentido de la comprensión, se enlaza con el conocimiento del otro y la actitud de conocer al otro en su sentido de cercanía, como comprensión cultural.

“En el respeto en la diversidad de alumnos y en la valorización de la persona y no de su color, raza o nación. Además de crear una Cultura Cívica abierta a la opinión.”¹⁶⁸

En este aspecto de competencias, basadas en análisis y comprensión de los hechos y inferencia de los otros, se puede señalar que el análisis argumentativo es fundamental en las interpretaciones de los estudiantes.

“Cuando mis estudiantes son capaces de comentar, criticar con altura de miras.”¹⁶⁹

La evaluación del hecho histórico en sí es propio de las calificaciones tradicionales de la historia y existen profesores que aplican tal forma de evaluación, sin proyectar mayores profundizaciones analíticas en los contenidos.

“Los resultados se evidencian evaluando el hecho histórico tal cual sucedió.”¹⁷⁰

Los profesores explicitan formas de evaluación que se basan en actividades y sus productos, sin especificar los resultados de éstos, más se entrega registros de las formas de evaluación.

“- A través de mapas geográficos de la época y el actual.

- A través de representaciones históricas.

- A través de participación del alumno en clases.

- Desarrollo de trabajos, guías escritas y juegos.”¹⁷¹

Para algunos profesores, los resultados de aprendizaje siguen la coherencia de la metodología usada y se expresan en consonancia con las actividades realizadas para la enseñanza de la guerra de 1879.

“La evidencia de los resultados del aprendizaje de mis estudiantes variará según la metodología que utilice, por ejemplo si realizo grupos de reflexión y opinión tales como

¹⁶⁷ Entrevista CPSB-1-H.

¹⁶⁸ Entrevista CM1-M.

¹⁶⁹ Entrevista CPSB-6-M.

¹⁷⁰ Entrevista CPSB-4-M.

¹⁷¹ Entrevista CPSB-3-M.

mesa redonda, y charlas, esta sería según el nivel de participación y opinión. Al realizar debates sería según el peso de argumentación. Y al realizar juego de roles o representaciones el estudiante debiese manifestar un nivel de conocimiento competente respecto a su personaje y hechos. Como también pueden exponer su conocimiento en un tipo de evaluación tradicional con preguntas abiertas.”¹⁷²

Sin embargo, resulta interesante notar que hay profesores que señalan que no existe una forma de evaluar los contenidos de la Guerra de 1879 y evidencian la falta de recursos para calificar los aprendizajes. Resulta paradójico que solo se valore lo memorístico y no las actitudes y las capacidades de reflexión, etc.

“Lamentablemente por contenidos solo podemos evidenciar a través de pruebas el combate naval de Iquique. No poseemos aún la capacidad de evaluar la Guerra del Pacífico al no estar implícito en los planes y programas del Ministerio. Pero como departamento de Historia, esperamos al momento de ser particulares, modificar y crear nuestros propios planes para crear la transversalidad de ciclos hasta 6to básico, de esta manera, crear alumnos más reflexivos.”¹⁷³

3.4.4. Estrategias para la enseñanza de la Guerra del Pacífico

La propuesta metodológica para una enseñanza de la Guerra de 1879, muestra el modelo del docente para enseñar el conflicto. En este aspecto, el currículum orienta actividades, como el mismo texto escolar lo hace, sin embargo, los docentes establecen estrategias de enseñanza elaboradas por ellos. En este sentido, se pretende que se evidencien formas de enseñanza efectivas para el aprendizaje de la guerra, para comprender el ambiente de las clases y la forma en que éstas se realizan en los respectivos establecimientos.

Las maestras y maestros de educación básica implementan metodologías diversas según tendencias didácticas e ideología en relación a los valores a enseñar, ya sean el nacionalismo, el militarismo o la tolerancia hacia el otro. Existen profesores que pretenden desarrollar un enfoque plural del conflicto, en oposición a versiones únicas de la guerra.

“Analizando diversas posturas en torno al tema. Reconocer el sentido más puro de nuestra enseñanza sobre guerra y compararla con la de nuestros países vecinos. Interiorizarse en los orígenes del conflicto, en el desarrollo de éste y las

¹⁷² Entrevista CPSB-7-M.

¹⁷³ Entrevista CPSB-5-M.

consecuencias que tuvo la guerra, pero desde el punto de vista de cada uno de los países en conflicto. Reflexionar sobre cada una de las posturas y comprender, objetivamente, el valor sociocultural que tuvo este evento para nuestro continente.”¹⁷⁴

Hay testimonios de docentes que son muy incoherentes, ya que presentan un proyecto de “Diversidad”, que en realidad no implementa tal objetivo, sino que atiende a la unidad nacional y a una valoración icónica de la guerra, centrado en el buque chileno hundido en el combate naval de Iquique que incluye incluso el Himno de la Marina de Chile.

“Como un Proyecto de Aula, ejemplo: “UNIDAD EN LA DIVERSIDAD”

Objetivo: Conocer , rescatar y valorar la identidad nacional, mediante actividades lúdicas y significativas.

Algunas actividades serían: Una Salida a Terreno a la Réplica de la Corbeta Esmeralda en Lenguaje.

Crear una corbeta Esmeralda con material de desecho, en Artística.

Medir la longitud de la Corbeta en Matemática.

Cantar el himno: Brazas a ceñir en Música, etc.”¹⁷⁵

Otras propuestas son más coherentes cuando proponen la integración y la enseñanza de la guerra para educar en una cultura de la paz.

“Con diversas fuentes, tanto escritas como no escritas, que incluyan las visiones de Chile, Perú y Bolivia, para desarrollar una mirada más integradora sobre el tema, a través de la crítica y la reflexión de los propios estudiantes, pero enmarcado hacia la construcción de una cultura de paz y entendimiento por sobre la exaltación del nacionalismo o el amor a la patria, tendencia que se viene repitiendo hace bastantes años.”¹⁷⁶

Hay docentes que demuestran un gran conocimiento de los contenidos y del currículum, con una secuencia en el plan de clase dispuesto, que demuestra que se siguen claramente los lineamientos del MINEDUC para generar identidad nacional.

Inicio:

- Presentar unos videos geográficos a partir de los pueblos originarios hasta resaltar 1879-1900 y hoy.
- Comentar los mapas, personas, vestimentas, costumbres, etc.

Desarrollo:

- Presentar en power point el desarrollo económico de los países afectados y explicar sobre el salitre u oro blanco; sus funciones, servicios y riquezas.
- Comentar algunos tratados entre Chile-Bolivia sobre el salitre y el guano.
- Comentar como se repartían las riquezas que se obtenían.
- Anotar que desacuerdo tuvieron y porque.

Cierre:

- Qué consecuencia llevo estos desacuerdos y que ocurrió.

¹⁷⁴ Entrevista CPSB-1-H.

¹⁷⁵ Entrevista CM1-M.

¹⁷⁶ Entrevista CPSB-2-H.

- En dos horas más de clases:
- Retomar lo visto y hacer un cuadro de resumen.
- Analizar con mapa en mano cómo cambia el dominio del país.
- Ver por video hasta donde llega Chile dentro de Perú y Bolivia defendiendo y atacando en el nombre de Chile.
- ¿Que se ganó?
- ¿Que se perdió?
- ¿Qué hicieron los chilenos en territorio extranjero? Y ¿Cómo se reaccionó en Chile y qué medidas se tomaron?

Visto y analizado ello valorar los grandes personajes que tomaron parte en este conflicto económico que se transformó en político. Conocer las batallas y combates y dar el realce al valor patriótico en hechos o batallas destacados. Este hecho debe ser transversal y tratarse como corresponde no como algo que ocurrió sin valor.”¹⁷⁷

Asimismo existen registros de profesores que apuntan al desarrollo de competencias analíticas de la historia y para el pensamiento histórico.

“A través de los juegos de roles, asignándoles personajes y comentándole las problemáticas que pueden vivir. De esta manera potenciamos el debate, análisis y creación de sus propios puntos de vistas sobre la historia. Pero lo más importante, es tener esta metodología en una sola línea, que sea abordado en todos los cursos de la misma manera, sin evitar la reflexión para los alumnos, dejar de ser expositivos y que ellos desarrollen su propio punto de vista.”¹⁷⁸

“Contando con los ausentes de siempre: Los y las profesores que están en aula y que vemos cada día la evolución de nuestros niños y jóvenes.”¹⁷⁹

Hay metodologías sugeridas que buscan un aprendizaje basado en la comprensión, con voluntad de generar empatía y pensamiento histórico.

“Las metodologías que se podrían utilizar para la enseñanza de la guerra, podría ser la investigación guiada, mesas redondas, debates, juego de roles, entrevistas a la población, proyectos de resolución de conflictos, etc. Todas con un propósito de descubrir y analizar las distintas versiones que existen, como también ponerse en el lugar del otro, comprender las problemáticas que perciben, del mismo modo ser capaces de emprender soluciones desde un nivel personal hasta un nivel macro dentro de su entorno.”¹⁸⁰

La empatía se convierte en un aspecto fundamental del pensamiento histórico para el estudio de la Guerra de 1879, para conocer al otro y superar las ideas preconcebidas.

¹⁷⁷ Entrevista CPSB-3-M.

¹⁷⁸ Entrevista CPSB-5-M.

¹⁷⁹ Entrevista CPSB-6-M.

¹⁸⁰ Entrevista CPSB-7-M.

“Presentando la información desde el punto de vista actual, con preguntas como ¿Qué harían ustedes si pudieran viajar al país vecino, como turistas?”¹⁸¹

¹⁸¹ Entrevista CPSB-4-M.

4. La Educación Media frente a la Guerra de 1879

La educación media o secundaria de la región de Tarapacá participa sin excepciones en la celebración del 21 de mayo, fecha del combate naval de Iquique, donde se desfila y aparecen las bandas escolares¹⁸² que son bandas de alumnos y alumnas con tambores, pitos y clarines, llamadas antes “bandas de guerra”, que hasta hoy tienen seguidores que son ex-alumnos adultos, que recrean su pasado juvenil¹⁸³. En estas bandas existen rituales de estilo militar de corte prusiano, el traspaso de estandartes nacionales y la formación en cuadros¹⁸⁴, que son elementos resultantes de un proceso de socialización desde la educación parvularia (infantil) y básica (primaria).

Esta dinámica, comprende la formación de un habitus nacionalista¹⁸⁵ y es fomentado desde el Estado cada año como forma de participación de una sociedad civil escolar, tal como manifiesta el Secretario Regional Ministerial de Educación Francisco Prieto:

“El valor del desfile es el rescate de la identidad, la tradición y el reconocimiento al coraje y valentía del chileno. Felicito a toda la comunidad de Alto Hospicio ya que el desfile fue una muestra extraordinaria de chilenidad. Padres y apoderados acompañaron felices a sus hijos y las delegaciones y las bandas hicieron gala de una presentación impecable”¹⁸⁶

En la educación media o secundaria la socialización a partir de la guerra adquiere otro rango, desde la intervención de los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quienes deciden la enseñanza, su propósito y sus metodologías. Incluso se han creado mitos y leyendas de ficción, como es el caso del soldado fantasma en Arica, todo ello asociado al conflicto, que son alimentadas por parte de los docentes del área historia.

“En el Cerro la Cruz de Arica, existe un mito popular, de un soldado que participó en la batalla del Asalto y Toma del Morro de Arica que pena y deambula por las poblaciones del Cerro La Cruz. Los alumnos y alumnas de la Escuela D7 del Cerro la Cruz, tomaron ese mito popular, y en un intento por buscar respuesta al fenómeno, crearon

¹⁸² Ver <https://www.youtube.com/watch?v=yj9ikJaEdZs> Consultado el 22 de julio del 2014.

¹⁸³ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=bvPhpIZAyB8> Consultado el 22 de julio del 2014. Incluso existen reportajes de estos desfiles de ex estudiantes del Liceo de Hombres A-7 que actualmente desfilan https://www.youtube.com/watch?v=bNv4mFB_HUM consultado el 22 de julio del 2014.

¹⁸⁴ Ver reportajes de estos desfiles de ex estudiantes del Liceo de Hombres A-7 https://www.youtube.com/watch?v=bNv4mFB_HUM consultado el 22 de julio del 2014

¹⁸⁵ Ver las tesis de Pierre Bourdieu (1970) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia. 1998.

¹⁸⁶ Ver http://tarapaca.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=28526&id_portal=2&id_seccion=52 consultado el 25 de julio del 2014.

una historia dramática de un amor inconcluso, centrada en un soldado que aun ronda por la población buscando a su amor perdido...”¹⁸⁷

El comercio también aprovecha la demanda nacionalista y la uniformización militar de la comunidad escolar, para vender a las familias las indumentarias de los niños y niñas de marineros o soldados.

“Muchos padres llegaron a la feria persa. El objetivo era el mismo, comprar el gorro y demás indumentaria de marinero para los niños. Hay distintos modelos pues ofertan tenidas para grumetes e incluso de capitán”¹⁸⁸

Para realizar el análisis de los resultados de los profesores de historia se pronen las siguientes dimensiones:

- 1.-Dimensión A : Conocimientos e Imaginarios de la Guerra de 1879
- 2.-Dimensión B: Ideas sobre la enseñanza de la Guerra de 1879
- 3.-Dimensión C : Curricular
- 4.-Dimensión D: Valoración de los aprendizajes

Estas dimensiones están interrelacionadas y el objetivo de presentarlas por separado se debe a una clasificación para su interpretación, debido a la cantidad de información que se maneja.

4.1. Dimensión A : Conocimientos e Imaginarios de la Guerra de 1879

En esta dimensión que registran los conocimientos sobre el conflicto de 1879 de los profesores de historia, más allá de lo que se denomina, por parte del mismo profesorado, la historia oficial, propia de los textos escolares. Los profesores y profesoras de enseñanza media son especialistas, a diferencia de la educación básica, por lo que podemos encontrar otra forma de enfrentarse a los contenidos referidos a la guerra.

¹⁸⁷ Ver <http://www.novasur.cl/mibarrío/el-soldado-muerto/> consultado el 01 de agosto del 2014.

¹⁸⁸ Ver <http://www.estrellaiquique.cl/impresad/2015/05/19/full/cuerpo-principal/13/> consultado el 19 de mayo del 2015.

4.1.1. Lo que se conoce de la guerra

Los profesores de Historia, Geografía y Ciencias sociales, tienen una formación de especialidad en contenidos de la Guerra de 1879, como parte de la historia de Chile y de América. En este sentido, las y los docentes tienen conocimientos propios de sus estudios, bibliográficos y de investigaciones, aunque es necesario conocer, como esencial, la visión de cada profesor sobre el conflicto y sobre los países vecinos y su ciudadanía.

Los profesores de Historia conocen los textos escolares editados por el Consejo Nacional de Educación y la Comisión de Educación del Congreso Nacional chileno, lo que denominan historia oficial.

“Conozco la historia oficial, acontecimientos más relevantes, causas y consecuencias”¹⁸⁹

Esta historia oficial se entiende que sólo existe en los textos escolares o manuales de historia sobre el conflicto de 1879, como un referente inevitable.

“Conozco las causas, desarrollo y consecuencias”¹⁹⁰

“Eeem... es como amplia la pregunta. Eeeeem, campañas, los personajes más relevantes y algunas batallas más significativas. Lo que parece básicamente en los textos del ministerio de educación”¹⁹¹

Sin embargo, existen docentes que hacen un relato sobre el relato histórico del conflicto, incorporando otras interpretaciones historiográficas y el componente ideológico sobre el discurso de la Guerra de 1879.

“Es un proceso bastante extenso comparados con los conflictos que bien tuvieron lugar acá con otros países internacionales a excepción de independencia, es en Chile choca en esta carrera económica con un producto que era la economía del momento y que después llegó a ser hasta principios del siglo XX como el salitre, la guerra de 1879 también conocida como la guerra del salitre es una guerra de tipo económico burgués es más la dirige la oligarquía son los gobiernos de algunos para algunos y no lo digo yo lo dice aristócratas y en ese sentido esa guerra buscaba era tomar posiciones de lugares que todavía no estaban bien encuadrados en todo el mapa que exista en estos países nuevos que se habían independizado hace poco esta guerra se crea artificialmente producto de eso hace mucho tiempo existían pequeñas nociones

¹⁸⁹ Entrevista Profesora CPS 1.

¹⁹⁰ Entrevista Profesor CPS 2.

¹⁹¹ Entrevista Profesora CPS 3.

al principio con el guano , luego cuando nace el salitre como agente económico importante los conflictos empiezan a expandirse de tal manera que la necesidad y la ambición esta puesta en esa zona para el país de Chile y Bolivia que se hacía cargo de esa zona porque según el concepto de fronteras que hicieron los Virreinos, no había frontera donde Bolivia estuviera puesto sino que se llamaba Alto Perú la frontera era con Perú y solamente por el desdén de chilenos y peruanos por no ocupar la zona porque no había tecnología, por no preocupación de la zona , existe este espacio que empiezan a ocupar bolivianos con ciertos tratados luego la problemática sale de un concepto de impuestos para Chile y según los bolivianos ,Chile no pagaba la zona merecida esto era una excusa al final de las 2 oligarquías o digamos de las 3 por el pacto secreto con los peruanos, al final lo que querían era más ingreso de economía a las zonas oligárquicas para darle más soporte económico que después con el tiempo cada uno de estos países lo engrandecen con sus banderas lo demás era como se conoce como los carne de cañón.”¹⁹²

Algunos profesores señalan que existen ausencias en el relato de la guerra. Por otro lado, en el relato del profesorado sobre el conflicto aparecen temáticas de la guerra, como el caso del rol de las mujeres.

“Bueno para mí... aparte de que el tema igual es importante por la ubicación geográfica en la que nosotros estamos, me tocó trabajar mucho el tema en torno a la mujer, eh... nosotros estuvimos participando en un concurso donde buscamos eh... uno de los temas era la participación de la mujer en la guerra del 79’, y yo no manejaba esos conocimientos, es decir, que la mujer hubiese estado tan presente en la guerra, pero tan ausente también, porque los textos de historia no la mencionan, sin embargo, la mujer fue muy “jugada”¹⁹³ en esa... en ese momento, la mujer madre, la mujer esposa, se la “jugó” y se disfrazó pa’ poder pasar como hombre, y bueno, ustedes saben que en Concepción, cierto, las masacraron, es decir, la mujer tuvo una participación súper importante y que creo que no se le ha dado, el sitio que debería dársele. En general, para mí, es una guerra que se pudo haberse evitado igual, pienso yo que se pudo haber evitado, que nos ha marcado como país, como países, aun cuando la relación entre Chile y Perú, Tacna y Arica, es genial, digamos, unos de los pocos lugares limítrofes donde tú ves que se complementan, en el fondo se completan, o sea, si Arica no tuviera Tacna, no sé qué pasaría, y si Tacna no tuviera Arica, no sé qué pasaría también, pero en general ¿cierto? Mm.... Bueno conozco todo lo que es las campañas, porque por razones obvias me ha tocado mostrarlas, cuando he tenido que ver la guerra del Pacífico. Manejo, cierto, de repente, las, los, las calles que están relacionadas con la guerra. El que tengamos un icono como el morro. Así que todo, en el fondo –los que somos amantes de la historia- todo lo que nosotros podemos eh... ver en Arica está relacionado, vinculado.”¹⁹⁴

¹⁹² Entrevista Profesora CPS 4.

¹⁹³ Jugada: quiere decir decidida.

¹⁹⁴ Entrevista Profesora CPS 5.

Las causas del conflicto es uno de los aspectos más tratados sobre Guerra de 1879. Los conceptos que aparecen con más frecuencia en el relato histórico del profesorado son soberanía y límites, en parte por la situación actual relativa a las demandas territoriales a través del Tribunal de La Haya, tanto con Perú (2008) y actualmente con Bolivia (2015). Es interesante notar que este hecho se enlaza de inmediato a las causas históricas del conflicto, por el hecho que Bolivia tenía salida al mar, consideración que es debatida por la historiografía chilena sobre el conflicto (Pinochet de la Barra, 2004).

“Conozco las causas primordiales, que son los conflictos limítrofes entre Chile y Bolivia en las cuales parte de Antofagasta, estaba bajo la administración de Bolivia con salida al mar, pero había un tratado de 1874 en el cual se señalaba que Bolivia iba a mantener la soberanía sobre este territorio siempre y cuando no elevara los impuestos a la industria salitrera, ya que la mayoría de las oficinas salitreras que estaban en Antofagasta tenían dueños chilenos. Cuando asume un nuevo gobierno en Bolivia decide subir los impuestos al salitre transgrediendo el tratado que había hecho con Chile, por lo tanto Bolivia da plazo que si para el 14 de Febrero de 1879 Chile no pagaba los impuestos, las iba a confiscar es decir las iba a expropiar, frente a eso el gobierno chileno reaccionó y el 14 febrero mando una expedición al mando del coronel Sotomayor que desembarca en Antofagasta y esto ocasiona el conflicto. A su vez Perú y Bolivia firmaron un tratado de ayuda propia, donde si alguno era atacado por alguna tercera potencia, en este caso Chile, ambos le declararían la guerra. Cuando en Chile se enteran de este tratado, se rompen las relaciones diplomáticas con el Perú y este se ve comprometido en el conflicto. Bueno, después vinieron todas las campañas marítimas con el combate del 21 de mayo y etc., pero mi mayor conocimiento va en lo ya dicho.”¹⁹⁵

Los relatos históricos de los profesores tienen una impronta positivista, adquirida en la formación de especialidad en las pedagogías chilenas, que conviven con otros aprendizajes y experiencias formativas.

“Lo suficiente, he leído libros, crónicas, partes oficiales, diarios de vida, prensa de la época, he participado en algunos foros virtuales sobre el tema, comparto con comunidades binacionales sobre el tema de la guerra, etc.”¹⁹⁶

La narración de los docentes pretende explicar el pasado, pero también dar una respuesta a los problemas del presente y los enfrentamiento que se producen, en especial territoriales, políticos y económicos.

¹⁹⁵ Entrevista a Profesor CM 1.

¹⁹⁶ Entrevista a Profesor CM-3.

“La guerra fue una problemática entre Bolivia, Perú y nuestro país, principalmente por los recursos económicos que se presentaban dentro del territorio en conflicto. De hecho, se le conoce también como la guerra del guano y del salitre. En la actualidad, aún se tratan las diferentes huellas que se perciben, demostrando la relevancia que ésta tuvo para las sociedades involucradas.”¹⁹⁷

Es interesante observar como el profesorado interrelaciona datos o elementos que provienen de fuentes diferentes, una cronología e interpretaciones de detalles bélicos, un discurso que en ocasiones es descriptivo y en otras interpretativo, aunque es difícil encontrar análisis de profundidad sobre las causas y las consecuencias, y alternativas de futuro.

“En 1879, Chile, Perú y Bolivia libraron una guerra total durante cerca de cuatro años por el control del desierto de Atacama, que tiene un subsuelo muy rico en recursos mineros. Esta guerra constituyó un vasto campo de experimentación para los estrategas, tanto en el plano de lo material, particularmente naval, como en el de las doctrinas. Ofreció una perfecta ilustración de las teorías de Markham¹⁹⁸, muy en boga en la época: intentos de incursiones por parte del más débil; bloqueo naval establecido por el más fuerte; combate decisivo; libertad de acción que se deriva de la maestría en el espacio marítimo.”¹⁹⁹

El relato de la guerra por parte de los profesores chilenos tiene rasgos en común, que indican una línea histórica bastante unificada, donde se reconocen algunas causas, pero no se valoran las consecuencias ni pasadas ni presentes ni futuras.

“A grandes rasgos fue un conflicto bélico que ocurrió en la segunda mitad del siglo XIX, donde se involucraron tres países sudamericanos (Perú, Bolivia y Chile), se originó por causas económicas y políticas, también se le conoce como la Guerra del salitre, debido a la explotación de ese mineral en cuestión el que provoco el desarrollo de esta guerra que finaliza en 1883, dando como triunfador a Chile que anexó territorio del norte grande del actual mapa geopolítico de Chile, (Antofagasta. Boliviano), y Tarapacá (peruano).”²⁰⁰

¹⁹⁷ Entrevista a CPS-6.

¹⁹⁸ Se refiere a Clements Markham. Historiador inglés de la Guerra del Pacífico.

¹⁹⁹ Entrevista CPS-7.

²⁰⁰ Entrevista CPS-8.

4.1.2. La Guerra y su relevancia educativa

El ejercicio docente de la enseñanza de la Guerra de 1879 en la escuela es visto como algo relevante por parte de los profesores y profesoras de historia, que al mismo tiempo son parte del colectivo de la comunidad, lo cual influye de formas diferentes en su toma de posición, una veces más nacionalista y otras más orientada a la enseñanza de la guerra como conocimientos para una convivencia pacífica.

“Es relevante más que en su contenido bélico, lo es en su dimensión humana, en la formación de ciudadanos que puedan convivir en paz”²⁰¹

Otras valoraciones surgen de la presión que suponen las pruebas estandarizadas²⁰², que en el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, aunque hay profesores que consideran que los contenidos de la Guerra de 1879 deberían ampliarse y profundizar en el proceso histórico del conflicto.

“Mmm, es que lo que pasa es que en base a los nuevos lineamientos que da el ministerio de educación, el lineamiento curricular, lo que es DEMRE, PSU... eeeh no le da mucha importancia. De partida en la PSU no evalúa.. eeh lo que es la Guerra del Pacífico. Los requerimientos que dan los colegios por lo general están basados a que nosotros, que tengamos resultados- SIMCE, PSU- Y.... es como... eemmm... Entre comillas pérdida de tiempo eeh.. detenerse mucho a lo que es la Guerra del Pacífico, siendo que no es un contenido a evaluar en las evaluaciones externas. Entonces se ve como bien.. eeeh bien específico, como las causas, consecuencias. Y ya incluso el desarrollo se pierde. Y a ratos es una historia local. O sea, cuando yo hablo de la guerra del Pacífico, entiendo que se ve involucrado casi todo el Norte Grande del país. Y la zona centro sur del país eeh, si uno lo mira con mayor rigor tampoco lo debe pasar mucho si yo pienso, no cierto en Temuco, en Punta Arenas, sobre el combate naval , sobre la guerra de eeeh, lo que es Asalto y toma del Morro. Eeeh... son como hitos dentro de la historia país, el patriotismo, incentivar el patriotismo, pero curricularmente hablando y en términos de mediciones externas eh a los docentes eh. Nos pilla la máquina! Nos pilla el tema que nos exigen tener resultados y a ratos eeh dedicar eeh eh toda un mes a pasar la unidad de la guerra del Pacífico como debiera pasarse o como se pasaba antiguamente... es tener bajos resultados SIMCE.”²⁰³

El proceso histórico que desencadena la guerra es considerado un período importante, dada la modificación de territorios y la situación actual, en referencia a algunas continuidades del conflicto que se mantienen.

²⁰¹ Entrevista CPS-1.

²⁰² Para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales existe el SIMCE y la PSU.

²⁰³ Entrevista CPS-3.

“Obvio, es un periodo importante, ya que trajo consecuencias territoriales entre los tres países, que han provocado discordias limítrofes hasta el día de hoy.”²⁰⁴

La situación de los límites ha llevado a los tres países al Tribunal Internacional de La Haya en el 2008 y 2015.

“Fundamental entre otras cosas para entender la concepción de nuestros límites actuales y los conflictos limítrofes que nuestro país arrastra hasta el día de hoy.”²⁰⁵

El profesorado entiende que las opciones de qué o cómo enseñar la Guerra de 1879 depende de cada colegio y sus características, ya que los profesores y profesoras no siempre tienen la libertad para decidir sobre cuestiones que son controvertidas, adoptando posturas oficiales o relativas a la línea ideológica de la institución en cada caso.

“ Yo creo que es relativo depende de las necesidades de la mismo establecimiento una cosa es o que uno piensa de forma personal otra cosa es lo que el establecimiento piensa y otra cosa es cuantos pertenecen a un equipo multidisciplinario y otra cosa es el grado de potestad que tenga el director o el equipo directivo hay muchas variables a tomar en cuenta si tú me preguntas subjetivamente yo te digo sí, dependiendo el tema a trabajar.”²⁰⁶

Existen docentes que asocian la guerra a la localidad y a la región, donde se construye la identidad cultural y nacional, se desarrolla así un vínculo entre la localidad y la historia, entre el conflicto y la geografía del norte de Chile.

“ eh... sí, sí porque creo que, le digo siempre a mis alumnos, que ellos... las personas que vivimos acá en Iquique debemos ser quienes la proyectemos como... en todo ámbito, en el ámbito cultural sobre todo. Tenemos, eh... yo les digo, nosotros somos una ciudad maravillosa donde tenemos costa, cordillera y además ¿cierto? Una ciudad cultural, y la cultura está relacionada también con los conocimientos históricos y dentro de estos conocimientos históricos está la Guerra del pacífico, y ellos, sobre todos nuestros alumnos ariqueños, iquiqueños deben conocer, tener los conocimientos básicos, por último de lo que pasó acá.”²⁰⁷

²⁰⁴ Entrevista CPS-8.

²⁰⁵ Entrevista CPS-7.

²⁰⁶ Entrevista CPS-4.

²⁰⁷ Entrevista CPS-5.

El significado histórico asociado al nacionalismo está basado en esta etapa educativa también en la celebración de los hechos bélicos, cada localidad señala un patrón de fundación cuando dejan de ser peruanas y pasan a ser chilenas.

“Depende del significado que se le dé, ya que el 21 de mayo es una celebración a nivel nacional y el 7 de junio es más regional en sí le damos más significado a una guerra, ejemplo claro es que en Arica poco se celebra el día de su fundación, por lo tanto en el norte de Chile las guerras son más importantes.”²⁰⁸

El lugar tiene una gran relevancia como espacio del escenario histórico de la guerra. Los profesores valoran que el alumnado vive sobre el lugar de los hechos, donde se desarrolló el conflicto y, por tanto, deben conocerlo en profundidad.

“Porque hay colegios donde es relevante, porque vivimos en una zona directamente afectado por ello y otras zonas donde da lo mismo si se ve y no se ve.”²⁰⁹

El trabajo sobre el conflicto no solo se identifica con una educación nacionalista o militar, sino que debe abordarse desde contextos de historia social, de vida cotidiana o desde aspectos culturales.

“Personalmente pienso que trabajar pedagógicamente la guerra de 1879 como un conflicto para crear un sentimiento de pertenencia hacia el país y finalmente formar a un individuo nacionalista, ciertamente no me parece relevante. Sí me parece interesante, abordar la temática con las diferentes consecuencias que la guerra generó dentro del contexto social, cuáles fueron sus implicancias para las diferentes clases sociales existentes para la época y cómo las consecuencias directas o no, afectaron el desarrollo de su vida cotidiana.”²¹⁰

La predominancia del relato social sobre el militar o el nacionalista significa un elemento de distensión sobre el conflicto y puede favorecer una manera diferente de enseñar la guerra y sus consecuencias.

“Sí, pero desde una perspectiva social, más que bélica.”²¹¹

La perspectiva nacionalista de la historia de la Guerra de 1879 no puede ser ajena al profesorado que enseña, ya que es un discurso impuesto desde el currículum y los textos escolares, pero aunque esto es así, profesores y profesoras reclaman un

²⁰⁸ Entrevista CM1.

²⁰⁹ Entrevista CPS-9.

²¹⁰ Entrevista CPS-6.

²¹¹ Entrevista CM2.

análisis en profundidad de la complejidad de la guerra, para superar estereotipos diversos.

“Por supuesto, ya que muchas veces se cae en un asunto de unas cuantas fechas, algún grado de chovinismo o descrédito hacia lo militar y la enseñanza de la Guerra del Pacífico es un poco más complejo que eso.”²¹²

4.1.3. Los Contenidos y los Estudiantes en el contexto Bélico

Los contenidos de la guerra pueden incorporar a los propios estudiantes, que se pueden considerar parte del medio histórico, pasando a formar parte del relato histórico. Pero este hecho también puede favorecer otras interpretaciones que trasciendan a lo bélico, relativas a la vida cotidiana, a lo social, ante la posibilidad de incorporar otros protagonistas que no fueran los militares o los héroes, sino también las mujeres, los niños, las personas corrientes.

“Transformar el relato bélico en algo más social.”²¹³

Los contextos de vida cotidiana dan otra perspectiva de la guerra, incluyendo otras personas y a los mismos alumnos y alumnas, y a las familias a través del contexto histórico.

“Más que formar parte, es mostrarle las interpretaciones, los contextos y la situación de gente de como ellos en otros tiempos. Asimilar de que ellos se adecuen a ese contexto lo encuentro algo extraño.”²¹⁴

Algunos docentes piensan que en la temática del conflicto no puede haber neutralidad, por lo tanto es imprescindible que el alumnado forme su conciencia histórica y esté abierto a debatir y compartir otras perspectivas de la historia.

“Podría decir sí y no, pero el asunto es que aquí uno no puede ser neutro, yo creo que lo importante es que los alumnos tomen conciencia de sus orígenes y no del hecho bélico en sí, considero positivo, pero sin caer en incitar a la discriminación de nuestros vecinos, por lo tanto hay que darle más énfasis a la integración y eso es algo difícil ya que en el Perú también existe un pensamiento nacionalista. Es un tema complejo, pero desde mi postura yo apoyo la integración.”²¹⁵

²¹² Entrevista CM3.

²¹³ Entrevista CM2.

²¹⁴ Entrevista CM3.

²¹⁵ Entrevista CM1.

Hay una parte del profesorado que no considera que el relato bélico deba prevalecer en la enseñanza de la guerra, sino que es importante que los estudiantes desarrollen procesos que conduzcan a la reflexión sobre los hechos.

“Considero poco importante el relato bélico, considero tedioso e innecesario, no es una arista que haga que los estudiantes puedan pensar y reflexionar.”²¹⁶

Otros profesores y profesoras tienen muy en cuenta el contexto regional y local, el patrimonio y su papel en la ciudad chilena del norte, producto de la conquista histórica, como educación nacionalista.

“Sí, sí. Por lo menos como historia local considero importante de que los niños... Eh dominen... no cierto, su ambiente, su contexto inmediato. Que tengan claro no cierto, cuáles son los monumentos nacionales, vinculados al conocimiento histórico, eh que tengan claridad, cierto, de su ciudad porque forma parte de la historia de la ciudad. Sí, eso sí.”²¹⁷

La relevancia del espacio es evidente para el profesorado que recuerda en muchas ocasiones el lugar desde donde se estudia la historia y la guerra, lo cual hace que el relato sea vivo.

“Es importante que formen parte porque es probable que lo conozcan sepan que existe es algo que para ellos yo considero viviendo acá en esta zona es importante que lo conozcan.”²¹⁸

Estos enfoques conducen a implementar la función reproductora y ritualista de la guerra, al enaltecer los hechos y los héroes, lo que para los jóvenes se convierte en una celebración de un hecho trascendente para la historia del país, como acontecimiento que recuerda la guerra y la victoria.

“Eh... si, para que no se tergiverse, ojalá eh... ojalá ¿cierto? Todos los jóvenes pudieran eh... compenetrarse con los contenidos, con la información y todo, y darle la importancia que realmente tuvo, hoy día nos es mucho, o sea, 21 de Mayo más que el 7 de Junio, a no ser que haya, hasta el año pasado que se convirtió en ¿cómo se llama? feriado, eh... y porque, y de repente los niños; y ¿y porque es feriado, si es 7

²¹⁶ Entrevista CPS-1.

²¹⁷ Entrevista CPS 3.

²¹⁸ Entrevista CPS 4.

de Junio no más po'? o sea, porque se celebra la semana de Arica ¿cierto? De que el campeonato de cueca y todo, pero... mayores detalles no se manejan."²¹⁹

La educación nacionalista va de la celebración de las fechas hasta el enaltecimiento de la guerra, algo que tiene continuidad desde la enseñanza en las primera edades hasta secundaria, plasmado en el desfile escolar con los trajes militares en homenaje a los héroes de la guerra. Una realidad que a veces se justifica con argumentos de todo tipo, pero que encubre una educación patriótica excluyente, en referencia a las otras nacionalidades participantes.

“Otra cosa, esto va a ser como pregunta mía, el hecho de que los alumnos formen parte de este relato bélico, digamos, en los jardines infantiles, a los niños le hacen vestirse a veces y desfilar con eso. No, tan chiquititos no, a no ser que, o sea, si las tías les muestran que, cierto, que ellos están de esa forma haciéndole honor, o rindiéndole un homenaje, a todos estos niños que murieron”²²⁰

El discurso patriótico llega a formar parte de la vida cotidiana de los jóvenes, animados por el propio relato de los docentes, que proponen a los estudiantes que recojan el legado de los que lucharon por las tierras en las que viven actualmente.

“Si, y en varios sentidos no solo históricos sino que también de un ámbito valórico de amor por nuestra tierra y por tantas personas anónimas que las defendieron con su vida.”²²¹

Existen profesores que proponen un aprendizaje basado en la indagación por parte del estudiante para construir su propio conocimiento, más allá del relato de los docentes, para poder recoger otros puntos de vista, otras intencionalidades, otras informaciones de los protagonistas desde los países vecinos.

“Creo que es importante que los alumnos formen parte de este relato claramente. Pero que éste, sea formado con la presentación de diferentes citas, extractos e información de los distintos países involucrados. Eso reflejaría que el alumno relata algo que ha sido investigado, analizado y contrastado de manera personal y no abstraído de los relatos literales de la profesora.”²²²

²¹⁹ Entrevista CPS 5.

²²⁰ Entrevista CPS 5.

²²¹ Entrevista CPS 7.

²²² Entrevista CPS 6.

Las propuestas de enseñanza basadas en las acciones centradas en el estudiante y a éste como protagonista de su aprendizaje, tiene como finalidad ir más allá del relato nacionalista existente en la región, de tal manera que el estudiante se acerque al trabajo del historiador, cuando este intenta obtener una información histórica contrastada, aunque la pretensión de objetividad sea un poco ingenua.

“Por supuesto, considerando no entrar en revanchismos y mostrando distintas interpretaciones de este periodo, para llegar a la mejor conclusión, y la más objetiva.”²²³

4.2. Dimensión B: Enseñanza y Aprendizaje de la Guerra de 1879

Los docentes piensan la enseñanza desde la reflexión sobre su práctica, pero no dejan de estar muy influenciados por sus propias representaciones de la guerra, las cuales no dejan de ser descriptivas de los hechos y se acercan al mundo real de lo enseñado en las clases (Camilloni 1997, 23). Por este motivo, el registro cualitativo de las interpretaciones de las y los profesores de historia se hace imprescindible para saber lo que se piensa y se hace en las clases de historia cuando se enseña la guerra.

Las y los profesores se manifiestan con diversas opciones ante la presencia de estudiantes extranjeros en las salas de clases. El docente se enfrenta a una diversidad cultural y plurinacional, al ser la zona una región de frontera entre los países participantes en el conflicto.

4.2.1. El otro en el aula

Para los profesores, los estudiantes extranjeros de Perú y Bolivia generan un posicionamiento diferente en este contexto, ya que en la clase no hay uniformidad en las concepciones recibidas sobre la guerra. En este sentido, la presencia de extranjeros en las clases influye de forma positiva, ya que amplía el espectro en la cobertura de contenidos e interpretaciones y genera, también, referencias a espacios de integración en áreas culturales, como la historia precolombina.

“Si influye ya que alumnos extranjeros, en este contexto de Perú y Bolivia, celebran estas guerras de otra postura, pero por ejemplo hay ocasiones como el Machaq

²²³ Entrevista CPS 8.

Mara²²⁴ donde los tres países, Perú, Bolivia y Chile donde no importa la nacionalidad ya que es el año nuevo Aymara, entonces esta fiesta contribuye a la integración.”²²⁵

La multiculturalidad es un reto para las capacidades del profesor, que debe ser capaz de mostrar empatía con los estudiantes extranjeros y, más aún, conocer el punto de vista del otro, con lo que la otredad aparece en el discurso histórico, para dar un paso en la integración dentro de la misma aula.

“Es lo más interesante que me ha pasado en el aula, cuando se aborda el tema con estudiantes adultos – extranjeros, el tema de la guerra; ya que se puede obtener en la práctica una visión ya formada de la guerra y que es interesante compartir con los otros estudiantes. Enriquece mucho tener extranjeros en el aula.”²²⁶

Incluso profesores que no han tenido experiencia con estudiantes extranjeros reconoce lo positivo de la situación.

“No he tenido esa experiencia de tener extranjeros en mi aula, pero imagino que enriquece la mirada.”²²⁷

Sin embargo, también existe la cautela en considerar posibles susceptibilidades en el discurso que los profesores hacen hacia los estudiantes, más, si se considera que existe un relato ya construido en los estudiantes extranjeros. Aunque teniendo en cuenta la diferencia y el respeto a la postura del otro, es posible configurar un escenario tolerante.

“No dado que tocándose temas delicados con el debido respeto y altura de miras no debería herir susceptibilidades.”²²⁸

El trabajo educativo en un contexto de diversidad no es fácil, ya que se debe luchar contra los prejuicios y los estereotipos adquiridos por los estudiantes que, a veces, utilizan expresiones o sobrenombres, muchos con origen en el conflicto bélico, que pueden provocar tensión.

“Sí, porque a mí me ha tocado trabajarlo, cuando los he visto en años anteriores porque ahí cantidad de alumnos peruanos o bolivianos para que ellos no se sientan

²²⁴ Celebración del año nuevo andino, se realiza desde el año 2000 en varios colegios y rescata el nuevo ciclo de cultivos del mundo prehispánico, su fecha es el 21 de junio, día del solsticio de invierno para el hemisferio sur.

²²⁵ Entrevista CM1.

²²⁶ Entrevista CM3.

²²⁷ Entrevista CPS 1-M.

²²⁸ Entrevista CPS-2-H.

tocados por la zona en que vivimos sabemos que tenemos un alto índice de alumnos bolivianos y peruanos, porque muchas veces nuestros alumnos los molestan apodan. Entonces mucho cuidado como tu abordas el tema, entonces hay que tener cuidado de que el niño no se sienta mal.”²²⁹

En el aspecto de acercamiento al estudiante extranjero, dada la situación de frontera, es posible compartir enseñanzas y aprendizajes sobre la geografía de la región, que se comparte con ciudades fronterizas como Tacna al norte de Chile.

“Sí, sí; claramente. Al igual como... de repente asistir a charlas que dan, en donde, donde vienen no cierto, o un ir a Tacna y escuchar charlas. O leer libros, también eso es importante, leer libros que son peruanos, que son bolivianos, son una visión totalmente distintas”.²³⁰

La susceptibilidad que emerge de la información histórica en el estudiante extranjero, tiene su origen en una visión maniquea de la historia, que divide a los protagonistas en buenos y malos. Pero el docente debe hacer un esfuerzo para mostrar la complejidad del conflicto y la perspectiva de los relatos que se realizan desde Perú y Bolivia, sus tragedias y las consecuencias de la guerra, a veces compartidas, para comprender al otro.

“Claro, porque tú no sabes si vas a herir sus susceptibilidades de repente, uno no, no quiere decir cosas y las tienes que decir, entonces, eh... antes de, sí, yo las veces que he tenido que dar, por ejemplo, a los alumnos peruanos, decirles que en la guerra, como que todo se permite, entonces, no solamente fueron los chilenos los malos, sino que también tenemos que entender que aquí hubo malos en los dos lados y buenos en los dos lados, y hacerles ver que ojala nunca más vuelvan a suceder estas cosas, menos entre pueblos hermanos, y ellos tienen claro ¿cierto? Que los chilenos somos súper acogedores, por eso están estudiando acá, si hiciéramos un catastro, hay más niños estudiando acá, que niños nuestros estudiando allá.”²³¹

La información que tiene el estudiante extranjero responde a una forma de mirar la historia distinta al estudiante chileno. Su pensamiento histórico difiere en planteamientos y juicios del de los estudiantes chilenos, en especial de los habitantes del extremo norte del país y de la zona de frontera.

²²⁹ Entrevista CPS-4-M.

²³⁰ Entrevista CPS-3-M.

²³¹ Entrevista CPS-5-M.

“El alumno que es extranjero, posee una cosmovisión diferente de la del resto de sus compañeros. La mochila cultural que éste trae consigo, se marca fuertemente dentro de los análisis o debates de las temáticas trabajadas en clases, por lo que aspectos culturales o identitarios, no son la excepción.”²³²

La presencia del estudiante extranjero puede ser una oportunidad positiva para comprender percepciones históricas diferentes, pero también para conocer mejor al otro y a su país, para acercarnos no solo a la frontera geográfica, sino también a la histórica y cultural.

“Si, es muy importante la visión y percepción de ambos bandos para poder tener una visión más acabada y general de conflicto”²³³

Esta relevancia del estudiante extranjero para el conocimiento del otro y como fuente histórica, revela también la importancia del trabajo en temáticas como la tolerancia y la diversidad cultural, contra los brotes xenófobos primarios, más allá del diálogo entre naciones, sino también a nivel de lo cotidiano y de la persona que tenemos al lado en el aula.

“Si, es importante, con alumnos extranjeros se debe reforzar la tolerancia y comprender que un conflicto armado divide las naciones y trae heridas difíciles de sanar.”²³⁴

En el relato escrito y oral del otro, puede ser contrapuesta a la visión nacionalista, lo que permite que los estudiantes tengan otras miradas del conflicto y lleguen a comprender las diferencias y similitudes con sus vecinos países.

“...siempre quien tenga el poder va a tratar de aplicar, es lo que hacemos normalmente y por otro elemento el egocentrismo que tenemos en nuestra cultura que pensamos que lo nuestro es lo mejor.”²³⁵

4.2.2. La Guerra en la asignatura de Historia de Chile

La Guerra de 1879, es parte de los contenidos del currículum escolar de educación básica y media. Desde un punto de vista de la historia política son elementos que se consideran cuando se desarrollan unidades o planificaciones de la historia del siglo XIX y de la Identidad Nacional, por tanto, la guerra es parte de la asignatura de

²³² Entrevista CPS-6-M.

²³³ Entrevista CPS-7- M.

²³⁴ Entrevista CPS-8-H.

²³⁵ Entrevista CPS-9,

Historia de Chile. Lo bélico es prioritario en lo prescrito, pero existen profesores que tratan de hacer otro tipo de relato integrador:

“Sí, porque está en el programa pedagógico, pero no promuevo el carácter bélico, como dije antes apoyo la integración”.²³⁶

Otros profesores cumplen el programa de estudios sin cuestionar el enfoque de la temática ni la visión que se da al conflicto.

“Sólo lo que aparece en el programa de estudios, enfocado en causas y consecuencias.”²³⁷

“Sí, porque es parte del programa de estudio”²³⁸

“Si, por que aparecen en los planes y programas, pero solo en términos generales.”²³⁹

Los contenidos del programa de la asignatura de historia de Chile incluyen la enseñanza de la guerra en el contexto histórico, lo que debería significar la inclusión de fuentes de cada país y la interpretación de los imaginarios, las creencias, versiones de cada nación u otros elementos que ayuden a comprender la complejidad del conflicto y sus permanencias hasta la actualidad.

“Si, primeramente porque es parte del contenido de los cursos que he impartido, segundo, porque al explicar la guerra formando parte de un contexto mayor, ayuda a entender una época en el país y en las relaciones vecinales y tercero, porque al incluir la guerra se puede también las sugerencias discursivas y políticas que aún se ven entre naciones y entre formación de imaginarios de las personas de las tres naciones.”²⁴⁰

Los contenidos sobre la historia de fines del siglo XIX en el norte de Chile y sobre el conflicto podrían ayudar a desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, pero no parece que esto sea así, más bien se parte, en general, de un relato bélico y del análisis aislado de los hechos y las lecciones que se pueden extraer de los mismos.

²³⁶ Entrevista CM-1-H.

²³⁷ Entrevista CPS-1-M.

²³⁸ Entrevista CPS-2-H.

²³⁹ Entrevista CM-2-H.

²⁴⁰ Entrevista CM-3-H.

“Dependiendo del contenido, se puede ir señalando dentro de diferentes aspectos. Lo importante es mencionarlo como un hecho histórico, del cual se pueden abstraer diversas lecciones que podemos aprender como sociedad.”²⁴¹

En los contenidos de la Guerra de 1879 la historia local, en una zona de frontera, y el patrimonio, aparecen en el relato del profesor como una perspectiva espacial que se reivindica y que se propone como ayuda para comprender otras realidades, y otros procesos históricos generales.

“Como influye en todos los contenidos. O sea, así como te digo, lamentablemente, como que lo que de repente se habla mucho del rescate de la historia local. Muchos temas que están vinculados o con la Guerra del Pacífico o con monumentos nacionales, o con las momias del Chinchorro por ejemplo, y que nosotros en los colegios, los profesores, tenemos- estamos obligados a trabajar bajo, bajo el lineamiento ministerial, y eso no está, la, las historias locales son, están insertas dentro de los lineamientos ministeriales. Entonces se pierde, se ven como temas, no como unidades. Entonces son temas donde tú les asignas un par de semanas no más, ni eso. Entonces el impacto, es el impacto que tiene la guerra mundial, el que tiene la guerra fría, el que tiene que ver con la crisis del 29. Temáticas, no cierto, generales que los alumnos-todos los alumnos debieran dominar.”²⁴²

La vertiente económica del conflicto aparece en los relatos del profesorado, según los contextos históricos que lo provocan, como lo fue el ciclo salitrero (1880-1930). La victoria en la guerra genera ingentes recursos al empresariado extranjero, empresarios y fisco chileno, obtenidos de la explotación del salitre, por tanto, existe una relación inmediata entre la guerra y el salitre y, a la vez, se puede abordar el auge y la caída del ciclo.

“A nosotros algo que por eso en la asignatura es como muy amplio en un tema de tal nivel influye tiene que ver uno con la crisis del parlamentarismo nace en relación a la guerra del salitre la economía por eso la operación de incluirlo en la asignatura es muy amplio específicamente si para la constitución de 1925 tiene que ver porque se acaba el salitre y hay que ordenar. Desde ese punto de vista se critica las figuras manipuladas para tratar de demostrar que la parte inquebrantable es relativo.”²⁴³

²⁴¹ Entrevista CPS-6-M.

²⁴² Entrevista CPS-3-M.

²⁴³ Entrevista CPS-4-M.

Los contenidos mínimos obligatorios que el Ministerio de Educación señala para la educación chilena son muy amplios para la historia nacional, mediatizados por las pruebas estandarizadas. Esto hace que algunos docentes no puedan enseñar la guerra como quisieran, como realizar salidas al terreno o visitas a sitios históricos de cercanía. Otros profesores entienden la innovación como el uso de juegos para aprender las batallas de la época, reforzando lo bélico.

“Bueno, de acuerdo a los contenidos mínimos que nos pide el ministerio, en el, historia de Chile, en 2do medio, en 3ro medio, como le decía, de acuerdo a los contenidos mínimos, en 3ro medio nosotros vemos república liberal, y en república liberal tenemos que ver la guerra del Pacifico, pero cada vez el espacio que tenemos es mínimo, porque por ejemplo, yo antes, cuando no habían tanta pruebas institucionales, que tantas limitaciones, yo llevaba a los niños al morro²⁴⁴ ¿me entendí? Hoy día es complicado salir a terreno porque de partida, si le pasa algo a algún crío²⁴⁵ te puedes ir preso. Entonces, nosotros hacíamos cosas, hacían, por ejemplo, yo me acuerdo que hacían juegos, eh... y por ahí deben estar guardados por una parte la tomatra del morro o tomate el morro, y era con dados, con ¿Qué se yo? Con fichitas, claro, o hacíamos aquí mismo ¿cierto? No en esta sala, en otra porque esto no existía, los críos, los peruanos, los chilenos y como vinieron y lo hacíamos dentro de la sala, porque no teníamos todos los recursos tecnológicos que tenemos hoy día, que lo puedes mostrar a través de un video ¿cierto? Antes era más lúdico, jugaban más los niños y aprendían más también, si yo me acuerdo que nosotros hacíamos cosas y en clases se hacían y hacían juego eh... ¿Qué se yo? Juegos de estos como cartas con preguntas y respuestas y vas avanzando y al final llegaban al morro ¿no? Entretenido, tenían mucha creatividad los niños, y hoy día no tienen mucha.”²⁴⁶

La identidad es un concepto importante para los docentes cuando enseñan la Guerra de 1879, asociada a la región y a su historia, se acude a los sentimientos de la ciudadanía del norte, lugar de capitalidad histórica que permitió la expansión y el crecimiento económico del país en la primera mitad del siglo XX. Una profesora justifica esta visión ya que a ella misma la “marcó como nortina” y la cual es difícil explicar porque afecta a la identidad de una forma que “solo entiende la gente del norte”:

“Sí, la incluyo porque es un conflicto que a mí personalmente me marcó como nortina y me parece fascinante todo lo que abarca este conflicto, Desde la formación de nuestros límites como los conocemos hoy hasta la formación de una identidad, que solo entiende la gente del norte, hasta el desarrollo económico de nuestro país que

²⁴⁴ Sitio de batalla de la guerra de 1879 en Arica.

²⁴⁵ Sinónimo popular masculino de niño.

²⁴⁶ Entrevista CPS-5-M.

surge con la minería del salitre hasta llegar a lo que conocemos hoy en día como el más importante recurso natural que es el cobre y como no mencionar además el desarrollo que tuvo la ciudad de Santiago y en país en general gracias a los recursos minerales del norte de nuestro país.²⁴⁷

Los recursos pedagógicos sirven a los contenidos. El uso de las cartas de los soldados invita a vivenciar la guerra y a asumirla desde el aspecto humano, analizando el rol del soldado, como una persona con sentimientos variados, lo que podemos ver a través de sus letras, generando un cierto pensamiento histórico en los estudiantes y algunas destrezas de análisis.

“Sí, por ser una etapa de la historia que trajo consecuencias, tanto políticas, económicas, sociales y territoriales para Chile se debe pasar, sería más interesante si se agregan las cartas de los soldados que participaron en este conflicto, es importante comprender desde otras esferas más cotidianas y directas de lo que pensaban y sentían los principales protagonistas.”²⁴⁸

4.2.3. La Identidad y la Guerra de 1879 en el aula

Desde parvulario existe una educación para la diferencia con el otro, de otro país. El suceso bélico es un recurso a tal efecto. La enseñanza de la guerra sirve para formar la identidad nacional chilena y el concepto de soberanía, más en una zona de frontera y de conflicto latente, en una región extrema, lo que sucedió en el siglo XIX se extiende hasta nuestros días.

Para algunos docentes, que proponen una visión alternativa, el concepto de identidad se desarrolla a través de la comprensión de la hibridación cultural del país, mostrando a los estudiantes los elementos que hacen y configuran la diversidad existente. Se intenta así que el estudiante asuma que es mestizo, producto de fusiones culturales diversas, lo cual invita a relativizar posiciones excluyentes y xenófobas hacia los peruanos, bolivianos y colombianos, que en ocasiones son de carácter racista.

“Al momento de hablar de nuestra identidad, comprenden que somos un país mestizo, que forma parte de un continente con una diversidad cultural inmensa, y es importante que se reconozcan a ellos mismos como mestizos.”²⁴⁹

²⁴⁷ Entrevista CPS-7-M.

²⁴⁸ Entrevista CPS-8-H.

²⁴⁹ Entrevista CM-1-H.

El reconocimiento del mestizaje en la sociedad chilena es fundamental, dado que se incuban informaciones de tipo nacionalista y racista en muchos estudiantes, que se confunden, en ocasiones, con la identificación de un ideal de país, que es único y aislado, y que debe ser distinto al resto de los países vecinos.

“Las reacciones son diversas apatía, nacionalismo, rabia hacia el extranjero, etc.”.²⁵⁰

Estas reacciones se acompañan de discursos orales o actitudes hacia el patriotismo y se evidencian también por el desconocimiento de la configuración humana y cultural del norte de Chile, próximo a las culturas andinas de la zona sub andina que se comparte con Perú, Bolivia y Argentina.

“Algunos alumnos muy patriotas otros con una indiferencia abismantemente triste.”²⁵¹

Las posiciones de exclusión, ya sean por omisión o por una actitud patriota mal entendida, son interpretadas por el profesorado a partir de cuestiones relacionadas con los medios de comunicación, que exaltan la nación a través, por ejemplo, del fútbol y las competiciones deportivas entre naciones.

“Exageran porque lo ven pero no parten desde adentro donde nosotros como profesores nos olvidamos de todo las mujeres, como por ejemplo el mundial pero lo que nos provoca culturalmente el futbol que nos divide y nos identifica, no les sucede lo mismo a las mujeres con los mall por ejemplo, que algo tan simple como un partido de futbol provoca el nacionalismo. Lo que se anuncia en los comerciales con las figuras que meten miedo eso es comercialización de nacionalismo puro, aquí nosotros si les damos su espacio para que traigan sus camisetas poleras etc. Para que puedan ver el partido y se les explica de la mejor forma y más fácil el nacionalismo.”²⁵²

Para algunas docentes la identidad nacional se diluye en las modas y tendencias que aporta la globalización como estéticas ajenas, pero que en la actualidad modifican la concepción de la identidad. En este sentido, algunas docentes hablan de “identidad pura”, un concepto absurdo, ya que Chile emerge de una colonia en fusión con otras culturas, con etnias e inmigrantes de todos los orígenes. Pero el discurso de la identidad aparece como producto de un cierto miedo a perder los orígenes, que tampoco se definen, como tampoco la idea de homogeneidad que se quiere defender en este caso. Veamos un ejemplo.

²⁵⁰ Entrevista CPS-2-H.

²⁵¹ Entrevista CPS-7-M.

²⁵² Entrevista CPS-4-M.

“Ahí es donde tenemos graves, graves problemas, tenemos un problema de identidad serio, yo creo que todos en Chile, o sea, no es una cuestión de la generación de ahora no más, que pasa que la generación de ahora copia , entonces claro, copia los “aritos” copia los piercing, los tatuajes, ¿me entendí”? siguen la moda, eh... hasta en la parte sexual , el crío, tu ves que hay niñas que andan de la mano y se cortan el pelo como mujeres, o sea, como hombres, perdón, y porque es moda . Entonces de identidad, si no se identifican ni siquiera con su sexualidad –y tenemos arto de eso- menos se identifican con ser chilenos y eso a mí me preocupa, me preocupa cualquier cantidad porque yo les digo, por ejemplo, a ellos hago notar al Perú, hasta en los avisos de la tele ellos hablan de su cultura, por ejemplo, hablan de un eh... ¿Qué se yo? De un eh... detergente para emblanquecer la ropa y sale una pareja de marinera bailando con un traje albo ¿me entendí? la comida, siempre la cultura, mira, te voy a mostrar un botón, mandé a arreglar unos zapatos de mi hija allá a Tacna, y la suela decía “Perú”, ese signo, venden su país pero a otro nivel, están identificados hasta las masas ', más ahora que la comida peruana esta tan en boca a nivel mundial, entonces, nosotros no pasa na' de eso, con suerte los críos bailan cueca , y tú les quieres enseñar un poco más, del folclor y no.

Entonces, problema con identidad serio con Chile. Sí, para mí sí, yo siento que sí, no sé si es una percepción personal, pero, pero yo siento que en general los chilenos ¿Cuándo nos identificamos? cuando van a jugar futbol, o sea, ahí nos pintamos la cara, la mano en el corazón, por “gallos”²⁵³ que ganan caleta²⁵⁴ de plata, y no nos identificamos cuando están entonando el himno, cuando hay que cantar la canción nacional, ahí nadie canta y sin embargo en otra cuestión si cantan, entonces ¿te das cuenta que es una cuestión seria de identidad?²⁵⁵

La referencia a la identidad regional o nacional, está marcada por los sucesos del conflicto y hay relación directa con la enseñanza de la guerra, una situación que se da sobre todo por la influencia de los sostenedores, dueños de colegios a través de fundaciones o corporaciones, directores o jefes de unidades que señalan un patrón para abordar la identidad ligada al conflicto.

“Les interesa debido a que la localidad en la que me desempeño se relaciona directamente con el suceso.”²⁵⁶

La zona de frontera norte de Chile es rica en diversidad cultural, por los flujos históricos de inmigración y porque posee puertos importantes como Iquique, Antofagasta y Arica. En este sentido, el docente debe ser capaz de presentar el conocimiento de la zona y del conflicto de forma que se cuestione un concepto cerrado

²⁵³ En Chile, se designa como sinónimo de persona.

²⁵⁴ En Chile, se designa como sinónimo de mucho.

²⁵⁵ Entrevista CPS-5-M.

²⁵⁶ Entrevista CM-2-M.

de identidad, para proponer la diversidad como aspecto positivo, por la confluencia de culturas y por las raíces indígenas y afroamericanas.

“En nuestra localidad la diversidad cultural es muy grande. Identidad para los alumnos, es un conjunto de diferentes aspectos importantes que hacen explicar lo que somos como país, localidad y personas. Palabras como diversidad e identidad, son familiares para nuestros jóvenes, gracias a las características que la cotidianidad nos entrega.”²⁵⁷

Existen docentes que enlazan la identidad con la Guerra de 1879, señalando que el factor de espacio hace la historia viva. Se acude a lo emocional a partir del sentimiento asociado al territorio y a una nacionalidad chilena vencedora de un conflicto. Chile aparece en muchas ocasiones como predestinada a la victoria, por unas circunstancias históricas favorables evidenciadas en los héroes patrios y en las batallas, que son los hechos.

“Es un tema que interesa, pero que al abordarse aún se ve más la fibra emotiva y discursiva que un análisis de causas y desarrollo; es decir se vela por lo heroico y la formación de héroes y hazañas que por qué se generó todo ello.”²⁵⁸

Hay muchas referencias al espacio como historia viva y se recrean los sucesos en los lugares en que ocurrieron, se visitan y se localizan los combates de 1879 o las batallas en la pampa (desierto). El espacio es para muchos profesores la clave del conflicto, que se relaciona directamente con la identidad regional y nacional. Tiempo y espacio en la historia se interrelacionan y se presentan por algunos profesores como coordenadas que merecerían más atención para enseñar el proceso histórico de la guerra, sin que se señalen otros tipos de valores para la convivencia, más allá del relato de unos hechos.

“Super bien, porque yo antes he tenido salidas a terreno a reconocer los fuertes que estaban contextualizados con la guerra del Pacífico. Les gusta el tema de ir a museos ... aprenden mucho, porque efectivamente se ha perdido, o sea cuando, a pesar de que el Ministerio de Educación.. no, no da como un pie de rescate de historias locales, uno como profesor intenta igual como acercarlo a la historia local cuando se da la temática. Ahora, dedicarle grandes cantidades de horas: no, pero por ejemplo, sí para que tengan un contacto directo con la Guerra del Pacífico, ir al museo, ir al morro, ir a ver los fuertes. Una persona que efectivamente reconstruya y todo un grupo que está reconstruyendo el tema de los fuertes... los chiquillos de segundo medio son como, como cosas que no manejan, no sabían, los libros tampoco, los

²⁵⁷ Entrevista CPS-6-M.

²⁵⁸ Entrevista CM-3-H.

libros que ellos reciben del Ministerio de Educación, entonces para ellos es como novedoso que eso lo tengan en su ciudad. Y que les acerque más la historia que la ven siempre como tan de fuera? vean que esta in situ, que, que es presencial.”²⁵⁹

Cuando se introducen otros aspectos sociales, como la economía o la cuestión social, entonces el concepto de identidad referido a la región se relaciona mejor con el presente y con la situación productiva y sociológica de la región, como en el caso de Tarapacá como zona minera a lo largo de la historia y en la actualidad, lo que explica muchos más aspectos que los únicamente militares o cronológicos.

“Débil, en mi curso, ese concepto no está bien desarrollado y no se valora la identidad regional esto se debe a la población volátil que vive en la ciudad y solo viene a trabajar en la industria minera principalmente.”²⁶⁰

La identidad o las identidades se construyen a partir de la alteridad, pero a veces las percepciones, los prejuicios o los estereotipos formados a lo largo del tiempo dificultan su superación. Los sentimientos colectivos como el de identidad regional o nacional, para la región de Tarapacá, Antofagasta, Calama o Arica y Parinacota, todas ellas ubicadas en zonas extremas y fronterizas, son complejos y no son uniformes, aunque a veces se quieren enseñar así para justificar, por ejemplo, las celebraciones o la militarización de la zona.

4.2.4. La Guerra de 1879 y su valoración en las escuelas

En las regiones del extremo norte de Chile se desarrolla un sentimiento de culto al Estado a través de las festividades cívico-militares, todas ellas basadas en un período de chilenización de los territorios anexados después de la contienda. Los docentes perciben estos hechos y la enseñanza de la guerra desde valoraciones diversas.

“En la educación básica se pasa esta materia, en media también pero no es relevante, en la universidad menos. En los establecimientos se hacen actos cívicos para conmemorar estas fechas, pero no es demasiado relevante.”²⁶¹

A veces la presencia de estudiantes extranjeros, principalmente peruanos y bolivianos, provoca una tendencia a evitar u omitir hechos, a invisibilizar algunos aspectos del conflicto. Esta actitud es juzgada de forma negativa por algún docente, que considera que la integración en la zona debe partir del conocimiento del otro y no de la omisión

²⁵⁹ Entrevista CPS-3-M.

²⁶⁰ Entrevista CPS-8-H.

²⁶¹ Entrevista CM-1-H.

de hechos controvertidos. El tratamiento del conflicto puede promover importantes aprendizajes si se aborda de manera correcta.

“No tengo las experiencias de otros colegas, pero creo que para algunos es algo molesta el enseñarse, ya que existe gran presencia de extranjeros y que al enseñarse aquello se atente a una supuesta integración que se basa en el silencio, cosa que no comparto, las cosas se hablan y entre más visiones es más rica la interpretación.”²⁶²

La historia local vuelve a aparecer mencionada por algunos docentes que le otorgan una gran importancia, para comprender la complejidad del conflicto, desde lo más cercano del territorio. Para estos docentes la historia local no puede quedar diluida en una historia general del conflicto.

“No, como te digo, porque no se le da realmente, se da como una clase más. No, no, no se le da, lamentablemente no se nos da las horas que debería darse para rescatar una historia local. Con suerte se hace una reseña de 21 de mayo, que es copiar y pegar.”²⁶³

La característica de singularidad histórica basada en el capital histórico sobre la guerra en las regiones del norte, tiene una gran importancia en el imaginario de los profesores de historia, algo que aparece en las referencias y juicios que hacen de las pruebas estandarizadas a nivel nacional y a los contenidos de éstas, dado que no contienen los relatos regionales de la guerra, que son imprescindibles para entender el conflicto, sus causas y sus consecuencias.

“Yo siento que, ahora no, pero antes si, y vuelvo a insistir, es el cuento de los cambios de planes y de programa, y la... y la... el cuento de la... de ser más que el otro, que un colegio sea más que el otro, entonces, que el SIMCE, la PSU, que esto, esto es más importante, los números, que el niño realmente valore, cree, etc. Eso se está perdiendo, y si no hay un cambio fuerte, se va a perder cada vez más, entonces, cada vez vamos a tener la posibilidad, menos posibilidad de entregarle al niño estos conocimientos, que son, insisto, por lo menos, en la región, la décimo quinta región y la primera, deberían ser por todos conocidos, inclusive de Antofagasta para acá, porque hay empezó la cuestión ¿cierto?”²⁶⁴

La reproducción de los hechos bélicos, como su reiteración o actualización en actividades lúdicas, como representaciones digitales, audiovisuales o las

²⁶² Entrevista CM-3-H.

²⁶³ Entrevista CPS-3-M.

²⁶⁴ Entrevista CPS-5-M.

dramatizaciones, han generado reacciones en los docentes, entorno a la excesiva cobertura a las temáticas bélicas, sin mayor profundización en nuevos estudios históricos, que inviten a actualizar las interpretaciones de la guerra.

“Personalmente siento que la Guerra de 1879 es sobrevalorada en la región de Tarapacá y muchas veces, abordada a través de aspectos erróneos e inútiles para las personas. No se puede desconocer que tuvo un aporte significativo en su tiempo, sin embargo, en la actualidad se le ha otorgado una reinterpretación de reproducción del discurso, sin mayor análisis o pensamiento crítico.”²⁶⁵

La comparación con los docentes que han trabajado en otras regiones, distintas a las de la frontera norte, manifiesta que existen diferencias en la valoración de los hechos de la contienda. La experiencia de la docencia de la guerra en el norte es mucho más importante que en otras regiones, como el caso de la capital de Chile.

“Yo trabajé en Santiago hace 14 años y tengo la experiencia del norte, en donde se le otorgaba la importancia que tiene, en Santiago lamentablemente no.”²⁶⁶

Asimismo, la temática, también es valorada en regiones del norte como el caso de Antofagasta que era un asentamiento de Bolivia, donde se inicia la guerra en febrero de 1879, y que fue ocupada sin combates.

“Sí, lo sé, trabajaba en la región de Antofagasta, y la temática es valorada en esa región.”²⁶⁷

4.3. Dimensión C: Curricular

El currículum chileno refleja la guerra como una unidad más de historia, enmarcada en el siglo XIX y en referencia a la expansión del Estado nacional. Esta periodización no es de menor incidencia, dado que el Estado-nación se expande hacia el norte por la Guerra de 1879, y hacia el sur con la incorporación de los territorios mapuches que databan de la época colonial. Es una ampliación del espacio en base al conflicto, a la guerra en dos frentes, el norte y el sur, ambos con un enemigo definido y en ambos se crea un oponente que es el peruano y el boliviano por el norte y el mapuche por el sur. En el siglo XIX, Chile vive dos conflictos armados más, uno en 1836 y otro en 1879, en

²⁶⁵ Entrevista CPS-6-M.

²⁶⁶ Entrevista CPS-7-M

²⁶⁷ Entrevista CPS-8-H.

1836 se enfrentan a la Confederación Perú-Boliviana y en 1879 a la Alianza Perú-Boliviana, aunque los objetivos bélicos son distintos. En los tres países dos generaciones del siglo XIX se enfrentan, tal como pasó en la I Guerra y II Guerra Mundial, creando una determinada visión del otro.

4.3.1. Los Planes y Programas y la Guerra de 1879

Los docentes de Historia y Ciencias Sociales hacen alusión a la presencia de la guerra en el currículum, en primer lugar, por la importancia de las causas que la originaron. Plantean diversas percepciones sobre los detonantes de la guerra, su desarrollo y las consecuencias de ésta, relacionándola con cuestiones históricas, políticas y económicas, como el ciclo salitrero.

“Si, desde una perspectiva político-económica, ya que los conflictos fueron ocasionados por problemas económicos, limítrofes y políticos, la idea de que aborden estos aspectos sirve para que los estudiantes entiendan el porqué de la realidad actual.”²⁶⁸

La expansión del Estado nacional chileno se justifica sobre todo en la ampliación del espacio productivo en el norte y la apropiación de las oficinas salitreras.

“En el contexto de la segunda expansión económica y territorial.”²⁶⁹

En la relación de los sucesos de la guerra sólo se ven aspectos estructurales del conflicto en un sentido de cronología histórica, sin embargo, algunos docentes reivindican la falta de elementos cotidianos, sociales o personales de los protagonistas del conflicto, es decir, un mínimo desarrollo de la historia social de la contienda.

“De los planes que he trabajado he visto que lo tocan, desde ya hace muchos años de una manera bien atomizada, es decir unas cuantas causas, un esquema para el desarrollo y las conclusiones, poco hace mención de dimensiones personales de la guerra, la vida de las personas, lo nefasto que resultó el triunfo o la derrota para los que si fueron parte activa de ella. Es decir los planes tocan algo muy general de datos y consecuencias.”²⁷⁰

Los profesores muestran un buen conocimiento de los hechos de la guerra y, en general, verbalizan los conocimientos esperados por parte de los estudiantes. El

²⁶⁸ Entrevista CM-1-H.

²⁶⁹ Entrevista CM-2-M.

²⁷⁰ Entrevista CM-3-H.

currículum se describe con precisión y se conocen sus previsiones en cuanto a lo que se espera de los aprendizajes del alumnado.

“Relacionan la ocupación del norte grande con la incorporación de nuevos territorios y recursos a la economía nacional, describen las consecuencias territoriales de la guerra del pacífico, y las vías de negociación y paz asociadas, describen las consecuencias económicas y sociales de la incorporación de estas provincias y los recursos a los que se accede, explican la existencia de interpretaciones históricas contrastadas sobre la guerra del Pacífico.”²⁷¹

Para algunos docentes el programa tan solo muestra la dicotomía resultante del conflicto, deslizando una crítica oculta en el registro.

“Visión del triunfador y los recursos ganados.”²⁷²

Algunos profesores y profesoras son capaces de hacer una crítica al currículum bien argumentada, a partir de la ausencia de la cuestión social y el movimiento obrero, y de los diversos aspectos comentados en otros apartados, como lo local, las identidades, los puntos de vista, las alternativas a la convivencia, etc.

“Causa consecuencia, y según los planes del ministerio la guerra del Pacífico se toma como un...eh, como la guerra mundial. Cierto, eh, causa y consecuencia. Ni siquiera, es importante las batallas, los personajes. Tampoco lo más como profundo que es la parte de identidad, la cercanía: no. Es como bien, como una... como un conflicto más. Eso sí, el ministerio le da mucho énfasis a eso que es lo del salitre; el ciclo salitrero. Eso sí, hay un enfoque más... más identitario, que es reconocer la cuestión social, el movimiento obrero. Pero la guerra del Pacífico se considera como antecedente al ciclo salitrero, pero no como... acontecimiento así mismo relevante.”²⁷³

Existen profesores que reclaman una visión general del tiempo histórico y de los procesos históricos del siglo XIX y XX, para comprender los antecedentes de la guerra y sus consecuencias a largo plazo.

“Lo último que vi que es parte del proceso de expansión territorial como una pincelada algo de media página no más que eso, desde 1836 suman la del 1879 y meten solo unos pocos conflictos.”²⁷⁴

²⁷¹ Entrevista CPS-1-M.

²⁷² Entrevista CPS-2-H.

²⁷³ Entrevista CPS-3-M.

²⁷⁴ Entrevista CPS-4-M.

Los medios digitales, como las nuevas producciones audiovisuales que se produjeron para el Bicentenario de Chile (1810-2010), fueron variadas y destacaban los hechos bélicos. Algunos profesores han valorado estas producciones de forma muy positiva, debido a la inexistencia de materiales hasta ese momento para una didáctica de la guerra, con el fin de motivar al aprendizaje de los estudiantes, aunque no se cuestiona el relato que se hace en estos audiovisuales.

“Fecha, nombre, batalla, las campañas, quienes participaron, los presidentes que se involucraron, súper súper... o sea, como nosotros como lo ubicamos, tratamos que se den cuenta con unos videos que hizo televisión nacional, que están en el YouTube y que lo podemos bajar: “Algo habrán hecho por la historia de Chile” geniales, con eso tu puedes, por lo menos, ubicarlos en el contexto eh... como era la ambientación, la vida, y ahí como; “Ah ya, si claro” pero, si tú lo haces, como lo hacíamos antes, así un poco en la, en el etéreo, por eso es que tenías que traerlos acá ¿me entendí? No teníamos los recursos entonces, increíble como, claro, a medida que va pasando el tiempo, tú, tienes que ir utilizando los recursos que tienes, pero, no está muy interesante.”²⁷⁵

La falta de una perspectiva de la guerra que sirva para formar un pensamiento histórico y un pensamiento crítico en los estudiantes, es una de las valoraciones que hacen algunos profesores y profesoras de historia para la enseñanza media. Pero esta crítica no recoge la posibilidad de plantear enseñanzas alternativas o incluir en sus clases perspectivas diferentes a la oficial.

“Los planes y programas del Ministerio de Educación son de carácter nacional y, generalmente los objetivos de aprendizajes no se abordan en la particularidad de las regiones, a grandes aspectos se pueden considerar como zonas de Chile, y dentro de aquello ingresa la disyuntiva que la Guerra del Pacífico se cuenta como una breve monografía que solo indica fechas y personajes participantes. Sin incluir alguna actividad que genere un espacio de crítica o pensamiento dentro del aula.”²⁷⁶

Algunos docentes interpretan que el currículum no aborda la complejidad mínima de la Guerra de 1879, sino que al contrario simplifica algunos sucesos históricos de 1879, como lo relacionado con el ciclo salitrero, esto provoca que los docentes no comprendan cuáles son los objetivos auténticos de la enseñanza de la guerra en el programa oficial o qué perspectiva de valores adopta.

²⁷⁵ Entrevista CPS-5-M.

²⁷⁶ Entrevista CPS-6-M.

“Sólo lo mínimo y una mera sucesión de hechos y batallas sin un sentido muy claro.”²⁷⁷

“Solo estadístico, muy superficial, no toman en cuenta la historiografía de los países participantes, además se podría enfatizar a que muchos jóvenes participaron en este conflicto como ejemplo patriótico a los estudiantes.”²⁷⁸

4.3.2. El uso del Texto Escolar

El uso que hacen los profesores y profesoras del texto escolar es aquello que se considera, por el propio profesorado, la historia oficial. El texto escolar es aquello que el Estado propone para las escuelas, sobre la historia de Chile y el mundo. Es el relato obligado de referencia para los estudiantes. Las temáticas del conflicto son vistas en segundo año medio para los cursos de educación secundaria.

Los profesores de historia y ciencias sociales, señalan que los textos escolares son una secuencia de los planes y programas de estudio, y las referencias a la guerra son una continuación del relato del currículum. Los profesores señalan que es un relato de campañas que constituyeron el conflicto de 1879.

“Sí, algunos hablan de la guerra, indudablemente de las campañas que ocurrieron, pero es de una manera más generalizada.”²⁷⁹

La información que contienen los textos escolares sobre la Guerra del Pacífico se compara con otros conflictos bélicos de escala mundial, para reivindicar un tratamiento diferente del conflicto, por ejemplo para analizar otros aspectos además del militar, como serían el social o humano, lo que ayudaría a educar en otros valores.

“Al igual que en lo anterior, la información es escasa, he visto en otros libros que a la I y II Guerra Mundial se les ha dado una dimensión más humana a la guerra (el horror de las trincheras, los campos de concentración, los desplazados, huérfanos, etc.) para demostrar que en la guerra todos sufren de alguna manera. Pero cuando abordan un tema una guerra nacional sea esta o la de 1836, 1866, 1891, sólo es una cuestión de datos y consecuencias en un libro, falta equiparar esa dimensión humana de la guerra sin caer en chovinismo o anti-belicismo sobre actuado.”²⁸⁰

La referencia a las consecuencias humanas de la guerra, como las tragedias familiares, la violación de derechos o la muerte de personas, no aparece en

²⁷⁷ Entrevista CPS-7-M.

²⁷⁸ Entrevista CPS-8-H.

²⁷⁹ Entrevista CM-1-H.

²⁸⁰ Entrevista CM-3-H.

currículum, tal vez porque tampoco la historiografía ha profundizado en estos aspectos y tampoco la formación del profesorado ha dedicado atención a estos aspectos.

“Sí, la considera muy general, no trata el tema valórico sobre la enseñanza que trae participar en un conflicto cruento y sanguinario.”²⁸¹

Los profesores opinan que el currículum y el texto escolar son similares, y muestran una visión mecanicista de la historia en las relaciones causa-efecto.

“El texto escolar lo considera de la misma manera que en el programa de estudio del ministerio de educación.”²⁸²

“Las mismas directrices curriculares, causas-consecuencias.”²⁸³

Cuando comentan los textos escolares, los profesores y profesoras recuerdan los sucesos de la Guerra de 1879 como parte de su propia socialización, en la educación familiar que recibieron, en el proceso de construcción de la identidad nacionalista, basada en el recuerdo de las gestas militares que permitieron la conquista del territorio en 1879. Un territorio donde han vivido generaciones.

“Puede que lo toquen, pero como un enfrentamiento de países entre Perú y Bolivia porque antes se obligaba a que esto sean enseñados, no lo hacen como antes mi papá, me hacía leer el Séptimo de Línea²⁸⁴, como él fue formado en la marina y aunque estaba en contra estos conceptos debían estar enseñados el me inculcaba el concepto de la patria con un ejemplo que me dejo marcado hasta el día de hoy, el me hacía pensar me decía si los militares sacaron los presidentes constitucional hubieran sacado al presidente de cualquier partido mientras algo encontrar de la democracia porque es un bien algo que todo y todos debemos proteger.”²⁸⁵

Los textos escolares establecen una secuencia cronológica, con un relato uniforme, lo que lleva a una narración lineal de la guerra. El tiempo de horas destinadas es pequeño. Esta referencia es importante dado que el sistema educativo chileno permite que existan horas diferenciadas a decisión de los sostenedores o directores de cada establecimiento educativo, lo cual puede producir diferencias considerables en los colegios.

²⁸¹ Entrevista CPS-8-H.

²⁸² Entrevista CPS-1-M.

²⁸³ Entrevista CPS-3-M.

²⁸⁴ Se refiere a la novela histórica de Jorge Inostrosa Cuevas “Adiós al Séptimo de Línea” de amplia difusión en Chile en la segunda mitad del siglo XX con muchas ediciones y radioteatros.

²⁸⁵ Entrevista CPS-4-M.

“Depende del texto, por eso, los textos de 3º lo traen pero como te digo, muy básico, una pasada. Muy suavemente, mira, no tengo ningún libro en este rato, pero eh... como es tan corto el tiempo, tú tienes que pasar, imagínate, en 2º medio tenías que pasar descubrimiento y conquista, eh... colonia, eh... independencia, república... república conservadora, hasta ahí más menos se alcanza en el año, por lo tanto, al año siguiente -3º- tienes que pasar república liberal, parlamentaria, presidencial y hasta hoy ¿Tú crees? Con cuatro horas a la semana. Hay colegios que tienen más, y ellos usan unas horas, ahí no me manejo pero, yo sé de colegios que tienen más de horas, por ejemplo, acá los TP (Técnico Profesional) tienen dos horas a la semana no más, y creo que, yo personalmente subiría las horas de historia y a lo mejor bajaría una hora de matemática no sé.”²⁸⁶

La sucesión de batallas y hechos caracteriza el contenido de los textos sobre la guerra y, como complemento, los resultados del conflicto en la modificación territorial ilustrada con los mapas sobre los cambios geográficos que tiene el país acabado el conflicto.

“Una sucesión de hechos y batallas y un antes y después del mapa de Chile”²⁸⁷

4.3.3. ¿Cuándo enseñar la Guerra del Pacífico?

Los profesores siguen las directrices ministeriales, como los Estándares Orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía²⁸⁸: “El objetivo de estos estándares es esclarecer, por un lado, o que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, y por otro lado, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesores” (Estándares Orientadores para egresados de Carreras de Pedagogía, 2012, 4). Así, además de los planes y programas de estudio, más los decretos existentes, los profesores chilenos deben seguir las intenciones ministeriales, vigiladas especialmente para la enseñanza de la historia en la región Tarapacá. Debe tenerse en cuenta que los docentes de principios de siglo XX fueron actores principales del proceso de “chilenización” de los territorios conquistados (González Miranda, 2003), a través de la aplicación del currículum nacional, para “desperuanizar” el espacio de Tarapacá, e introducir el sentimiento y los valores nacionalistas.

El profesorado tiende a seguir los programas y contenidos dispuestos por el Ministerio de Educación, cuando enseñan la Guerra del Pacífico, aunque solicitan en ocasiones que su conocimiento comience en etapas educativas anteriores. Otro sector de

²⁸⁶ Entrevista CPS-5-M.

²⁸⁷ Entrevista CPS-7-M.

²⁸⁸ Documento del Ministerio de Educación (2012), del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación. Santiago. Chile. Impreso por Lom Ediciones.

profesorado señala que la educación media o secundaria es la más adecuada para el aprendizaje de los contenidos de la guerra, por sus capacidades más analíticas.

“Desde mi programa y mi punto de vista, desde segundo medio, ya que los estudiantes tienen un criterio formado, tienen valores y un pensamiento mucho más abierto, y sería una edad apropiada para hablar de estos tema.”²⁸⁹

Es una contradicción el seguidismo del profesorado de las líneas ministeriales en contraposición de su pretensión de formar el pensamiento histórico y crítico en sus estudiantes.

“Para que tenga trascendencia debería ser en la enseñanza media para que el alumno le encuentre significancia debería ser en la media, se celebra el día de Arica y de guerra prácticamente nada, nada de hechos bélicos. En la básica porque ahí se forman las bases ya que es el proceso de desarrollo y lleguen a la media con algo y no en blanco ya en media ahí otro tipo de maduración y reforzarlo en la media, es una suposición del colegio que se haga un acto cívico que se conmemore eso lo que celebramos hoy por ejemplo el día de Arica, no el 7 de junio como el hecho bélico.

Ahí tiene que ver con el departamento de directiva tiene que ver un poco con los paradigmas si viene bien desde 5º es que no son especialistas los que les enseñan porque los colegas de básicas no están capacitados no tienen muchos detalles, entonces lo que hacen ‘googlean’. La mayoría de las cosas que no forman un pensamiento crítico de las cosas, para generar mayor amplitud en torno al concepto entonces se deberían utilizar especialistas, pero eso los niños ni siquiera lo conocen.”²⁹⁰

La educación media también es más adecuada para enseñar y aprender la guerra para superar los constructos estereotipados que se crean en la infancia y a través de los medios de comunicación, redes sociales, etc.

“Desde que tengan, más o menos, entiendan porque si tú les empiezas a crear a los niños, odio, no, es que automáticamente se crea la odiosidad cuando empiezas a ver la guerra, si yo creo, no es sano eh... no es sano para un niño saber que aquí hubo muerte ¿me entiendes? Entonces no sé, yo creo que 6º, 7º básico... y lo ven más chicos a veces (...).

Lo que le decía yo al comienzo, digamos, que a los niños en el jardín les enseñan a... sobre guerra del Pacífico (...).

Debería ser cuando el crío tenga clara la película digamos, o sea, hoy día sabemos que los niños son muy inteligentes y muy despiertos ¿me entendí? Pero, no... ven tantas “mugres” en

²⁸⁹ Entrevista CM-1-H.

²⁹⁰ Entrevista CPS-4-M.

la tele, tanta... que ahora nada les llama la atención, o sea, que le corten la cabeza a alguien da lo mismo hoy día porque las películas que ven son a otro nivel, eh... pero saber que eso realmente pasó, o sea, eso es otra cosa. Entonces no sé, yo no sé, siento que cuando el crío tiene como una ya visión más o menos clara, y poder diferenciar “esto fue una guerra, y por eso hubo muerte” no por que quisieron, si no que consecuencias de estas cosas, que puedan entender. 6to, 7mo básico yo creo que sería lo ideal.”²⁹¹

La enseñanza de la guerra en edades más avanzadas se relaciona con los escenarios regionales, para poder comprender mejor las consecuencias en el territorio donde se vive y se convive con la diversidad.

“Interesante, ya que a los muy niños se les enseña de gestas e imaginarios y luego todo queda a la deriva cuando son más grandes, sin embargo creo que la enseñanza debe ser fuerte entre 7° y 8° básico y luego en 3° medio, hay una formación más fuerte en ello y más práctico con el mundo en el plano regional que deberán vivir.”²⁹²

Sin embargo, existen docentes que sitúan este aprendizaje en los alumnos del segundo ciclo de educación básica por tanto, bajan más a estadios menores de 11 y 10 años los contenidos referidos al concepto bélico.

“Abordarlo en segundo ciclo básico y luego en enseñanza media.”²⁹³

Algunos docentes son capaces de señalar claramente un curso en concreto para la introducción de los contenidos sobre la guerra, en este caso el séptimo básico. Mientras otros se decantan por los 11 y 10 años como los cursos ideales para tratar el conflicto. No deja de ser sorprendente esta rotundidad, teniendo en cuenta que no se acompaña de una argumentación coherente.

“Desde séptimo año básico”²⁹⁴

“Desde sexto básico.”²⁹⁵

“Desde quinto básico”²⁹⁶

Existen profesores ponen el acento en la relevancia que el tratamiento de la guerra tiene para el Estado de Chile, más allá de decisiones pedagógicas o psicológicas sobre su introducción o tratamiento:

²⁹¹ Entrevista CPS-5-M.

²⁹² Entrevista CM-3-H.

²⁹³ Entrevista CM-2-M.

²⁹⁴ Entrevista CPS-2-H.

²⁹⁵ Entrevista CPS-7-M.

²⁹⁶ Entrevista CPS-8-H.

“Creo que para el Estado de Chile es importante la enseñanza de la Guerra de 1879.”²⁹⁷

Otros se refieren a la importancia de una enseñanza del conflicto en todas las edades desde una perspectiva más procedimental, con el fin de promover la comprensión histórica en cualquier caso.

“Con múltiples metodologías como software educativo o medio audiovisual, desde NT1 como una mirada holística, pero simple, la cual llegue hasta la enseñanza media con una mirada más profunda.”²⁹⁸

4.3.4. El Estado de Chile y la importancia de enseñar la Guerra del Pacífico

Los profesores de historia y ciencias sociales señalan una serie de tendencias en la enseñanza de la Guerra de 1879, que están influenciadas por su ideología, sus valores, sus representaciones y la formación universitaria que recibieron, como historiadores o como docentes. Por otro lado, estos condicionantes se cruzan con las órdenes ministeriales y las pruebas estandarizadas, donde se indica qué conocimientos son más importantes y se promueve una determinada enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas cuestiones la construcción de la identidad nacional aparece como una finalidad básica del Estado para la guerra, para formar una ciudadanía que valore el nacionalismo como una forma legítima de ver la realidad histórica.

“En general sí, porque siempre se ha hecho ya que el objetivo es formar identidad nacional, para que se sientan parte de un territorio, tampoco la idea es promover nuevas generaciones extremadamente nacionalistas, ya que creo que lo importante no es en sí el hecho bélico, si no los valores que este entrega.”²⁹⁹

Existe una reflexión de algunos profesores sobre la importancia de la historia y la influencia de algunos acontecimientos históricos en el pasado y en el futuro, en cierta forma se valora el desarrollo de la conciencia histórica.

“Sí para determinar cómo se desarrollan los efectos de un hecho histórico en las generaciones futuras, determinando actitudes sociales y acciones geográficas.”³⁰⁰

²⁹⁷ Entrevista CPS-1-M.

²⁹⁸ Entrevista CPS-6-M.

²⁹⁹ Entrevista CM-1-H.

³⁰⁰ Entrevista CPS-2-H.

El estudio del pasado en el caso de la configuración geográfica del norte de Chile, significa conocer la situación de los antiguos territorios bolivianos de Antofagasta y Calama, los peruanos de Tarapacá, Arica y Parinacota, comprender la trascendencia de su pérdida o de su ganancia, así como valorar el desarrollo del conflicto de intereses en el futuro. Por otro lado, el proceso de hibridación cultural resulta paralelo al conflicto y tiene un origen histórico más allá de la guerra. Estas visiones superan la mirada militar y nacionalista.

“Debería ser importante en el sentido de que incorpora una zona cultural diferente.”³⁰¹

“Siento que cualquier temática bélica o militar, es importante enseñarla para nuestro país. Las razones o metodología son erróneas en muchas ocasiones, ya que la forma de abordar el conflicto, son para crear un sentimiento de pertenencia, nacionalismo o identidad disfrazada con rasgos negativos.”³⁰²

El tema de la guerra se considera un contenido de educación histórica obligatoria para la educación secundaria. Pero se reclama una enseñanza de valores transversales, no solo de datos y hechos históricos.

“Sí es importante, sin memoria no hay historia, incluso si la temática es dolorosa en el aspecto bélico como es una guerra, tiene que ser una obligación como materia en las aulas, pero reforzando mucho el aspecto transversal.”³⁰³

Existen docentes que consideran importante los contenidos de la guerra y reclaman más tiempo para su enseñanza, argumentando una contradicción por parte del Estado, que por un lado reclama un tratamiento de la guerra y la formación de la identidad nacional, proponiendo un tratamiento más actualizado, pero no ayuda en las condiciones necesarias para introducir cambios o mejoras educativas, teniendo en cuenta la situación de las escuelas.

“No sé porque, por lo visto parece que no mucho, porque... porque hay colegas que han hecho textos, no se le da en énfasis, por eso te digo, no... y aquí debería dársele más tiempo, nosotros que tenemos acá el lugar de batallas, que tenemos la posibilidad que los niños vean por donde subieron, que puedan... pero los... el compromiso es muy grande sacarlos a los niños, hoy día del colegio, les pasa algo y tú eres el responsable, entonces, si se va a terreno ¿me entiendes? Pero eh... yo antes iba con los octavos, nosotros veíamos esto en octavo, te estoy hablando del decreto anterior y... iba las dos horas, veníamos –iban con su pauta de

³⁰¹ Entrevista CPS-1-M.

³⁰² Entrevista CPS-6-M.

³⁰³ Entrevista CPS-8-H.

observación, todo el cuento- y me estaba esperando el otro curso listo para subir ¿entiendes? Y así, durante toda la mañana, pero así lo coordinaba, pero hoy día es complicado porque yo voy, por ejemplo, yo tengo con un 4º, después tengo con un 2º, después tengo con un 4º de nuevo... más complicado.”³⁰⁴

Los cambios curriculares que se han producido en el tratamiento de la enseñanza de la historia de la Guerra de 1879, son valorados por los docentes que hacen una comparación entre los marcos curriculares del pasado y del presente, comentando también los de la época de la dictadura militar (1973-1990). En estos decretos se insistía en la importancia de los personajes, resaltando el llamado héroe patrio y las glorias de las fuerzas armadas. La memoria de los profesores relaciona el cambio curricular con los cambios políticos de la historia reciente. En esta interpretación se destaca el sentido académico que se imprime al currículum a partir de 1997, que es el cambio de los contenidos de 1976 formulados en la época de la dictadura militar.

“Creo que se ha perdido, lo fue para un momento, si yo analizo lo, los enfoques curriculares de desde, no sé , desde el 80 en adelante, que es más o menos lo que yo manejo porque ya... antes.. ya no soy joven, es ya muy de los “viejos estandartes” (risas). Pero desde los 80 en adelante sí, había un rescate enorme ya desde el gobierno militar hubo un rescate enorme a reconocer a los personajes relevantes, ante las campañas militares y todos los temas del ejército; las glorias del ejército. Después eso cambió, cuando salió Pinochet no cierto, empiezan los gobiernos de la concertación... como que se le resta- se le quiso restar toda esa parafernalia, digamos esa pompa que era una historia meramente militar y dar un enfoque más historiográfico, más de discusión, de debate. Y a rato con esa discusión ese debate, eh si yo lo veo en la actualidad y me preguntan hoy en día no, no. Para los lineamientos curriculares no es importante para el Estado la guerra del Pacífico.”³⁰⁵

Algunos docentes consideran que el Estado no se preocupa en realidad de la guerra, sino de otros factores, en especial de la economía y de los actores y mecanismos productivos.

“En la actualidad del Estado no se preocupa, lo importante es la economía.”³⁰⁶

Otros docentes consideran que existe un interés del Estado por el tratamiento de la guerra en la enseñanza, pero que no puede superar la intervención de la dictadura militar.

“No tanto como lo fue para el Estado durante la dictadura.”³⁰⁷

³⁰⁴ Entrevista CPS-5-M.

³⁰⁵ Entrevista CPS-3-M.

³⁰⁶ Entrevista CPS-4-M.

Algunos profesores afirman que no existe un interés del Estado por la enseñanza de la historia, lo que queda demostrado en 2011 cuando el Ministerio de Educación de la época intentó disminuir de 4 a 3 horas la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se agregaría a la desaparición en 1999 de la asignatura de Educación Cívica.

“No creo que sea importante para el Estado actualmente, ya que planeaban disminuir la cantidad de horas de historia y eliminaron educación cívica.”³⁰⁸

4.3.5. Libros y autores de referencia para enseñar la Guerra del Pacífico

El respaldo historiográfico como soporte teórico por parte de los profesores consultados se plasma en la una omisión de algunos autores, referencias a otros autores que no corresponden al área y, finalmente, otros autores citados en el texto escolar, que a la vez son historiadores de obras genéricas de historia de Chile. Existe una relativa falta de conocimientos de autores específicos y actuales sobre conflicto de 1879 por parte de la mayoría de los profesores consultados, y de los citados la mayoría son los citados por el texto de estudio o, también, se cita al autor de una novela histórica de corte nacionalista: “Adiós al Séptimo de Línea” de Jorge Inostrosa.

“Conozco muchas novelas, por ejemplo la de Jorge Inostrosa, escribió Adiós al séptimo de línea, una novela que relata una historia de amor en tiempos de guerra, es la obra más conocida que hay, se hizo muy conocida en la época de los 50’. Hay otros autores que también hablan de la guerra, hasta de posturas marxistas, que se fijan en el ámbito económico.”³⁰⁹

Existen muchos profesores que señalan autores variados, pero que han escrito obra de historia de Chile, pero no autores específicos de la Guerra de 1879.

“Si de diversas tendencias, desde la interpretación marxista de Vitale a las conservadoras de Bulnes o Vial Correa.”³¹⁰

Algún profesor cita el texto de W. Satter que es innovador con respecto al tratamiento de la Guerra de 1879, sobre todo en la figura de la construcción del máximo héroe chileno Arturo Prat Chacón, sobre el cual desarrolla la tesis que éste es un santo del Estado, es decir, se rinde culto al Estado a través de esta figura heroica.

³⁰⁷ Entrevista CM-2-M.

³⁰⁸ Entrevista CPS-7-M.

³⁰⁹ Entrevista CM-1-H.

³¹⁰ Entrevista CM-2-H.

“Trabajo con el texto de Collier, Simon y William F. Satter; Historia de Chile 1808-1994. Cambridge, Madrid, 1999”³¹¹

También existen profesores que se refieren a la ideología que sustentan los diversos autores generales de historia de Chile, como Gabriel Salazar que es un reconocido autor de posturas neo marxistas y Gonzalo Vial Correa, que fue un historiador y ex-ministro de educación del general Augusto Pinochet en 1980 y militante del Opus Dei. Este profesor cita también a Sergio Villalobos, historiador liberal que en un texto del año 2003 compara las diferencias históricas entre Chile y Perú que, según sus teorías, impiden la integración de ambos países (Villalobos, 2003).

“Si depende de la escuela historiográfica por ejemplo Gonzalo Vial es un autor que se especializa en el siglo XX todos sus arreglos son tratando de no proteger la oligarquía, pero no castigarla tampoco, por el otro lado Gabriel Salazar castiga la oligarquía y también trata de proteger al pueblo, pero el pueblo no sabía nada, buscaba donde quería, lo que se causa que en el extremo Salazar por la izquierda y Gonzalo Vial por el otro se encasillan en espacios demasiado extremos.

Aunque Villalobos también tiene sus propios ideales que tengamos que por esto tengamos que ser más importantes pero el paradigma es tan grande que esto los hace formales, entonces cual es la diferencia si yo fuera el dueño mañana vengan como quieran, es una cosa de poder entonces es un paradigma que la gente se convence de esto como la situación que paso con Prat.”³¹²

Las referencias a historiadores generales, como Gabriel Salazar y Julio Pinto, muestran el desconocimiento de obras específicas sobre la Guerra de 1879. En el caso de Mario Orellana no se trata de un historiador que haya investigado.

“Sí, a Leopoldo Castedo, Encina, Villalobos, Gabriel Salazar, Ramírez Necochea, Mario Orellana, Julio Pinto, entre otros.”³¹³

Existen docentes que no recuerdan ningún historiador ni ninguna obra general o específica de la temática de la guerra.

“Si, pero en este rato no me acuerdo, fíjate que el año pasado no más tuvimos un encuentro con... nosotros tenemos un grupo que se llama “La Pizarra”, donde trabajamos con profesores de historia de distintos colegios, creo que la única... organismo que todavía está quedando como eh... de las juntas que hacían los profesores de distintos colegios, y el año pasado

³¹¹ Entrevista CPS-1-M.

³¹² Entrevista CPS-4-M.

³¹³ Entrevista CPS-8-H.

tuvimos un encuentro con un señor de Iquique creo, y tengo el libro por ahí pero no lo... donde, e hizo algo ¿cierto? sobre cómo explicar la Guerra del Pacífico, venía de Iquique él, sí.

No porque, es que no lo, ni siquiera lo he leído porque lo guardé porque, tu sabes que... ando así ¿me entiendes? “ah recibiste la información, la guardaste y después te olvidaste” muchas veces pasa eso, porque como no es una cuestión así como de... de que la estés viendo siempre, yo todavía, por ejemplo, este año no voy a ver la guerra del pacífico, no porque estoy en segundo medio, y vamos recién en colonia, falta demasiado.”³¹⁴

“En artículos y revistas.”³¹⁵

Por último, algunos profesores citan fuentes de la época, como Molinare, y libros actualizados de autores como Mauricio Pelayo, de corte más bélico.

“El Combate de la Concepción de Nicanor Molinare con Seis años de Vacaciones de Arturo Benavides Santos. La Guerra del Pacífico en Imágenes, Relatos y Testimonios de Rafael Mellafe M. y Mauricio Pelayo González y Retratos de los Héroes Olvidados de la Guerra del Pacífico de Eduardo Gardella, Christian Arce y Mauricio Pelayo”³¹⁶

4.3.6. La autonomía del profesorado

Las unidades didácticas referidas a la Guerra de 1879 se basan en los contenidos explicitados en el currículum nacional y en los programas de estudio. Los profesores aplican unidades didácticas que responden a lineamientos curriculares, pero se debe señalar que cada colegio responde a un currículum flexible y autónomo, por lo cual, puede modificar horas de asignaturas, como intervenir en los contenidos, por lo cual muchas veces los profesores están bajo el paraguas del modelo educativo del colegio, dado el sistema de libertad de enseñanza de Chile desde 1990, cuestionado en 2006 y 2011 por los movimientos estudiantiles. Por tanto, el profesor debe responder a los principios de cada escuela y es copartícipe de la ideología de ésta. Muchos colegios son particulares con subvención del Estado, es decir, sus recursos son públicos, pero sus dueños son particulares y deciden su proyecto educativo y su ideología.

Los profesores consultados responden que tienen una cierta autonomía, pero otros señalan que no la tienen. Dos de ellos señalaron no tener autonomía en el diseño de las clases o en los contenidos que deben desarrollar. Existen historiadores que algunos docentes siguen y también resistencias a ciertos autores, sobre todo de la historia reciente. En las regiones del norte de Chile hay dueños de colegios que no

³¹⁴ Entrevista CPS-5-M.

³¹⁵ Entrevista CPS-6-M.

³¹⁶ Entrevista CPS-7-M.

aceptan el concepto de integración con los países vecinos y son reacios a un enfoque distinto al nacionalista de la Guerra del Pacífico.

“Depende, ya que hay autores que escriben de posturas que no han sido aceptadas, por ejemplo un historiador de izquierda que no recuerdo su nombre en tiempos de dictadura, sus obras fueron quemadas y él fue llevado preso.”³¹⁷

También, las clases de los profesores de historia son coherentes con las exigencias y resultados de las mediciones estandarizadas SIMCE y PSU, y los contenidos que evalúan provocan, sin duda, condicionantes en el momento de la enseñanza de la historia de la guerra.

“Nosotros como departamento de colegio no se puede... es mucho porque tenemos que cumplir objetivos y metas, a lo más una clase divertida.”³¹⁸

La cuestión ideológica es fundamental para cada establecimiento donde ejercen su trabajo los profesores y profesoras. En otros colegios, por ejemplo los municipales hay más libertad, de tal forma que el profesorado se siente autónomo.

“Es relativo depende del establecimiento.”³¹⁹

“Muy poco sobre todo en colegios municipales.”³²⁰

“En el caso mío la tengo [autonomía] plenamente.”³²¹

Otra cuestión son las ideas o la ideología del profesorado que evidentemente condiciona la forma y la profundidad como se trata la guerra.

“Tengo la autonomía para hacerlo, pero no es un tema que profundice.”³²²

A todas estas cuestiones se suman los intereses de cada localidad y de su historia local o regional, con intereses y conexiones históricas con la Guerra de 1879.

“O sea, autonomía para elaborar unidades didácticas si hay, el problema es que, como no están adentro de los planes y programas eh... no se le da mayor realce, pero si por ejemplo, a mí se me ocurriera, así como hicimos el asunto de la cultura Chinchorro³²³, nosotros hicimos unidades didácticas de 7mo a 4to medio para la cultura Chinchorro, en este grupo que te digo

³¹⁷ Entrevista CM-1-H.

³¹⁸ Entrevista CPS-4-M.

³¹⁹ Entrevista CPS-8-H.

³²⁰ Entrevista CPS-7-M.

³²¹ Entrevista CM-3-H.

³²² Entrevista CPS-1-M.

³²³ Cultura Prehispánica con sistemas de preparación de cuerpos momificados que tiene más de 6000 años de antigüedad.

yo (La Pizarra), se nos ocurriera ahora, que seguramente se nos va a ocurrir, porque tenemos que seguir en la parte local, capaz que lo hagamos y capaz que los colegios si lo tomen, porque a todos los colegas les gusta que les den las cosas "hechitas". Entonces, si, yo creo que no hay problema. O sea, no como tanto libre albedrío, por lo que te explicaba, las pruebas institucionales, los colegios hoy día tienen pruebas institucionales, entonces se manejan esta semana pruebas institucionales y ahí tu perdí tiempo. Es difícil, es difícil"³²⁴

El concepto de autonomía se plantea por los profesores para superar los patrones tradicionales de enseñanza de la historia, y formar en el pensamiento histórico o crítico.

"No sé si llamarlo autonomía, pero me gusta crear planificaciones que no sean a través de los patrones comunes que por lo general siempre se tratan. Me parece interesante abordar los posibles aprendizajes desde una mirada crítica, analizando todas las aristas necesarias para que el alumno genere su propia opinión de las cosas."³²⁵

4.4. Dimensión D: Evaluativa

Esta dimensión se centra en los aspectos centrales de transferencia y evaluación de los conocimientos de los estudiantes de educación media sobre la Guerra de 1879 en la región de Tarapacá.

4.4.1. La Guerra de 1879 y el Aprendizaje de los y las estudiantes

Los aprendizajes del alumnado sobre la Guerra del Pacífico corresponden tanto a sus experiencias educativas como a sus vivencias en la localidad de la región norte, ya que el relato de la guerra está presente también como relato oral, referido a los sitios de la guerra, los combates y batallas. Pero pocos docentes reflexionan sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos, lo que muestra una debilidad evidente en este aspecto.

Los profesores de historia destacan intenciones que apuntan al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, orientado sobre todo a reflexionar sobre la integración entre los países y la convivencia pacífica de los habitantes del espacio sub-andino del Pacífico.

³²⁴ Entrevista CPS-5-M.

³²⁵ Entrevista CPS-6-M.

“Uno tiene que presentar el hecho, pero promover otro tipo de pensamiento, uno como profesor debe transmitir valores de respeto hacia nuestros vecinos, promover un trato de igualdad y no discriminatorio, la tolerancia, etc.”³²⁶

El área geográfica de frontera es una zona de hibridación y de intercambios culturales y flujos micro-espaciales en barrios, a partir de viajes o turismo o la gastronomía, en comercios o mercados, y otros, que demuestran que existen formas de comunicación más allá de las pretensiones del Estado, ya que la ciudadanía se establece en la frontera y acaba conociendo al otro y genera una interrelación inevitable y un enriquecimiento.

“La vinculación se realiza dado el área geográfica, el sincretismo con los países limítrofes y los lugares históricos y monumentos existentes en la zona.”³²⁷

La enseñanza de la geografía es utilizada por algunos docentes para promover aprendizajes sobre el conocimiento cultural del otro, vinculando el contenido a áreas no desarrolladas por los temas históricos tradicionales, como el de género o el rol de las mujeres en la guerra, lo cual aporta otras dimensiones a la enseñanza del conflicto, como aspectos sociales de la guerra, lejos de los iconos nacionalistas.

“Bueno mí... aparte de que el tema igual es importante por la ubicación geográfica en la que nosotros estamos, me tocó trabajar mucho el tema en torno a la mujer, eh... nosotros estuvimos participando en un concurso donde buscamos eh... uno de los temas era la participación de la mujer en la guerra del 79', y yo no manejaba esos conocimientos, es decir, que la mujer hubiese estado tan presente en la guerra, pero tan ausente también, porque los textos de historia no la mencionan, sin embargo, la mujer fue muy “jugada”³²⁸ en esa... en ese momento, la mujer madre, la mujer esposa, se la “jugó” y se disfrazó para poder pasar como hombre, y bueno, ustedes saben que en Concepción, cierto, las masacraron, es decir, la mujer tuvo una participación súper importante y que creo que no se le ha dado, el sitio que debería dársele. En general, para mí, es una guerra que se pudo haberse evitado igual, pienso yo que se pudo haber evitado, que nos ha marcado como país, como países, aun cuando la relación entre Chile y Perú, Tacna y Arica, es genial, digamos, unos de los pocos lugares limítrofes donde tú ves que se complementan, en el fondo se completan, o sea, si Arica no tuviera Tacna, no sé qué pasaría, y si Tacna no tuviera Arica, no sé qué pasaría también, pero en general ¿cierto? Mm.... Bueno conozco todo lo que es las campañas, porque por razones obvias me ha tocado mostrarlas, cuando he tenido que ver la guerra del Pacífico. Manejo, cierto, de repente, las, los, las calles que están relacionadas con la guerra. El que tengamos un icono como el

³²⁶ Entrevista CM-1-H.

³²⁷ Entrevista CPS-2-M.

³²⁸ En Chile, es sinónimo de decidida.

morro. Así que todo, en el fondo –los que somos amantes de la historia- todo lo que nosotros podemos eh... ver en Arica está relacionado, vinculado.”³²⁹

Algunos profesores señalan que trabajan las dimensiones sociales y económicas con los estudiantes, más allá de lo bélico, lo que permite una sincronía con los sucesos posteriores de la región de 1880 en adelante.

“Principalmente a través de sus dimensiones social y económica.”³³⁰

Una profesora señala que los aprendizajes se refieren sólo al ciclo salitrero y no a la Guerra de 1879, dado que es el conflicto el que antecede a la ocupación del espacio económico salitrero, que conforma actualmente el norte de Chile, por tanto, en este caso, es el ciclo económico lo importante a destacar para el aprendizaje de los estudiantes. Es interesante notar los silencios de la docente, que son largos y señalan un pensamiento al respecto de la vinculación de aprendizajes.

“Cómo los vinculo? (silencio) mm...(silencio) o sea el aprendizaje que se quiere conseguir es...mm...es... no está focalizado a la Guerra del Pacifico, está focalizado al ciclo salitrero (silencio)... Es un aprendizaje que eh finalmente eh se conecta es eso... conocer la guerra...como el antecedente de la expansión territorial, está conectado con eso con eso aprendizaje. Con que eh reconozcan no cierto como el país se expande, como esos territorios Arica, Tarapacá y Antofagasta, no pertenecían al gobierno chileno...eh...que gracias a la Guerra del Pacifico, no cierto, se incorporan y junto con ellos se incorpora... uh... eh... un énfasis especial, eh... se incorpora a sus territorios solamente por la existencia del salitre, pero que en realidad no había interés así como de, eh... de, eh... la población que existía en el norte del país... (silencio)...eh... por lo menos así está señalado los libros en nuestros libros que envía el ministerio de educación, o sea, al Estado chileno no le interesaba, eh... la población y ni los territorios que habían en el norte sino solamente el recurso del salitre - (silencio) -si tú me preguntas, lo conectamos de esa manera. Por lo menos yo lo conecto de esa manera con el aprendizaje de los alumnos”.³³¹

Otros docentes consideran el tema de la guerra transversal en varios niveles educativos del sistema, sin valorar los aprendizajes asociados.

“Como guerra lo tenemos transversalmente siempre en algunos niveles está el tema y te sirve de ejemplo porque es la base para lo que uno está viendo.”³³²

³²⁹ Entrevista CPS-5-M.

³³⁰ Entrevista CPS-1-M.

³³¹ Entrevista CPS-3-M.

³³² Entrevista CPS-4-M.

Existen ejemplos de trabajo interdisciplinario con otras asignaturas, con actividades comunes, como aprendizajes transversales en torno al tema histórico de la guerra.

“En algunas ocasiones lo he trabajado interdisciplinariamente con otras asignaturas y la experiencia ha sido muy favorable en cuanto a los aprendizajes esperados... Con química por el salitre y su importancia, con tecnología con maquetas y retablos de la visa en las salitreras, con lenguaje contextos de la época.”³³³

Las actividades de foros y debates también aparecen como una forma de realizar aprendizajes, incorporando al estudiante como actor principal de sus aprendizajes y favoreciendo la aparición de las diversas interpretaciones del conflicto.

“Con foros y exposiciones”³³⁴

4.4.2. El relato de la Guerra

La explicación del hecho histórico es el elemento principal del rol del profesor de historia, que debe desarrollar una contextualización para el manejo de datos y una secuencia que dé coherencia a su discurso. El relato del profesor o la profesora interacciona con las preguntas de los estudiantes. Esta narración del profesor puede ser muy diversa e incorporar o no interpretaciones, determinados protagonistas y valores relacionados con el estudio del conflicto.

“Uno siempre debe partir explicando las causas que llevaron a cabo el conflicto armado, a partir de ese punto uno puede explicarlo, dejando ver los detalles como los personajes, tanto mujeres como hombres, lo importante sería entregar valores acerca de este conflicto.”³³⁵

Asimismo, hay todo un desarrollo de temáticas referidas a intereses económicos, específicamente de los capitales involucrados en la guerra, que muestra una tendencia historiográfica poco desarrollada en Chile, que descubre los intereses imperialistas de las potencias europeas sobre las materias primas de América Latina.

“Como un suceso que respondió a los intereses económicos de los capitales tanto nacionales como extranjeros.”³³⁶

³³³ Entrevista CPS-7-M.

³³⁴ Entrevista CPS-8-H.

³³⁵ Entrevista CM-1-H.

³³⁶ Entrevista CM-2-M.

En la misma línea, se destaca que la principal causa del conflicto fue económica, que tuvo repercusiones territoriales y sociales hasta nuestros días.

“Como un conflicto económico con consecuencias geográfica sociales que tiene repercusión hasta el día de hoy.”³³⁷

“A través de ideas fuerza preponderantes como la confrontación centrada en la acción económica, y el beneficio que ha traído hasta hoy la anexión de Tarapacá, Arica y Parinacota y Antofagasta .”³³⁸

Parece que es común en el relato del profesorado ir profundizando en los contenidos básicos y ampliarlos con otras temáticas, como la dimensión humana y social de la guerra, que se relaciona con el presente a través de las consecuencias territoriales de los tratados vigentes, ejemplificado en las coyunturas actuales con el fallo de la Corte Internacional de Justicia en La Haya (2014) y la demanda boliviana del mismo año y debatida el 2015.

“Primero con lo que se espera de parte del ministerio que se enseñe como básico referente al tema, luego ampliar los contextos y luego ver la dimensión humana de estar en una guerra. Finalmente señalar que si bien la guerra se terminó con tratados, aún siguen muchos coletazos de ella ¿por qué?”³³⁹

Las tendencias historiográficas de los tres países pueden ser revisadas por algunos profesores, lo cual aporta la connotación de interpretar con los estudiantes las diferentes versiones y contratar los roles de vencedor y los vencidos, según el tratamiento de las diferentes fuentes o autores. Pero estas alternativas al discurso oficial se hacen de forma paralela, al margen de lo que demandan los estándares ministeriales, sin evaluarse sus aprendizajes de forma específica.

“En clases? claro ahí yo trato de, de traer las distintas, las tres visiones. Cuando yo explico las causas, trato de traerles documentos peruanos, bolivianos, chilenos; cosa de tener y que contrastes y saquen ellos no cierto, un análisis de que entiendan que en Perú que en Bolivia, en Chile las causas pueden diferir porque obviamente no cierto, depende del planteamiento del perdedor o del ganador la postura que tú vas a tener frente a un conflicto. Los antecedentes los vemos así, lo vemos con las fuentes historiográficas de distintas, distintas nacionalidades.

El desarrollo debo reconocer que me lo salto, todo lo que corresponde a campañas, las paso en guías pero no las pregunto en prueba, se los paso para que tengan manejo no más.

³³⁷ Entrevista CPS-1-M.

³³⁸ Entrevista CPS-2-M.

³³⁹ Entrevista CM-3-H.

Y sí, pongo mucho, me centro mucho más en sus consecuencias, porque, vuelvo a repetirte, funciona en base a lo que el ministerio de limita y lo que está focalizado a los textos de estudio. Y uno como profesor tiene que utilizarlos, sino los apoderados reclaman al establecimiento y el ministerio te fiscaliza por no usar los textos. Te fijas?”³⁴⁰

El trabajo con medios audiovisuales y el rescate de los contextos, como de los juegos lúdicos, son una forma de explicar el conflicto, más allá de los corpus orales y escritos de la materia, aunque por los testimonios de los profesores comprendemos que son actividades aisladas y sin continuidad.

“Hoy día, a través de videos que, como te digo, están ahí pero no sale todo, salen algunas cosas no más, y un poco para ubicarlos en el contexto no más, porque es la única forma en que la puedan entender, eh... antes, como también te contaba, lo hacían los propios niños, hacían juegos, hacían cosas lúdicas, y se entretenían, claro, o sea, por ejemplo, te nombraban a un personaje, y ellos mismos hacían las preguntas, hacían el tipo de juego, yo guardé en la biblioteca porque... ya desaparecieron, no me los podía llevar para mi casa, hacían cosas lindas, muy lindas los críos.”³⁴¹

Los recursos digitales son destacados por los docentes para apoyar su discurso histórico, pero estos medios visuales y webgráficos solo complementan su relato y no conllevan actividades de desarrollo del pensamiento histórico.

“Con imágenes, mapas, e internet.”³⁴²

4.4.3. Los Resultados de Aprendizaje

Los resultados de aprendizaje para la Guerra de 1879 responden a los objetivos propuestos por la asignatura, los profesores y el currículum, a través de los planes y programas de estudio ministeriales, pero también a partir del relato del docente y de cómo este articula las interacciones en el aula.

Existen profesores que cuando enseñan la guerra trabajan intentan trabajar el concepto de la paz, no sólo como antítesis a la guerra, sino también como una meta a lograr entre los ciudadanos y ciudadanas de los países andinos, y como alternativa a modelos enseñados y aprendidos de heroicidad que tantas veces se realzan en los jóvenes, dado que muchos combatientes eran de la misma edad que los estudiantes.

³⁴⁰ Entrevista CPS-3-M.

³⁴¹ Entrevista CPS-5-M.

³⁴² Entrevista CPS-8-H.

“En un sentido de que a veces ellos no saben realmente que hizo un héroe, o a veces simplemente para los jóvenes es una fecha más, pero el día que hay que conmemorar se nota si conocen o no el hecho, los profesores más que nada nos importa que ellos aprendan a llevarse con los vecinos en paz, que sean alumnos respetuosos y empáticos, por eso los mensajes que se entregan usualmente las 21 de Mayo o 7 de Junio, promueven eso, la paz.”³⁴³

Estos aprendizajes van más allá de los sucesos históricos del conflicto e incorporan bajo otro prisma a los países vecinos, dejando por un momento a un lado las pruebas estandarizadas de contenidos del currículum nacional. Aunque estos aprendizajes no se evalúen el profesorado les da, en general, importancia.

“Yo creo que la evidencia es efectivamente que ellos en la parte de los antecedentes, que es que ellos, que los alumnos puedan reconocer y tengan la empatía de reconocer si les pregunto cuáles son los antecedentes que dice un peruano para que se inició la Guerra del Pacífico; los tenga claro. Que si pueden, no cierto, mencionarme los antecedentes que son para un boliviano sobre la Guerra del Pacífico, los tenga claro. Y los antecedentes que damos, el Gobierno chileno también los tenga claro y todo lo demás, PSU, preguntas PSU.”³⁴⁴

Pese a las consideraciones realizadas, la mayoría de docentes sigue una transferencia de contenidos estandarizada y una evaluación sobre los mismos, para dejar el registro de lo aprendido que se les exige.

“Bueno, cuando como corresponde, a través de una evaluación sumativa o a través de preguntas directas eh... o investigaciones, por ejemplo, yo me acuerdo que con los cuartos, pregunta directa y ellos tenían que traer el libro e investigar en el momento, y ahí, un poco se evidencia si aprendieron o no aprendieron, pero más allá no hay, como te decía antes, dejaban huella con los trabajos que hacían, pero hoy día. Claro, como leer para...Para el momento, entonces constantemente le estoy haciendo preguntas de lo que ya vimos antes, para ir vinculando la historia.”³⁴⁵

Los profesores apuntan otras formas alternativas de evaluación para el aprendizaje de actitudes y valores asociados al estudio de la guerra, a través del proceso de construcción de las opiniones y juicios de los estudiantes, lo que promovería –ya que ahora no es moneda frecuente- la reflexión y el debate.

³⁴³ Entrevista CM-1-H.

³⁴⁴ Entrevista CPS-3-M.

³⁴⁵ Entrevista CPS-5-M.

“Lo evaluaría preguntando la opinión del grupo curso en cuestión, a través de mesas redondas o debates que le entreguen al alumno diferentes herramientas o habilidades durante el proceso de aprendizaje.”³⁴⁶

Los docentes también consideran que la evaluación podría ser una herramienta para valorar si ha habido un cambio de actitudes sobre el desarrollo de una conciencia de identidad nacional y de chilenidad, a partir la enseñanza y aprendizaje de la Guerra de 1879.

“Lo lógico sería una evaluación pero también es fundamental, crear un cambio de actitud y de conciencia sobre lo que significa el ser chileno.”³⁴⁷

Otros profesores opinan que lo que se evalúa es un lastre de la enseñanza tradicional, basado en la memorización de fechas y en el aprendizaje de efemérides.

“Por la parte evaluativa tradicional, pero también por el interés y en especial por las preguntas y opiniones del tema, eso me interesa más que me repitan algunas fechas.”³⁴⁸

El profesorado no profundiza sobre lo que se debería evaluar como conocimientos de la guerra y solo hace referencia a las herramientas de evaluación.

“Mediante instrumentos evaluativos (pruebas-exposiciones)”³⁴⁹

En las opiniones de los profesores es frecuente confundir las actividades de enseñanza con los instrumentos de evaluación, ya que no relacionan, en todo caso, unas con los otros. Valorando las temáticas de la evaluación parece como si el profesorado revisara su propia manera de enseñar y juzgara aquello que considera que es un déficit en las clases de historia.

“Actividades donde se presenten puntos de vistas (debates, foros, disertaciones)”³⁵⁰

“Con talleres o guías de reforzamiento”.³⁵¹

³⁴⁶ Entrevista CPS-6-M.

³⁴⁷ Entrevista CPS-7-M.

³⁴⁸ Entrevista CM-3-H.

³⁴⁹ Entrevista CPS-2-M.

³⁵⁰ Entrevista CPS-1-M.

³⁵¹ Entrevista CPS-8-H.

4.4.4. Estrategias para la enseñanza de la historia

Para establecer una propuesta metodológica se necesita un modelo curricular que responda preguntas sobre qué enseñar y cómo enseñar la Guerra del Pacífico. Los profesores consultados desarrollan en sus clases actitudes que responde a enfoques particulares del conflicto, que contienen los elementos del currículum nacional, pero que va más allá de los diseños propuesto, por lo cual podemos afirmar que hay muchas formas de enseñar la guerra.

La idea de la integración es acercarse al otro, considerando para ello rasgos comunes con las culturas vecinas, para superar prejuicios y estereotipos por medio de la interacción con el otro y de su conocimiento. Estas propuestas se dan por parte de los profesores y algunas apunta a un cambio significativo en la aperspectiva de estudio de la guerra.

“Yo propondría una metodología que promueva la integración, tenemos muchas cosas en común con nuestros vecinos, costumbres, comida, cultura, religión, etnia, etc., entonces, porque no aprovechar esto? Yo promovería intercambios entre estudiantes, la idea es tener más contacto con estos vecinos, como se hace en el carnaval de verano, las delegaciones de baile extranjeras vienen a Arica, esto ayuda a que los pueblos se integren.”³⁵²

Otras propuestas son menos ambiciosas y señalan aspectos del calendario y cuándo debería enseñarse la Guerra de 1879, ya que la conmemoración nacional es el día 21 de mayo, día de las Glorias Navales de Chile, pero la guerra se enseña en función del desarrollo del currículum, en general en octubre, lo que tiene poco sentido para algunos profesores, que relacionan enseñanza y conmemoración.

“Abordarla cuando sea el 21 de mayo, ya que aparece más adelante en los contenidos y se suele enseñar en octubre. Y si se enseña durante la etapa de conmemoración del combate naval de Iquique, será más significativo para los estudiantes aprender del tema.”³⁵³

Existen docentes que quieren generar un verdadero cambio en la enseñanza de la guerra, superando los extremos nacionalistas por un lado y las posturas anti militares por otro, centrándose en el análisis de los relatos de la guerra y su imaginario, para la formación del pensamiento histórico en los estudiantes.

³⁵² Entrevista CM-1-H.

³⁵³ Entrevista CM-2-M.

“Como lo he señalado un par de veces, señalar y analizar la experiencia de quienes se llevan el peso de la guerra y bajarla de ese limbo tan heroico florido que la han ensalzado los belicistas y rescatarla de la apatía de los anti-militares. Señalar los problemas que dejan una guerra y por qué no es bueno fomentar una pasión por reforzar conductas (la venganza en el Perú o Bolivia o el triunfalismo en Chile). Para posteriormente analizar con fuentes o relatos como esa guerra del XIX aun forma parte del imaginario, construcción de identidad o parte de la política vecinal de Chile.”³⁵⁴

En esta línea de análisis, los docentes consideran que es necesario superar los revanchismos y los afanes triunfalistas existentes en ambos países y con ello, destrabar las desconfianzas y conocer al otro y generar conciencia que los conflictos actuales se basan en un legado dejado por una sociedad distinta. Se trata de desmontar los mitos del nacionalismo y educar una nueva ciudadanía.

“Se me ocurrió una porque aquí no tenemos tiempo aunque suene feo es una locura lo que hay que hacer, se me ocurriría traer a ciudadano boliviano peruano y chileno y hacer un foro abierto con micrófono donde la gente pueda escuchar y participar y donde lleguen a reflexiones con especialistas que podamos traer, donde mostremos datos cuantitativos económico, gases, mar un montón de elementos que no conversaremos acá, pero de tipo económico que se puedan interrelacionar. Y que estos patriotismos se vallan dejando de lado y sin perder lo que somos tratando de complementar los datos ojala la gente tuviese la capacidad de mandar alumnos de intercambio, yo he tenido la oportunidad en Francia un intercambio, tú sabes Alemania con Francia una gran guerra, entonces esto comparado no es nada, pero la locura es verlo in situ y pasear y entonces que no allá nada y tú, puedas comer entre ellos dos algo y no allá nada, entonces es como una locura lo que ocurrió, a ese grado. Entonces si nosotros tuviéramos ese grado de madurez seríamos muy diferentes, los problemas están ellos a pesar de que hablan diferentes lenguas se tratan todos súper bien, en cambio acá que todos hablamos la misma lengua nos tenemos un odio inventado yo viví en Perú y al principio me trataron súper mal pero con el tiempo eso fue cambiando es como un sentimiento inventado. Había una mujer que tenía ese proyecto que viajaban y realizaban actividades parecidas a lo que comenta.”³⁵⁵

Para algunos docentes, la propuesta metodológica pasa por desarrollar competencias centradas en la investigación y con ello descubrir la historia de los diferentes temas.

“Investigación personal de la estudiantes del tema.”³⁵⁶

³⁵⁴ Entrevista CM-3-M.

³⁵⁵ Entrevista CPS-4-M.

³⁵⁶ Entrevista CPS-1-M.

Desde una postura tecnológica, existen profesores que consideran que la informática es un recurso, por él mismo, innovador y que pueda producir una mejora en la metodología de enseñanza, más si se analiza la postura, ésta es una clase tradicional que muestra sólo la guerra sin mayor preocupación por temáticas actuales o controvertidas, que se ligan a las consecuencias de la Guerra de 1879.

“Generando un software interactivo mostrando batallas, campañas, realizando causas, desarrollo y consecuencias, proyectando las consecuencias al presente y futuro.”³⁵⁷

El impacto de la Tics y su virtualidad es un recurso solicitado y entendido como innovación y algunos docentes consideran que una biblioteca es la mejor forma de conocer la guerra, pero esta supuesta innovación no puede considerarse una metodología de enseñanza, sino que es un recurso tecnológico que puede servir a cualquier metodología.

“Con material interactivo, contextualizado al siglo XXI. Con acceso a una biblioteca virtual que permita visualizar algunos documentos del periodo en cuestión y análisis de las miradas acerca de la Guerra del Pacífico.”³⁵⁸

La idea de la interacción no sólo es tecnológica o virtual, puede basarse en el debate o en una participación en clase o a través de juegos de simulación, estudio de casos o la dramatización, pero los docentes tienden a considerar las actividades como sinónimo de metodología, sin que haya una reflexión fundamentada.

“Eh... como te decía, de repente, cierto, a lo mejor, a través con mis colegas de “La Pizarra”, eh... distribuirnos un poco la tarea y ver cómo van los programas y a esos programas involucrarles la Guerra del Pacífico, eh... bueno, hay hartas formas como, a través de juegos, que los niños creen, por ejemplo, juegos que tengan que ver con la época, con lo que se vivía acá eh... yo me acuerdo que con dados hacían cosas ahí, no sé ahí, yo pienso que sería una buena forma de volver a involucrar a los niños en esta guerra. Igual, otro punto sería... en los ramos, como tecnología, que a veces hace como maquetas.

O sea, que se pueden mezclar algunas asignaturas; artes, música ¿me entiendes? Nosotros en historia darle como la parte teórica un poco, y que ellos a través del arte, de la tecnología, de la música, pudieran crear, inclusive, hasta en educación física crear una, no sé, como música de la época, los viejos estandartes por decirte algo, que hicieran una locución, una... nosotros lo hicimos, el colegio cumplió 20 años e hicimos una, celebramos con una alegoría, en el estadio desde la cultura Chinchorro, pasando por la guerra del Pacífico, el puerto libre y como está

³⁵⁷ Entrevista CPS-2-M.

³⁵⁸ Entrevista CPS-6-M.

Arica hoy día, estuvo súper bonito el año ochenta y... noventa y dos, noventa y tres por ahí un poco más, 82' 92' 2002 por ahí, sí, 2002. Entonces es una buena propuesta integrar otras...Otras áreas, sí, otras asignaturas.”³⁵⁹

Encontramos dentro de las actividades propuestas múltiples técnicas en las que destacan las representaciones, exposiciones u otras, que buscan resaltar la figura del estudiante como actor del proceso y que pueden considerarse parte de metodologías activas.

“Personalmente cuando involucro a mis alumnos en los aprendizajes siempre son más significativos, como representaciones, exposiciones, muestras etc.”³⁶⁰

La utilización de la imagen también se destaca por sus posibilidades, pero aparece más como apoyo al relato del docente que no como alternativa a la interpretación del conflicto por parte del alumnado.

“Con interpretación de imágenes por etapas de este conflicto.”³⁶¹

Los profesores hacen con frecuencia una crítica al sistema educativo, en especial por los roles que tiene los profesores en Chile, dadas las constantes mediciones estandarizadas que tiene el sistema escolar chileno, que obliga a tener resultados satisfactorios en estas evaluaciones a los estudiantes. Por tanto, las metodologías para algunos docentes, son sólo instrucciones derivadas de los currículums diseñados por el Estado, en que la figura del profesor solo es un intermediario, sin que se tengan en cuenta otros conceptos en la enseñanza, como lo local, sobre todo cuando se trata de enseñar la Guerra de 1879.

“ [Silencio] ...Yo creo, que como funciona el sistema escolar en Chile, que es... es un sistema, como el nombre lo dice “escolarizar” no educar, eh... cuando yo digo educar entiendo que tengo ciertas libertades metodológicas y yo evalúo en qué quiero educar como docente, pero como el sistema en el que funcionamos es este “escolar”, nosotros no tomamos decisiones metodológicas y solamente somos los mediadores de un ente mayor que es el Gobierno, que es el Ministerio de Educación, que nos dice qué debemos ver y cómo debemos verlo, por lo tanto si es dentro de un sistema escolar, porque si no deberíamos de cambiar toda la forma de entender la educación en Chile, si es dentro del mismo sistema de escolarización, yo tengo que

³⁵⁹ Entrevista CPS-5-M.

³⁶⁰ Entrevista CPS-7-M.

³⁶¹ Entrevista CPS-8-H.

partir con: generando módulos diseñados por el Ministerio de Educación, que sean didácticos creativos para fomentar esta historia local.”³⁶²

³⁶² Entrevista CPS-3-M.

IV. ANÁLISIS DOCUMENTAL: LO QUE SE ESCRIBE DE LA GUERRA DE 1879 PARA LOS ESCOLARES EN CHILE, PERÚ Y BOLIVIA

1. Los textos escolares de Chile

La información histórica que los escolares manejan de la Guerra de 1879 tiene mucha influencia de los textos escolares. Los manuales de historia son la bibliografía fundamental y de consulta de los estudiantes y de los profesores de aula. El texto de Historia y Ciencias Sociales de Chile, para los escolares y profesores chilenos de colegios particulares subvencionados y municipales, recoge temas históricos económicos, políticos y culturales, sin embargo para esta investigación interesan los contenidos específicos de la Unidad 5, que son los que tratan de la guerra bajo el título: “La Guerra del Pacífico o del Salitre” (Almeida et al, 2002, 121).

El texto escolar chileno, desarrolla la tesis de la expansión comercial de Chile y de los países latinoamericanos, que trajo consigo conflictos y migraciones masivas en busca de trabajo a las zonas de explotación minera, boliviana y chilena. Por tanto hubo roces entre nacionalidades, sobre todo en fronteras que aún no se definían desde la época colonial (Almeida et al, 2002). El texto inicia un párrafo con la Pregunta ¿Qué hacer en estos casos? Y responde que se recurre a la vía diplomática, tratados y protocolos, sin embargo son insuficientes y señala: “Así llegaron las guerras, entre ellas la Guerra del Pacífico, conocida también, como ‘Guerra del salitre’” (Almeida, 2002, 122).

El texto narra como se agotaron las negociaciones y vino la guerra. Después explica la importancia del salitre (mineral que provoca el conflicto bélico) y entrega una breve reseña de éste, como la causa de la guerra materia prima de la época que era el salitre. La explicación es la siguiente:

“Desde que Chile inició su vida independiente, siempre alegó tener buenos títulos sobre la zona del despoblado de Atacama, que corresponde actualmente a la región de Antofagasta. Pero, aunque algunas de las primeras Constituciones incluían este territorio en la jurisdicción nacional, lo cierto es que las autoridades no manifestaron un interés real por estas tierras, y cuando el presidente boliviano Andrés de Santa Cruz decidió fundar el puerto de Cobija en 1829, no hubo protesta diplomática en nuestro país” (Almeida, 2002, 122).

De la relación se comprende que los territorios del llamado despoblado de Atacama siempre fueron chilenos, mas en principio no había interés en ellos por parte del Estado

de Chile, llegando incluso a Bolivia para fundar un puerto de acceso al mar, como Cobija, sin embargo, Chile no tiene hasta ese momento intención de mirar al Norte, aunque tenga títulos de propiedad sobre esas tierras, por tanto, se establece la tesis que los chilenos eran propietarios de estos territorios en disputa.

“Con la aparición de importantes recursos económicos en la zona, la situación cambió radicalmente. Las primeras oficinas guaneras y salitreras fueron abiertas en la década de 1830 por empresarios peruanos y bolivianos, pero en los años sucesivos estos fueron desplazados por empresarios chilenos y británicos, quienes, al poseer mayores capitales, tecnología y capacidad de gestión, mejoraron la explotación Minera. La presencia chilena en la zona minera se transformó en una problema, que se intentó solucionar a través de tratados que fijaban claramente el límite entre Bolivia y Chile. La actividad económica chilena en Antofagasta, se extendía también hacia la zona peruana de Tarapacá. A finales de la década de 1870, cerca del 85% de los habitantes de la zona eran chilenos, alcanzando bolivianos y peruanos sólo un 5%; peruanos y bolivianos comenzaron a hostigar la presencia chilena en la zona para defender sus intereses.”(Almeida, 2002, 122).

La lectura de esta explicación lleva a considerar que los chilenos fueron emprendedores y hábiles, al desplazar en los capitales -junto a los británicos- a los bolivianos y peruanos. Es interesante dato es que sea por su gestión y su tecnología, lo que conduce a la lógica del progreso liberal capitalista frente al tipo proteccionista estatista del caso boliviano. Por otro lado, señala que con un 85% de la población de chilenos los peruanos y bolivianos los hostigaban, porque sentían amenazada su soberanía o sus propiedades.

La inflexión que permite entender la detonación del conflicto, viene en el texto con lo siguiente: “El mandatario boliviano Hilarión Daza, llevó adelante una serie de arbitrariedades en materia tributaria contra los capitales chilenos. Estas medidas iban en contra de lo dispuesto en los tratados limítrofes” (Almeida, 2002, 122).

Es Bolivia, según el texto, quien traspasa la jurisdicción internacional por medio de su Presidente, descrito como dictador en algunos textos chilenos, que aplica arbitrariedades tributarias contra los capitales chilenos. Se entiende que es Bolivia la transgresora de un acuerdo entre países.

“La situación llegó a su punto culminante cuando la principal firma chileno-británica se

opuso a los abusos. El 14 de febrero de 1879, el mismo día en que las autoridades bolivianas debían rematar las propiedades de dicha firma por negarse a pagar los tributos, desembarcaron dos divisiones del ejército chileno, compuestas por dos mil hombres, bajo el mando del coronel Emilio Sotomayor. No pasó un mes y las fuerzas chilenas habían ocupado Antofagasta, Mejillones, Caracoles, Cobija, Tocopilla y Calama; es decir, toda la zona en disputa. En la ocupación no se dañó ninguna instalación, lo que permitió que las oficinas salitreras pudieran seguir funcionando y continuaran las exportaciones” (Almeida, 2002, 122).

La lectura invita a interpretar la palabra “abuso” contra una compañía chileno-británica y que termina con la irrupción chilena de 2000 hombres -fuentes militares señalan 200-, más seguirá la ocupación de todo el departamento de Antofagasta y el trabajo se restablece en normalidad. ¿Era esa la intención? Dado que la explicación que se hace al estudiante es de una ocupación legítima, dado que las autoridades bolivianas querían rematar propiedades chilenas, la palabra “abuso” es una valoración negativa para el gobierno boliviano de la época y, por lo mismo, son las tropas chilenas las que restablecen el orden productivo de la región.

El texto dedica una página completa para relatar estos sucesos, sin embargo, para el resto de todas las campañas militares, incluyendo los Tratados de Paz con Perú y Bolivia, solo ocupa la siguiente página, donde señala:

“Después del asalto y toma sorpresiva de Antofagasta vinieron las campañas marítimas, libradas entre mayo y octubre de 1879. Más allá del fervor que generó el combate naval de Iquique, la real victoria chilena en el mar se decidió en los combates navales de Punta Gruesa y Angamos, en los que Perú perdió sus acorazados Independencia y Huáscar, con estos triunfos, Chile, obtuvo el control sobre las vías marítimas de transporte. Lo que vino después fueron las campañas terrestres, libradas en el sur del Perú, rápidamente cayeron Tarapacá (noviembre de 1879), Tacna (mayo de 1880) y Arica (junio de 1880). Perú y Bolivia reveían derrotados y sus gobiernos tambalearon. Para Chile, los objetivos económicos y militares parecían alcanzados” (Almeida, 2002, 123).

La lectura del texto llama la atención por atender más al campo real de la guerra que a lo simbólico, al señalar que la victoria estuvo en el mar, siendo que el avance de territorios se logró a través de las campañas terrestres, recordando el Combate de Punta Gruesa al sur de Iquique, el mismo 21 de mayo de 1879 y el combate de Angamos el 8 de octubre

de 1879 (Bulnes, 1979)¹, aunque estos hechos quedan en segundo plano por la muerte del capitán Arturo Prat y su tripulación con la pérdida de la “Esmeralda”. Se resalta la importancia del dominio del mar y se alude a la debilidad de los gobiernos peruanos y bolivianos, para acto seguido tratar las conversaciones de paz en 1880, que no llegan a buen término. El texto otorga poca importancia al intento de paz en las Conferencias de Arica (1880), que podrían haber terminado con la guerra.

Llama la atención que se utilice la frase de asalto y toma por sorpresa de Antofagasta, cuando las fuentes historiográficas chilenas en su totalidad (Bulnes, 1976) coinciden en que esta ocupación se realizó sin resistencia de las fuerzas bolivianas, dado que éstas se retiraron sin combatir, por tanto no hubo asalto ni toma de la ciudad en forma de combate, más si fue una sorpresa para los ciudadanos bolivianos en ese puerto,

El texto escolar agrega, como fuente histórica, la crónica del soldado Justo Abel Rosales con su libro “Mi Campaña al Perú”, que relata aspectos de la guerra en el desierto, sus caminatas y las penurias que pasaron las tropas chilenas en la agreste geografía peruana. Al parecer esta sección está destinada a conocer la realidad vivida por los soldados, sin embargo se puede inferir que es un reconocimiento al valor demostrado por los soldados, al sobreponerse a las exigencias climáticas con el fin de cumplir la misión.

1.1. Análisis de Fuentes

En el texto de estudio de 2º Medio de Historia y Ciencias Sociales existe una sección de Análisis de Fuentes, que es común a todas las temáticas históricas, dentro de la sección Laboratorio de la Unidad 5 y en las que se muestran dos visiones del conflicto, uno que rescata la opinión de los aliados y pertenece a la Historia General de Bolivia de Herbert S. Klein y otro del Historiador chileno Sergio Villalobos. Ambas son disímiles, pero pueden ser contrastadas y complementadas. La primera visión con un apartado tipo resumen donde un historiador boliviano señala: “Los chilenos no pretendían apoderarse sólo de territorios bolivianos, sino también de parte de las costas mineras peruanas.” (Klein, 1982, citado por Almeida et al, 2002, 126). La segunda visión destaca un resumen descriptivo de la tesis del historiador chileno Sergio Villalobos que señala: “Los gobernantes peruanos y bolivianos veían las actividades de los chilenos en Tarapacá y Antofagasta

¹Fecha simbólica para el Perú, por la pérdida del “Huáscar” y la muerte del Almirante Miguel Grau Seminario.

como un plan del gobierno para apoderarse de esos territorios” (Villalobos, 1992, citado por Almeida et al, 2002, 126).²

Las dos versiones pertenecen a dos países en conflicto, pero también se podrían integrar en una única narración complementaria: las guerras confrontan y la paz une. En la página 127 aparece una propuesta de reflexión y debate interesante: “¿Habría sido posible evitar la Guerra del Pacífico? Organicen un debate en torno a las acciones que podrían haber seguido los distintos actores para evitar el enfrentamiento armado” (Almeida, 2002, 127).

La reflexión y el debate puede educar en valores de paz para concluir que las guerras deben ser evitadas, aunque se considere que en esa época no había instancias internacionales, como el Tribunal de La Haya o la Organización Mundial de Naciones Unidas, aunque se podría apelar al pensamiento creativo de los estudiantes.

En el trabajo con fuentes históricas se pretende establecer una pauta para el análisis de las dos versiones, de Klein y Villalobos, para la reflexión sobre las causas, consecuencias y soluciones sobre la guerra.

“Reflexiona y responde las siguientes preguntas:

- 1.-Identifica los puntos contradictorios que aparecen al confrontar las dos versiones.
- 2.-Describe los rasgos esenciales de la imagen que cada grupo tiene del otro (de los bolivianos, de los chilenos y también, eventualmente, de los peruanos). De qué manera crees que nuestra opinión sobre países como Bolivia y Perú ha sido influida por la información que recibimos o por la visión de la Historia en la que hemos sido educados?
- 3.- ¿Qué consecuencias en las relaciones que mantienen bolivianos, peruanos y chilenos han tenido las interpretaciones diferentes del conflicto?
- 4.- ¿Cómo podría contribuir la Historia al establecimiento de relaciones armónicas entre países vecinos?
- 5.- ¿Crees que con el conocimiento directo de estos países puede influir en nuestra visión de ellos?” (Almeida, 2002, 127).

La actividad está concebida para desarrollar una visión analítica que no sólo puede ser contestada en forma individual, sino también grupal con discusión. La primera pregunta invita a leer las tesis de los dos historiadores y a confrontarlas para observar las diferencias. La pregunta dos y tres, invita a que los estudiantes conozcan al otro, se acerquen a él y sobre todo lo dimensionen desde el presente, respecto a los cambios producidos desde la Guerra de 1879 a la actualidad.

²Sergio Villalobos. “Chile y su Historia”. Editorial Universitaria. Santiago. 1992. pp 263-265. Citado por Liliam Almeida y otros. Página 126.

En la pregunta tres se busca situar al estudiante para que comprenda cómo influyen las interpretaciones de la Guerra de 1879 en las relaciones entre los países. Al estar situados en zonas fronterizas es común que los chilenos viajen a zonas de Perú y Bolivia y viceversa. Generalmente en estos viajes se aprecian visiones de la guerra a través de la observación de museos, monumentos, placas recordatorias, televisión, radio y periódicos, como en la conversación cotidiana y los textos existentes, por tanto es importante que el estudiante observe cómo estas interpretaciones generan prejuicios y estereotipos sobre los vecinos.

Las preguntas cuatro y cinco, tienen un asertividad de conocimiento del otro que es muy loable, dado que se establece la reflexión en torno a las relaciones simbólicas y de cotidianidad entre los países vecinos. Se conduce al estudiante a realizar una introspección de su propia mirada de la guerra y la de los otros con el fin de concluir que si existen diferencias es porque éstas se deben a las informaciones que se han recibido, fruto de la escuela o la sociedad.

1.2. Programa de Estudio: Educación Básica

En el segundo ciclo de Educación General Básica, conocido en Chile por la Nomenclatura de Nivel Básico 2 o NB2, se desarrolla la Guerra del Pacífico, según el siguiente contenido en los programas de estudio del currículum nacional: “La Guerra del Pacífico: consecuencias para Chile, Perú y Bolivia. La vida cotidiana durante la Guerra”.³

Es interesante notar que se incorpore la vida cotidiana que, en muchos aspectos, ni siquiera es conocida en términos historiográficos (Zegers, 1998). Por otro lado, los estudiantes chilenos de primaria o básica, deben comprender que la guerra fue por motivos económicos y relacionarlo con la situación del salitre, pero no se tiene en cuenta la posibilidad que en la actualidad persistan estos motivos económicos, que explican la demanda peruana al Tribunal de La Haya⁴, que tiene que ver con recursos pesqueros que a la sazón son económicos.

³Programa de Estudio de Sexto Año Básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Santiago. Chile. 1999. Página 41.

⁴Se refiere al reclamo al Tribunal Internacional de La Haya, sobre la modificación de la territorialidad marítima en la zona limítrofe de la frontera norte de Chile en enero del 2007, hecho que motivo la llamada del Embajador chileno a Chile, el día 18 de enero del 2007. En enero del 2014, el Tribunal, resuelve acoger parte de la reclamación peruana y se modifica el límite marítimo de Chile en su Zona Económica Exclusiva, más allá de las 80 millas.

“Los alumnos y alumnas:

*Comprenden el factor económico como uno de los que originan la Guerra del Pacífico.

*Reconocen en el Combate Naval de Iquique una gesta que estimuló poderosamente el sentimiento nacional y contribuyó a la supremacía de Chile en el mar.”⁵

En las actividades genéricas y de ejemplos para el profesor, el Ministerio de Educación chileno, recomienda la actividad 1, expresada así:

“Describen la Guerra del Pacífico: sus antecedentes, algunos de sus hitos, sus personajes y sus consecuencias.

Ejemplo

1.-En base a una lectura alusiva responden, trabajando en grupo, las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuál fue el hecho que desencadenó la Guerra del Pacífico?
- b) ¿Qué consecuencias económicas tuvo para el país?
- c) ¿Cuál era la situación de Chile por ser el único productor de salitre en el mundo?

Comparten con el curso el trabajo realizado y construyen en conjunto un cuadro de síntesis sobre causas y consecuencias”.⁶

La actividad está diseñada solamente, entendiendo el contexto de estudiantes de Sexto Año Básico, como descriptiva, sin embargo se destaca el hecho que puede ser el alza tributaria de Hilarión Daza a los capitales extranjeros (incluyen chilenos) en Bolivia, lo que produce la ocupación de Antofagasta el 14 de febrero de 1879⁷, por lo que reviste un relato de tipo interpretativo y una intencionalidad nacionalista.

Se indica la propiedad de Chile sobre el salitre, aunque la historia señala que ésta se unificó con la venta de los certificados por parte de Chile de las oficinas salitreras peruanas en 1880, pero ¿eso queda claro para el estudiante? Además la fuente de consulta queda a criterio del docente, por lo que urge proponer una alternativa textual si existen intenciones de Integración para estos contenidos.

El Programa, asimismo considera otra actividad como parte de la actividad 1.

⁵Programa de Estudio de Sexto Año Básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Santiago. Chile. 1999. Página 41.

⁶Programa de Estudio de Sexto Año Básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Santiago. Chile. 1999. Página 42.

⁷En Chile, esta fecha es considerada como el día de la ciudad. En todas las ciudades conquistadas en la Guerra: Arica (7 de junio de 1880), Iquique (22 de noviembre de 1879) y Pisagua (2 de noviembre de 1879), se considera día de la ciudad en la fecha en que las fuerzas militares chilenas ocuparon los lugares.

“2.-Dibujan un mapa de Chile y trazan los límites con Bolivia y Perú en 1861 y en 1884. Comparan y discuten lo observado.

Ejemplo complementario

Comentan sobre episodios heroicos de la época y sus protagonistas, revisan y analizan bibliografía seleccionada por el docente.

Ejemplo complementario

Divididos en grupos, eligen un personaje de la Guerra del Pacífico y redactan su biografía. Como curso confeccionan un álbum con las biografías realizadas por distintos grupos. Comparten y comentan.

3.-En biblioteca recopilan material para reconstruir lo acaecido en el Combate Naval de Iquique y sus consecuencias. Elaboran una bitácora del combate, incorporando en ella expresiones textuales de sus protagonistas”⁸.

Es de sumo interés, notar que en estas actividades existe la intención de formar ciudadanías nacionales que el otro programa (educación media), las omite al considerarlas resueltas. La actividad permite concienciar la expansión debida a la guerra, como se observa gráficamente en los beneficios territoriales para Chile y se agregan episodios heroicos con fuentes a criterio del docente.

Se propone un trabajo cooperativo de rescatar héroes de la guerra con sus biografías, como el álbum del curso, como ejemplo sería: “El álbum de los personajes de la Guerra del Pacífico. Autores. Sexto Año A”. También se cumple con uno de los aprendizajes esperados con la valoración del 21 de mayo, como gesta heroica, a la vez se sugiere revivir el combate con una bitácora de expresiones textuales de los participantes. Estas actividades son indicadas para el profesor en la sección de Indicaciones al Docente:

“Durante la actividad es importante que los alumnos visualicen las implicancias económicas de la Guerra del Pacífico: desde el punto de vista territorial permitió a Chile expandir su territorio hacia el norte y lo convirtió en el único productor de salitre en el mundo”.

Se debe considerar el tipo de ciudadanía que se forma cuando se hace alusión a la grandeza de la nación y a la prosperidad económica, que puede legitimar la utilidad de los conflictos bélicos, como forma de éxito económico para un Estado, que pueden promover ideas expansionistas de la soberanía del estado de Chile.

⁸Programa de Estudio de Sexto Año Básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Santiago. Chile. 1999. Página 42.

2. Lo que se escribe de la Guerra de 1879 a los escolares en Bolivia

En Bolivia, la Guerra del Pacífico ha sido al igual que en los otros países partícipes del conflicto, un soporte para la construcción de su identidad nacional, como se ha visto en el caso de Chile. Pero a la problemática de la guerra y su legado, se agrega la demanda marítima que reclama el acceso al mar que reclama Bolivia contra Chile, sobre un litoral que definitivamente lo pierde en 1879 con la ocupación de Antofagasta. El conocimiento de la Guerra del Pacífico por parte de la historiografía boliviana se desarrolla en especial con las investigaciones del historiador Roberto Querejazu Calvo con sus textos "la Guerra del Pacífico" y "Guano, Salitre y Sangre" (Querejazu, 1994 y 1998). También existe la línea mítica del conflicto desarrollada por el autor Joaquín Aguirre Lavayén con "Guano Maldito" que difunde las mito-historias del conflicto. Como sucede en el caso chileno y peruano.

2.1. Texto de Educación Primaria: Bolivia

El tratamiento educativo de conflicto está centrado en la educación primaria en el texto "Ciencias Sociales 8"⁹ para octavo grado de Educación Primaria. En este texto, se aprecia la unidad 9, llamada la Guerra del Pacífico, que en letras claras y con bastante imagen fotográfica, conduce al estudiante a evidenciar lo que fue el litoral boliviano hasta 1879, con la indicación de "Paisaje de la costa boliviana", y otras, se refieren a mapas del litoral de Bolivia y fotografías de soldados del Regimiento "Colorados", célebre unidad militar boliviana de la Guerra de 1879 que fue destruida en Tacna por el ejército de Chile.

Existe una página que está encabezada por el título "El mar y la convivencia pacífica", el texto desarrolla lo siguiente:

"Las cicatrices de la Guerra.

La Guerra del Pacífico, que enfrentó a tres países hermanos .Bolivia, Perú y Chile, hace más de cien años, ha dejado heridas y cicatrices que persisten hasta hoy. Bolivia perdió no sólo un territorio muy rico, sino también una salida soberana al mar; en tanto que Perú vio invadida su capital, Lima, durante tres años y posteriormente le fue arrebatado su territorio de Tarapacá. Las consecuencias de esta guerra han originado

⁹Ciencias Sociales 8. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia. 2000.

sentimientos de frustración y condena en los países afectados que de forma irrenunciable buscan reivindicar sus derechos. En Chile, en cambio, se difundió por mucho tiempo una postura política que negaba los derechos históricos de Bolivia y de Perú, situación que provocó tensión en varias ocasiones.

La convivencia de los Pueblos

A pesar de las tensiones, provocadas e veces por los mismos gobiernos interesados en despertar sentimientos nacionalistas exaltados, se percibe en las actividades cotidianas una predisposición favorable a la convivencia pacífica entre los habitantes de los tres países. Más aún, las relaciones comerciales se ha dinamizado y con el desarrollo de vías de comunicación, las fronteras se transformaron en regiones con mucha actividad comercial, posibilitando un mayor acercamiento entre bolivianos, peruanos y chilenos, asimismo, los medios de comunicación permiten conocer más de cerca la cultura de los países vecinos y encontrar que hay muchos aspectos que nos unen.

Los tiempos actuales exigen que los gobernantes de los tres países encaminen políticas de concertación buscando la convivencia pacífica y la integración, como medios para alcanzar los legítimos anhelos de los pueblos

Para Analizar

- 1.-Qué sentimientos perviven en los habitantes de Bolivia, Perú y Chile luego de la Guerra del Pacífico?
- 2.-Cuál crees que el sentimiento de la mayoría de la población boliviana actual con relación al tema marítimo.
- 3.-Elabora un breve proyecto que sugiera una solución pacífica al problema del enclaustramiento marítimo boliviano.¹⁰

Existe en este texto, un sentido de acercarse al otro, sin perder su horizonte de demanda marítima que no es explícito, salvo en las fotografías. A pesar de todo no se abandona la perspectiva nacionalista, considerando que utiliza las palabras “condena” y “frustración”, para explicar lo que ha sido para Bolivia la pérdida del mar. En el apartado “Analizar”, se aplican preguntas que pretenden desarrollar una explicación histórica para el presente desde el pasado, que tienen relación directa con el tema de la reivindicación marítima de Bolivia. No deja de ser interesante la pregunta 3 que señala la posibilidad de una solución pacífica al problema.

Se indica al estudiante que la guerra no fue beneficiosa y llevó a pérdidas territoriales, señalando los sentimientos de frustración para los países afectados, es decir, reconoce que existe un sentimiento por lo perdido y registra que la tensión a nivel de países ha existido, y existe. Sin embargo, hace una revisión de los gobiernos, señalando el nacionalismo exaltado como causante de diferencias, pero rescata el rol de las relaciones actuales entre los países que permiten mayores acercamientos regionales y el conocimiento que se puede generar del otro, sobre todo en cuanto estas acciones conlleven a convivencias pacíficas.

En esta línea de discurso, están las actividades que buscan conocer los sentimientos que

¹⁰“Ciencias Sociales 8”. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia. 2000. Página 91.

continúan de la Guerra de 1879 en los tres países, lo que conduce al estudiante a investigar en datos digitales, escritos, periodísticos y orales, mediante la entrevista. Esta metodología, se aplica para responder la pregunta dos, de pesquisar los sentimientos de la población boliviana actual con el tema marítimo y conduce, e involucra, al estudiante en su solución a través de un proyecto que alternativa la salida al mar para Bolivia.

El texto continúa con los “Antecedentes de la guerra”, de ellos señala, marcando en negrilla, los descriptores más importantes:

“La Provincia de Atacama

Bolivia nació a la vida republicana con un extenso territorio marítimo. De acuerdo con el *UttisPossidetisJuris* de 1810, se determinó que nuestro país se establecía **sobre el territorio de la Audiencia de Charcas**, el cual contaba entre otras, regiones, con el **partido de Atacama**, dependiente de la Intendencia de Potosí.

El primer acto de soberanía sobre Atacama se dio en 1825 cuando se fundó en la costa el **puerto La Mar o Cobija**. Sin embargo, la presencia boliviana en la región era muy débil, debido principalmente, a las adversas condiciones de visa existentes en la costa desértica y la falta de caminos.

Entre 1825 y 1842, Chile no cuestionó los **derechos de Bolivia sobre Atacama hasta el paralelo 25º**, pero cuando se descubrieron depósitos de guano en la región de Mejillones, empezó a interesarse por explotar esos yacimientos y en negar los derechos bolivianos sobre esa región, sosteniendo que poseía títulos sobre el desierto de Atacama.

Los tratados con Chile

Desde la década de 1860, Bolivia envió misiones diplomáticas a Santiago de Chile para impedir los avances clandestinos de los mineros chilenos sobre Atacama, convertida ya en departamento del Litoral.

En 1866, guante el gobierno de **Melgarejo**, se firmó un tratado limítrofe con Chile, por el cual se establecía la **frontera en el paralelo 24º**, determinándose también una **medianería**, es decir, que se compartiría a mitades los recursos existentes entre los **paralelos 23º y 25º**, donde se encontraban las guaneras.

En 1874, durante el gobierno de **Tomás Frías** ratificó el tratado de 1866 y se liberó a las empresas anglochilenas asentadas en el Litoral del pago de impuestos por el tiempo de 25 años.

En 1877, con el objetivo de lograr mayores ingresos y superar la crisis económica que vivía el país, el gobierno de **Hilarión Daza** impuso un **impuesto retroactivo de 10 centavos por quintal de salitre** exportado desde 1874, lo que produjo la reacción de las empresas anglochilenas, que se negaron a pagar el impuesto con el argumento de que se violaba el Tratado de 1874.

Esta negativa llevó a las autoridades bolivianas a anunciar que iba a incautar de los bienes de las empresas, lo que correspondía por los impuestos. La respuesta del gobierno chilenos fue el envío de tropas armadas, que ocuparon el puerto de **Antofagasta, el 14 de febrero de 1879.**¹¹

El texto es más explícito que el chileno y señala los detalles de los antecedentes del conflicto con respecto a los tratados, incluso es más completo en su descripción que el texto de Educación media chileno, ya que que el texto boliviano es de Educación Básica. Resulta interesante notar que el texto, marca con negrillas los paralelos, Presidentes de la República y los conceptos de relaciones internacionales que norman la relación entre los

¹¹Ciencias Sociales 8. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia. 2000. Página 93.

estados de Chile y Bolivia, con la intención de resaltar los datos que generan la disputa entre ambos países.

El texto explicita los motivos del alza de impuestos, es decir, queda claro que eran en beneficio para Bolivia. De la misma forma que el texto chileno, desarrolla el factor económico, como causante del conflicto, mas, comparado con el texto chileno, que señala abusos por parte de Bolivia, no existe una mayor diferencia, salvo en la intencionalidad que puede entregar el docente en la demanda territorial.

En torno a las actividades de esta unidad, existe una “actividad de Debate” en grupo, ésta señala: “Cuáles fueron las dos causas que provocaron, por un lado, el deseo de Chile para apoderarse de nuestras costas marítimas, y por otro, la ocupación de Antofagasta por el ejército chileno?”¹²

A diferencia de las actividades del texto chileno, las del texto boliviano no permiten al estudiante una opción de análisis para solucionar dudas, son guiadas y se enfocan a reproducir un discurso oficial, señalando claramente la idea de apropiación de nuestras costas, propiedad del mar perdido, es decir, la palabra **nos** apropia el sentido de la costa que se arrebató a Bolivia.

El texto escolar también va a desarrollar un página¹³ que se denomina “Las riquezas del litoral”, en ésta, ilustra la importancia económica del guano de Mejillones, el salitre de Atacama y la plata de Caracoles. Ofrece información de las riquezas, como de los capitales chilenos e ingleses del salitre, sobre esta sección elabora un diccionario que aclara dudas de los términos, como concesión y capitalismo, y sugiere preguntas claves para uso del profesor, como las siguientes:

“*Cuál fue la importancia económica del guano y del salitre

*Cómo se produjo el ingreso de capitales chilenos e ingleses en el litoral

*Cuál era la situación demográfica y económica hacia 1879”¹⁴

El texto busca ilustrar lo que se ha perdido desde Bolivia y su importancia para su economía en la época, por otro lado, se señala una actividad de ubicación en un mapa de Bolivia (con litoral) donde se ubicaban los yacimientos de guano, salitre y plata. Sin embargo, la información no reviste calificativos a los chilenos, porque no hace distinción

¹²Ciencias Sociales 8. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia. 2000. Página 93.

¹³Idem. Página 94 y 95

¹⁴Idem. Página 94 y 95.

entre clases de capitalistas chilenos, pero deja la puerta abierta a considerar que Bolivia se ha encontrado en condiciones económicas desfavorables por culpa del conflicto.

En un capítulo denominado “La Guerra y sus consecuencias” el texto boliviano desarrolla la guerra en su aspecto militar sin demasiadas diferencias con el chileno en sus detalles, pero hace un reconocimiento hacia su héroe patrio, como es el caso de Eduardo Avaroa. Destaca la negrilla en el uso de palabras o frases que indican la importancia del hecho histórico, como toponimia y la valentía del oficial boliviano.

“El avance chileno en el Litoral

Luego de la toma de Antofagasta, el ejército chileno se internó en el desierto de Atacama, ocupó **Caracoles** y llegó el 23 de marzo a **Calama**, donde se había organizado para la defensa un grupo de 135 bolivianos, bajo la dirección de Ladislao Cabrera y de Prefecto Severino Zapata.

En este grupo de defensores se destacó **Eduardo Avaroa**, quien, herido en la garganta por las tropas chilenas, **se negó a rendirse y, en un acto heroico murió** defendiendo el puente de Topater, lugar de acceso al poblado.

Después de apoderarse de Calama, las tropas chilenas se adueñaron de toda Atacama. Posteriormente, se dio el único enfrentamiento con los chilenos en esta región, en la batalla de Tambillo, en diciembre de 1879, que significó un triunfo boliviano.

La guerra en el mar y el desierto

Perú ingresó al conflicto en cumplimiento del Tratado de 1873. Como represalia Chile declaró la guerra a los aliados y bloqueó los puertos de Cobija, Tocopilla e Iquique. En el mar, los enfrentamientos se dieron entre Chile y Perú, ya que Bolivia no contaba con una fuerza naval. Luego del **hundimiento del monitor peruano Huáscar**, Chile quedó como dueño del mar y atacó desde allí a bolivianos y peruanos que fueron derrotados en la **batalla de Pisagua**.

En el ejército boliviano se produjeron tensiones entre los jefes militares. La **retirada de Caracoles** y el **desastre de San Francisco**, ambos en la región de Tarapacá, fueron atribuidos a la incapacidad de mando del presidente Daza, motivo por el cual fue destituido por un grupo de militares.¹⁵

En esta información, el texto no difiere de las versiones chilenas, aunque es poco más detallado y alude a los propios aliados peruano-bolivianos, sus derrotas en Tarapacá, más destaca la batalla de Tambillo, hecho militar casi obviado en Chile, salvo por los historiadores militares que otorgan un triunfo a los chilenos, sin embargo para Bolivia, tiene connotaciones de triunfo, porque hay que señalar que los enfrentamientos directos entre tropas chilenas y bolivianas, son muy escasos

Finalmente el texto termina el proceso con el fin de las hostilidades y sus consecuencias:

“El fin de la Guerra para Bolivia

Luego de la caída de Daza, el general Narciso Campero, comandante de las divisiones ubicadas en el Altiplano que casi no habían ingresado a la lucha, fue elegido Presidente de la República, con la misión de continuar la guerra.

¹⁵Ciencias Sociales 8. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia. 2000. Página 96.

En abril de 1880, Campero reorganizó el ejército aliado y se preparó para enfrentarse nuevamente a Chile. En mayo se libró la batalla en el Alto de la Alianza, cerca de Tacna, que fue una derrota para las tropas aliadas. Como consecuencia de ello, Bolivia se retiró de la guerra y emprendió la vuelta hacia el Altiplano.

Consecuencias de la Guerra del Pacífico

Después de la firma del Tratado de Ancón, Chile empezó a presionar a Bolivia para firmar un pacto de Tregua que respondiera a sus intereses. Este pacto se firmó en 1884 y establecía que Chile continuaría ocupando el territorio del Litoral boliviano con un dominio temporal sobre el mismo y determinaba también que los productos chilenos no pagarían impuestos en Bolivia.

En octubre de 1904, Bolivia y Chile firmaron el Tratado de Paz, Amistad y Límites, por el cual Bolivia cedía definitivamente a Chile el dominio sobre su litoral.

De esta manera nuestro país perdió no sólo su acceso directo al mar, habiéndose convertido en un país mediterráneo, sino también riquísimos yacimientos de salitre, plata y cobre los que se han constituido en la base del desarrollo de Chile”¹⁶

El desarrollo de la guerra no reviste de juicios de carácter nacionalista muy marcado, pero la conclusión final del relato ofrece la idea de la pérdida, que luego será la base del discurso simbólico, y agrega que Chile tiene su riqueza por los territorios conquistados. Este relato, puede conducir a reflexiones que generan preguntas como: ¿Qué habría pasado si no hubiéramos perdido la guerra? ¿Sería Chile igual que ahora? Este tipo de preguntas se pueden potenciar en los estudiantes bolivianos si se analiza el texto:

“El sueldo de Chile

A partir de 1880, consumada la ocupación militar de la referida provincia boliviana. Chile exportó anualmente unas doce mil quinientas toneladas de salitre, cuyo valor alcanzó, más o menos, al 20% del total de ingresos provenientes de sus exportaciones. Si bien la invención del salitre sintético, en los primeros años de este siglo redujo, a cantidades mínimas el consumo internacional del salitre y de sus derivados el yodo, financiaron ceca del 70% de los ingresos fiscales del país.

Walter Montenegro en Los bolivianos en el tiempo.1995.

¿Qué conclusiones extraes del texto?”¹⁷

El estudiante boliviano quedará con la impresión que gracias a la guerra Chile aumentó sus ganancias exportadoras, que llegaron, según el texto, a un 20% del total de la época. El docente debe considerar que son los estados y sus elites los que generaron ganancias, pero las clases populares de la época salitrera, tanto chilenas, como bolivianas y peruanas, no fueron favorecidas y ello se puede ilustrar a los estudiantes bolivianos con los registros de huelgas y matanzas obreras en el norte chileno en la primera mitad del siglo XX.

En la sección de “verificación de aprendizaje”, para valorar los resultados de la unidad, el texto boliviano confirma los contenidos tratados a través de dos ejercicios, uno de ellos

¹⁶Ciencias Sociales 8. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia. 2000. Página 97.

¹⁷Ídem. Página 97

con alternativas de Verdadero y Falso y otro con la Ubicación espacial:

“1.-Escribe V, si consideras que la afirmación es verdadera y F si la consideras falsa. Justifica tus respuestas en el cuaderno.

Al nacer a la vida republicana, Bolivia contaba con un territorio marítimo.

La invasión de las tropas chilenas a Antofagasta fue ocasionada por la decisión del Presidente Daza de cobrar un impuesto sobre el salitre exportado.

El Tratado de 1904 no significó sólo la pérdida del Litoral

Fueron empresarios ingleses, principalmente, quienes se interesaron en la explotación de las riquezas del Litoral.

Los gobiernos de Melgarejo y Frías beneficiaron la ambición de Chile y de las empresas anglochilenas.

Chile, se interesaba únicamente por apoderarse de las costas marítimas de Bolivia.”¹⁸

Las respuestas de afirmación y negación, no permiten análisis o comprensión, se engloban en conocimientos de reiteración de contenidos dados, por tanto, se reproduce lo que el texto señala, es decir, se forma una ciudadanía consciente de la pérdida del Litoral, que es destacado con letra de inicio mayúscula y que mantiene la idea de una expansión económica chilena, aliada a Gran Bretaña. Sin embargo, resulta interesante la lectura de las afirmaciones que señalan una agresión directa de Chile en la guerra y el hecho que existan presidentes bolivianos como Melgarejo y Frías que habrían beneficiado a Chile.

El ejercicio de “Ubicación Espacial”, tiene por objetivo medir los conocimientos del estudiante boliviano, sobre los nombres del antiguo Departamento boliviano de Antofagasta o Departamento del Litoral, en un mapa mudo de la actual región chilena de Antofagasta, se señalan siete puntos que los estudiantes deben identificar de acuerdo a:

“2.-Sobre el mapa realiza las siguientes actividades:

-Localiza y traza los límites del Departamento del Litoral.

-Escribe los nombres de las poblaciones que conformaban este departamento, en el sitio correspondiente.

-Ubica y encierra con círculos de distintos colores las regiones donde se descubrieron las riquezas de guano, salitre y plata.”¹⁹

El objetivo es consolidar la tesis del litoral, así como destacar la pérdida a través de la memoria espacial, en un espacio sin nombres, en el que el estudiante boliviano ingrese los datos de identidad boliviana con el departamento perdido en la Guerra de 1879. Esta idea se refuerza con un texto de Augusto Guzmán, sobre “La Historia de Bolivia”, obra de

¹⁸Ciencias Sociales 8. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia. 2000. Página 98.

¹⁹Idem.

consulta para los estudiantes de educación secundaria media en Bolivia, donde se señala una inflexión con la Guerra de 1879 y se asocia el concepto de identidad simbólica de carácter nacional con la invasión del territorio boliviano y la pérdida de sus provincias.

“La herida de Calama, abierta en el costado occidental de la patria invadida, no se ha cerrado nunca. Y sangra todavía: ”Abaroa hincado en la arena -dice Diez de Medina- con el fusil caliente entre las manos, despliega la cinta maravillosa de los símbolos telúricos. Pasa el boliviano indómito, como el talud de sus montañas coléricas. El puma del ancestro, desgarrado, pero no vencido. El cóndor que atropella el viento y se dispara a las estrellas. El olvido silvestre, duro y tenaz. El guanaco ansioso de ternura que se pierde y reaparece como un bólido en las penumbras del pasado, cada vez que la fe nacional flaquea y se fatiga. O la khantuta que transforma en rubíes la savia de su tallo. O el llamo valeroso que señorea y se defiende solitario. O el montañés intrépido y metálico que se aferra a su sino de altura y desventura. El hombre de Calama rebasa el símbolo y trasciende la lección fecunda de realidad. Saber morir es más alto que el decoro del mejor vivir” (Guzmán, 1990,158).

La narración invita a considerar a Calama como una brecha aún abierta en el territorio boliviano, dado que genera una simbiosis de toponimia-onomástico que se centran en los referentes de Calama y Abaroa, sobre ellos el relato homérico se une a elementos andinos, como el Puma, felino ancestral y el Guanaco, camélido del altiplano boliviano. Por tanto esta simbiosis es clara en el relato que pretende señalar el texto e invita a considerar que la guerra sigue viva en simbolismos que refieren la resistencia a los chilenos y el deseo de recuperación del territorio perdido.

3. Lo que se escribe de la Guerra de 1879 a los escolares en Perú

3.1. Educación básica: Perú

En el caso de los libros de historia escolar para el Perú, se denomina “Ciencias Histórico Sociales”²⁰. Está orientado a 6º grado de educación primaria. En su unidad 6 desarrolla la temática de la Guerra del Pacífico (1879-1883). El libro contiene una lectura explícita de diferenciación con los otros textos, chilenos y bolivianos, y conduce a una oposición manifiesta con Chile, es decir, se desarrolla una visión de un oponente directo. En su encabezado capitular, muestra dos mapas del sur peruano, uno de 1879 y otro de 1986 y señala:

“Cuando en 1832 Chile invadió Perú para destruir la Confederación Perú-Boliviana, se puso en evidencia por primera vez la ambición chilena por dominar el pacífico sur. El entonces ministro Diego Portales, ideólogo de la burguesía chilena en una carta al jefe de la Expedición Restauradora, Manuel Blanco Encalada, escribió lo siguiente: ‘debemos dominar para siempre en el Pacífico, ésta debe ser su máxima hora y ojalá la de Chile para siempre? Esa voluntad de Chile por dominar y extender su territorio permaneció adormecida durante varias décadas, debido a la hegemonía naval y militar que había logrado el Perú gracias a Ramón Castilla. Pero en 1874, en momentos en que nuestro país se encontraba en una profunda crisis económica, la compra de dos barcos blindados rompió el equilibrio de fuerzas en esta parte del continente”.²¹

El texto, sintetiza una intención, como entrada (Marquès, 2002), cita a M. Blanco Encalada, marino de origen argentino y primer Presidente de Chile en una época, como la de las luchas de la Independencia, es decir, hacia 1820, por tanto, se explica la existencia de una continuidad histórica, como una intención por parte de Chile de extender su territorio que tiene una manifestación en 1820, luego en 1836-1839 con el ministro de guerra y marina Diego Portales y, al final, se infiere que en 1879, por tanto es posible señalar que se invita a pensar en una agresión que incubaba Chile en casi 60 años y desde su Independencia que es el 12 de febrero de 1818.

En la relación de los hechos de la Guerra del Pacífico en un subtítulo que denomina “Causa principal de la guerra”, señala: “Atraídos por estas riquezas, comenzaron a llegar

²⁰ “Ciencias Histórico Sociales. 6º Grado. Historia del Perú, Geografía y Educación Cívica.” Impreso en Caracas. s.a.

²¹ Ídem. Página 49.

ciudadanos chilenos y británicos, que fueron invadiendo poco a poco territorio boliviano, hasta llegar a reclamar los territorios bolivianos de Antofagasta para Chile.”²²

Esta relación, señala que existe una inmigración intencionada de los chilenos, destinada a ocupar los territorios bolivianos y con ello reclamar su pertenencia.

En un ejercicio comparativo, el texto escolar peruano, respecto a sus similares chileno y boliviano, no difiere en su relato de las causas de la Guerra de 1879, salvo la intención anteriormente descrita, sin embargo en la siguiente frase se perciben matices de interpretación

“Tratado defensivo Perú-boliviano

En 1872, el Gobierno peruano, cuyo presidente era Manuel Pardo, advirtió al Gobierno chileno que ‘...el Perú no sería indiferente a la ocupación del territorio boliviano por fuerzas extrañas.

Al año siguiente se firmó la alianza entre el Perú y Bolivia por la cual ambos países acordaban defenderse ante una posible y probable agresión extranjera. Esta alianza, que tenía la finalidad de frenar el expansionismo de Chile y evitar la guerra, debió ser firmada también por Argentina, pero el Senado de ese país, lo impidió. De esta manera, la Alianza perdió fuerza y nuestro país quedó comprometido en una guerra que no deseaba.”²³

El texto, concuerda con la versión chilena que señala la existencia de un Tratado Secreto entre Perú y Bolivia, este hecho habría sido la decisión chilena fundante de declarar la Guerra al Perú y Bolivia, sin embargo este Tratado, desde la perspectiva peruano-boliviana, estaba destinado a frenar el expansionismo chileno. A la vez, entrega el dato de la alianza con Argentina, dato que los otros textos no lo incluyen en su relato del conflicto, omitiendo la presencia de este país, vecino de Chile.

Al igual que el texto boliviano y a diferencia del chileno, se expresa la participación de Inglaterra, dado que este país es considerado como el instigador del conflicto, sin embargo cita a un político norteamericano sin señalar datos de respaldo, con lo cual falta rigurosidad histórica en el uso de las fuentes. Además entrega un protagonismo histórico a Inglaterra en la guerra.

“La participación de Inglaterra

Ese mismo año el Gobierno de Manuel Pardo nacionalizó las salitreras de Tarapacá en un intento desesperado por obtener recursos económicos para un estado en plena bancarrota.

Esta medida había afectado a los capitalistas británicos que habían invertido en la explotación del salitre en Tarapacá. Por ello, Inglaterra, la potencia más importante de la época, apoyó económica

²² Ídem, 50.

²³ ídem.

y militarmente a Chile. Un político norteamericano de esa época llegó a sostener que 'que la guerra del Pacífico era una guerra de Inglaterra contra Perú, teniendo a Chile como instrumento'²⁴

Parecido al texto boliviano, se expresa el porqué de la nacionalización de las salitreras peruanas y se enlaza con la política tributaria de Hilarión Daza para Bolivia, relacionándolo con los hechos que desencadenaron el conflicto. Es interesante notar que expresa claramente una instrumentalización de Inglaterra sobre Chile.

"La inestabilidad boliviana

Bolivia no tuvo, desde el comienzo, una posición clara frente a la invasión de su territorio. Los inestables gobiernos que se sucedieron en ese país dieron soluciones contradictorias al problema de los límites con Chile.

En 1879, el presidente boliviano Hilarión Daza, desconociendo tratados anteriores, decretó un impuesto al salitre exportado por las salitreras extranjeras. Dictó una ley, gravando con un impuesto de diez centavos a cada quintal de salitre que se exportara por el puerto de Antofagasta.

La compañía de Salitres y Ferrocarril de Antofagasta, de propiedad chilena, se negó a pagar, y el Gobierno boliviano la nacionalizó, ordenando el remate de sus bienes.

Entonces el gobierno chileno ocupó el territorio boliviano, desembarcando en el puerto de Antofagasta con una fuerza militar de 500 hombres²⁵

La versión que entrega el texto, tiene bastante relación con las versiones anteriores y señala que la inestabilidad política boliviana fue un factor de incidencia al afrontar la guerra. Las diferencias con el texto boliviano, pero concordando con el chileno, son el desconocimiento de tratados anteriores, como el de 1874, siendo éste el Tratado base causa de la guerra, dado que es violado por Bolivia al subir el impuesto,. En cifras de las tropas, nuevamente, hay versiones encontradas, respecto al número de los soldados del coronel Emilio Sotomayor al ocupar Antofagasta.

Es interesante notar que el texto hace una exculpación del Perú frente a la guerra, señala que existió un intento de zanjar la paz y evitar el conflicto, sin embargo, indica que la imprudencia boliviana conduce a acelerar el proceso bélico, haciendo implícita la tesis de la inestabilidad boliviana como el factor que hace detonar la guerra, dado que es el Perú el que intenta negociar, pero Bolivia declara la guerra a Chile, mostrando una inconsistencia en los aliados

"Situación del Perú al estallar la guerra

Al momento de estallar la guerra, el estado peruano estaba en plena bancarrota y con una grave desmoralización pública. (...)

El Perú tenía, pues, perdida la guerra de antemano.

²⁴ Ídem. Página 50.

²⁵ Ídem. Página 51.

En aquellos momentos era presidente del país, Mariano Ignacio Prado, quien comprendió que había que evitar la guerra.

Después de la ocupación del territorio boliviano por fuerzas militares chilenas, el Gobierno peruano envió a don José A. de Lavalle como comisario a Chile, con el objeto de mediar en el conflicto y poder llegar a un acuerdo pacífico.

Cuando Lavalle se encontraba en Chile, el Gobierno boliviano se apresuró imprudentemente a declararle la guerra a su vecino del sur²⁶

La relación del texto continúa describiendo episodios bélicos en los que no existe una calificación negativa a Chile, hace registro de los hechos de la campaña naval, el combate del 21 de mayo de 1879 en Iquique, resalta las correrías del Almirante Grau y el “Huáscar”, que incluso recibieron en la época reconocimiento del pueblo chileno y los militares chilenos, así como su muerte y la captura del “Huáscar” en Angamos.

La campaña terrestre es descrita en forma más detallada que los textos chileno y boliviano, dando una panorámica de los acontecimientos bélicos en una secuencia del Desembarco de Pisagua (2 de noviembre del 1879), Batalla de San Francisco (19 de noviembre de 1879), batalla de Tarapacá (27 de noviembre de 1879), batalla de Tacna (26 de mayo de 1880) y la Batalla de Arica. En esta última se hace una descripción del comportamiento heroico del coronel Francisco Bolognesi y su respuesta de no rendir la plaza fuerte de Arica. Asimismo se señala que las fuerzas chilenas se lanzaron al ataque con la consigna de “hoy no hay prisioneros”²⁷. En este aspecto se relaciona la heroicidad con la barbarie del enemigo chileno, dado que éste no respeta a los prisioneros.

En la referencia a la Batalla de Tacna (26 de mayo de 1880), el texto inicia la inflexión histórica con el papel boliviano en la Guerra de 1879, dado que Bolivia se retira del conflicto y queda Perú enfrentando a Chile con otro personaje omitido por la Historia peruana del conflicto que es el Almirante Lizardo Montero. De Bolivia se señala que deja “solo” al Perú: “...y las bolivianas volvieron a su país. Bolivia no volvió a combatir más en la guerra, y el Perú tuvo que seguir sólo enfrentando al ejército chileno”²⁸

De la misma forma se describe la famosa “Expedición Lynch” de triste fama en el Perú. En las versiones chilenas y bolivianas, ni siquiera existe esta expedición en el relato y se considera una campaña llevada a cabo en el norte del Perú con el fin de cobrar contribuciones y reducir su producción agrícola y ganadera, y no es indicada como batalla, dado que no tuvo ese carácter bélico, sino más bien fue una expedición destinada

²⁶ Ídem. Página 51.

²⁷ Ídem. Página 55.

²⁸ Ídem. Página 55.

a cobrar impuestos de guerra a los hacendados peruanos.

“La expedición Lynch

En septiembre del mismo año, los chilenos organizaron una expedición naval al mando del capitán Patricio Lynch. Esta expedición atacó los puertos del norte del país, incendiando cultivos, destruyendo maquinarias agrícolas e imponiendo cupos de guerra.

Fue una campaña de saqueo en la que los culíes chinos vieron la oportunidad de lograr su libertad y vengarse al mismo tiempo de la explotación a la que estaban sometidos por sus patrones peruanos”²⁹

En esta relación histórica de la expedición Lynch, se hace referencia a la liberación de los trabajadores chinos o “culíes” que eran traídos a los puertos del Perú y a sus ingenios azucareros para trabajar en condiciones de semi-esclavitud. Esta Historia es poco conocida en Chile³⁰, pero estos culíes también estaban en Tarapacá empleados en la extracción del guano en los puertos del sur peruanos, como Pabellón de Pica y Huanillos (al sur de Iquique) entre otros, ahora se asocia la campaña de Lynch al concepto de saqueo de las propiedades peruanas.

Asimismo, se hace referencia al caos político que trajo la partida del Presidente Mariano Prado a Europa, por lo que asume su reemplazo Nicolás de Piérola, conocido como el Dictador. Su ascenso al poder, según el texto, es perjudicial para la causa peruana. El texto señala divisiones en la elite dirigente y se indica la consigna civilista de “antes los chilenos que Piérola”³¹. Se describen los preparativos de defensa de Lima, más resulta interesante notar que esta relación lleva a pensar que fueron causas internas la derrota con Chile, porque hubo un sector que prefería al invasor que a su Presidente. Pueden aparecer entonces alternativas ¿Qué habría pasado si hubiera estado unido el país? ¿Qué habría pasado si Prado no hubiese viajado a Europa?

El texto, continúa con la descripción de las batallas por la toma de Lima, entre ellas San Juan (13 de enero de 1880) y Miraflores (15 de enero de 1880). En torno a ellas, se han escritos bastantes relatos de la historiografía peruana, sobre los saqueos de las tropas chilenas. En Chile, el tema de los saqueos no ha sido desarrollado, es más fue hasta omitido y ocultado, sin embargo hubo saqueos de las tropas chilenas en los barrios y balnearios cercanos a Lima (Rivera Olguín, 2002), pero el texto peruano señala, respecto

²⁹ Idem .Página 55.

³⁰ Sobre la liberación de los chinos, se refieren los textos de la Historia de la Guerra del Pacífico de la totalidad de los autores, crónicas, aunque la versión más popular es la musical del Grupo Folclórico chileno “Los Cuatro Cuartos” con su canción “los chinos del cerro azul”.

³¹ “Idem. Página 56.

a las batallas y los saqueos:

“Los milicianos limeños retrocedieron hasta Chorrillos, en donde se desarrolló una sangrienta batalla, llegando a combatirse casa por casa. Los chilenos saquearon e incendiaron Chorrillos, reduciéndolo a cenizas.

A las dos de la tarde del 15 de enero de 1880, se inició la batalla de Miraflores. Los chilenos atacaron amparados en su escuadra. Se peleó hasta el anochecer y Miraflores fue saqueado e incendiado.

El episodio más saltante fue el incendio y saqueo de la casa y biblioteca del ilustre escritor peruano Ricardo Palma.

Una vez terminada la batalla se temía que los chilenos destruyeran Lima. El almirante francés PetitThouars y otros diplomáticos extranjeros intervinieron enérgicamente y exigieron a los chilenos la ocupación pacífica de Lima³²

El relato de las batallas es dramático al integrar al hecho violento de la muerte en el frente y su destrucción, pero si se considera posible haber repetido estos hechos en la ocupación de Lima, la versión peruana de la Guerra desde Mariano Felipe Paz Soldán ha insistido en las gestiones del Almirante francés PetitThouars en detener a los chilenos (Paz, 1979). Los saqueos no fueron fruto de una política de acción del mando chileno o de las tropas chilenas, sino que fueron hechos espontáneos, provocados por una serie de factores que convendría investigarlos para erradicar el mito y considerarlos como hechos inherentes a las guerras. La Guerra de 1879, no sólo fue la historia de las batallas, sino también de campamentos, deserciones, enfermedades, ocios, etc., y entre ellas están los saqueos que no sólo fueron chilenos, sino también peruanos (Guerra, 1991).

El tratamiento de hechos como los saqueos deben ser contextualizados, para no provocar una sobre-reacción en los estudiantes ante el pillaje, robo, asesinatos de civiles y violación de mujeres, que generalmente revisten los saqueos y alimentar la imagen del enemigo, en este caso del chileno, como parte del imaginario peruano.

La enseñanza requiere un contexto de la situación, sobre la guerra, donde aún no existe una legislación internacional humanitaria hacia 1879, como el Derecho Internacional Humanitario. Ahora, sobre el papel del Almirante francés, es un ícono del relato peruano. Sin embargo, se debe señalar que la entrada de las unidades en Lima del ejército chileno

³² “Ciencias Histórico Sociales”. 6º Grado. Historia del Perú, Geografía y Educación Cívica. Impreso en Caracas. s/f. Página 57.

se hizo en perfecto orden con tropas selectas al mando del Coronel Cornelio Saavedra, elemento que no es destacado en esta versión.

El texto escolar, finaliza con las ocupación de Lima, la campaña de la Breña y el papel del general peruano Andrés Avelino Cáceres. Esta fase de la guerra es conocida en Chile como campaña de la sierra y con su último episodio bélico que es la Batalla de Huamachuco (10 de julio de 1883).

Además, el texto entrega un detallado itinerario sobre el Tratado de Ancón (20 de octubre de 1883), sin hacer interpretación alguna sobre sus puntos, sin embargo relata con una narrativa de pérdida la posguerra peruana.

“Consecuencias de la guerra

La guerra dejó al país en ruinas. Sin guano, sin salitre, sin Tacna y Tarapacá.

Ante la escasez de recursos, la clase propietaria entró en una grave crisis. En muchas de las haciendas del Norte se dejó de sembrar y otras pasaron a manos extranjeras. El debilitamiento de los propietarios facilitó la penetración más profunda del capital británico.

Por su parte, en Chile, el control de la explotación salitrera paso a manos de capitalistas británicos que desde entonces se adueñaron de la economía chilena.

Así, pues Inglaterra, fue la gran beneficiaria de de esta guerra en la que las clases dominantes arrastraron a sus respectivos pueblos. Y como casi siempre sucede, fueron estos pueblos los grandes perdedores³³

El epílogo del texto, muestra vencedores y vencidos a nivel de país, lo hace desde un prisma cercano al análisis marxista con una diferenciación en la estructura económica, al señalar el contexto imperialista de la época que hace que Inglaterra, no sólo controle la economía chilena, de lo que se infiere que aún puede continuar controlando, sino también la misma Inglaterra, que comienza a invertir en el mismo Perú una inyección de capitales.

Los estudiantes peruanos al leer las primeras letras de esta cita, comprenden que el Perú se quedó sin nada, sus riquezas se fueron, por ello la reflexión para el docente en su guía metodológica en indicar las condiciones de cada país, la importancia de la unidad política y el esfuerzo de la nación por recuperarse, en lo que no son ajenos, sino fundamentales, los sectores populares.

El trabajo educativo con la frase final es fundamental para establecer un criterio de Integración, luego de la detallada visión de la Guerra de 1879. En esta fase que puede ser antes, durante y al finalizar se podría insistir en el sufrimiento que traen las guerras para

³³ “Ciencias Histórico Sociales”. 6º Grado. Historia del Perú, Geografía y Educación Cívica. Impreso en Caracas. s/f. Página 58.

la sociedad civil que, la mayoría de la veces, es ajena a estos conflictos.

3.2. Actividades de Análisis

El tratamiento a nivel didáctico en el texto es nulo. En un octavo año de primaria puede plantearse niveles de razonamiento crítico, pero el diseño invita sólo a una reproducción de contenidos. A modo de ejemplo se trabaja con ficheros de palabras, como. monitor, escuadra naval, bancarrota y otros. Asimismo se solicita una línea de tiempo con hitos de la Guerra de 1879 y se elabora un cuadro de comprensión de la guerra, por tanto se insiste en enseñar conceptos bélicos. Existe un trabajo de mapas históricos que, al igual que el texto boliviano, pide la identificación de los territorios, que es la misma región geográfica del texto boliviano, es decir, sur peruano y norte chileno, sin embargo, es diferente y menos rígido en cuanto a dificultad que el texto boliviano. La actividad sugerida es la siguiente:

“Técnicas de trabajo

b.-Hazlo tu mismo

- 1.-Amplía en tu cuaderno este mapa de Perú, Bolivia y Chile antes de la Guerra de 1879.
- 2.-Traza una línea roja punteada que señale los actuales límites territoriales de estas naciones.
- 3.-Escribe sobre la línea roja la fecha del Plebiscito de 1929.”³⁴

Por otro lado se sugiere una actividad de dibujo de buques peruanos y chilenos de la época, mas, hay un ejercicio de Historia ficción o de regresión temporal que invita a la siguiente descripción:

“4.-Escribe e ilustra

Imagina que fuiste el único sobreviviente del a tripulación del monitor “Huáscar” luego del combate de Angamos. Cuéntanos las acciones realizadas entre mayo y octubre de 1879, por dicho monitor hasta su captura por la marina chilena. Luego, ilustra un relato con un dibujo del Monitor “Huáscar”.³⁵

Este ejercicio, es una muestra de la acción reproductora del modelo simbólico de culto y ritualización, que también es común en Chile a la figura del héroe, en este caso del Almirante Grau y su buque “Huáscar”. El sentido de la ficción histórica de un

³⁴ “Ciencias Histórico Sociales”. 6º Grado. Historia del Perú, Geografía y Educación Cívica. Impreso en Caracas. s/f. Página 59

³⁵“Ciencias Histórico Sociales”. 6º Grado. Historia del Perú, Geografía y Educación Cívica. Impreso en Caracas. s/f. Página 59

protagonismo del estudiante como un Yo histórico, necesariamente termina en la derrota, la pérdida de la recreación, la regresión histórica, es decir, el ejercicio del presente por el pasado, se hace en vías de ficcionar la historia, para perpetuar la figura mítica del “Huáscar”, al igual que los niños chilenos con “La Esmeralda”. El ejercicio es transversal, hay un culto cívico con imágenes que producen una iconoclastia militar por la Guerra de 1879, el álbum del curso de educación primaria chileno, es comparable a los dibujos de la educación primaria peruana.

Ahora, sería interesante ampliar el ejercicio a las niñas y niños peruanos, incluyendo, tal vez, hasta para animar o diversificar la clases, el incluir al otro, conocer al otro, en este caso el chileno para saber quiénes eran, o si acaso tenían emociones como el miedo.

Considerando los ejercicios propuestos ¿es posible enseñar otra historia en las clases para lograr una empatía o cercanía histórica? Para ello se hace un camino largo y de comprensión, pero no lejano. El análisis hecho de muchos relatos nos indica que no existen tantas diferencias como se cree habitualmente.

3.3. Texto Escolar de Educación Secundaria o Media: Perú.

En Perú existe un texto oficial y también textos escolares que responden a la preparación para la vida universitaria, como es el caso de los colegios Trilce³⁶, los que preparan para la universidad, sobre todo para universidades de alto ingreso de estudiantes, como la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Mayor de San Marcos, ambas en Lima.

El texto peruano de Educación Media del Perú es bastante más amplio que los textos anteriores, como un dato a considerar el libro tiene 255 páginas, pero desde la página 180 a la 221 se relata la Guerra del Guano o del Salitre, representando que un 18 % del texto está dedicado a la guerra.

El texto se llama “Historia del Perú en el proceso americano y mundial”³⁷ y destacan los mapas, imágenes y letras destacadas en rojo y negrillas. Hace una detallada relación de los hechos desencadenados en la Guerra de 1879. La lectura de los datos del conflicto no

³⁶ www.trilce.edu.pe. Consultado el 07 de mayo del 2014.

³⁷ Historia del Perú en el proceso americano y mundial. Cuarto grado de secundaria. Editorial Escuela Nueva. Lima Perú. 2003.

difieren del texto de educación básica.

En el texto se proponen dos actividades de aprendizaje para valorar los contenidos vistos en las clases, éstas son un cuestionario y actividades diversas:

“1.-Contesta brevemente a las siguientes preguntas:

¿Cuál era el panorama político, económico y social de Chile, Perú y Bolivia antes de la Guerra de 1879? ¿Qué problemas limítrofes surgieron entre Bolivia y Chile? ¿Cuáles eran los propósitos chilenos? ¿De qué manera se trataron de solucionar estos problemas? ¿Por qué fracasó la misión Lavalle? ¿Era necesaria la Guerra?

2.-Con la ayuda de tu profesor realiza las siguientes actividades?

En un mapa señala con colores los límites de los países antes de la Guerra de 1879

Escenifica en tu cuaderno la misión Lavalle”³⁸

El texto, al igual que el anterior de educación primaria, condiciona al estudiante a responder preguntas dirigidas que reproduzcan el lenguaje del libro, llama la atención en el discurso del texto, la misión del diplomático José Antonio de Lavalle, al respecto se hace una crítica a la clase política peruana en no fructificar en apoyo a las políticas de paz, por tanto, si el profesorado aprovecha esta perspectiva.

“En aquel momento los responsables de la política peruana estaban más atareados en agasajar al Príncipe Enrique de Prusia, de visita en Lima, que en instruir detenidamente a nuestro enviado. Sólo al despedirse el presidente Prado le abrazó a Lavalle, pidiéndole, con voz conmovida, que evitara la guerra con dignidad y patriotismo.

Al desembarcar en Valparaíso el 4 de marzo fue recibido hostilmente por 3.000 ciudadanos y la prensa; días más tarde, el populacho asaltó el consulado peruano en ese puerto como manifestación de su disgusto ante la presencia del diplomático peruano. Es que los chilenos, sólo creían que Lavalle sólo quería ganar tiempo, demorar para que el Perú se arme”³⁹

La misión Lavalle, puede ser aprovechada para entregar conceptos de enseñanza de la paz y la importancia de la Diplomacia en la resolución de conflictos, de tal forma que el estudiante piense que fue posible dialogar, frente la incomunicación, los ánimos exacerbados, la prensa sensacionalista y el dogmatismo del poder, llevan a esta misión al fracaso y la guerra es declarada por Chile al Perú el 5 de abril de 1879, es decir, razonar en torno a cómo se acciona el patriotismo exaltado. Algo que puede ayudar a desarrollar

³⁸Idem. Página 186

³⁹Historia del Perú en el proceso americano y mundial. Cuarto grado de secundaria. Editorial Escuela Nueva.Lima Perú. 2003. Página 193.

el pensamiento crítico desde el estudio de la historia.

El texto es sus detalles de los hechos de la Guerra, articula citas de historiadores peruanos, destacando nombres y fechas, sin embargo inaugura una nueva serie de actividades, como las siguientes.

“1-Contesta brevemente las siguientes preguntas:

¿Cuál era la situación del Perú, Bolivia y Chile para el enfrentamiento bélico? ¿Cuál es la biografía de Miguel Grau? ¿Cuáles son los valores éticos y morales que mostró Miguel Grau durante la guerra? ¿Cómo se desarrolló la campaña marítima? ¿Cuáles fueron las acciones más importantes que inmortalizaron al “Huáscar” y Grau? ¿Por qué perdimos?

2.-Con la ayuda del Profesor realiza las siguientes actividades:

En un mapa señala con colores las correrías del Huáscar y los principales combates que libró al mando de Grau.

Con láminas o dibujos representa en tu cuaderno a nuestros héroes que se han inmortalizado en la campaña marítima⁴⁰

Las actividades propuestas siguen la línea de culto cívico a los héroes, tal como se ha analizado anteriormente, las sociedades necesitan de héroes, como occidente en sus inicios requería de semidioses, como en la antigua Grecia. En la actualidad, se han construido semidioses modernos, al parecer, porque tienen características de inmortalidad, se perciben como puros e inmaculados, absolutamente ejemplares, ejemplos de una ciudadanía cívica y militar. Pero existe una pregunta que rompe con este discurso irracional: ¿Por qué perdimos?. Requiere de una reflexión sobre las causas de la derrota, algo que distingue de los textos del chileno. Se enseña a pensar desde a historia la respuesta a un fracaso militar traumático.

Los ejercicios de mapas, contribuyen a la ubicación espacial, como recreación de los Teatros de Operaciones y se aprovecha nuevamente como actividad lúdica relativa a los héroes, como culto al mito a través del monumento o nomenclatura. Es interesante plantear a los estudiantes, qué pasaría si se incluyeran personas que destacaron por desear la paz o un soldado que deserta por querer ver a su familia ¿Es un Héroe? Son las mujeres y los niños, también héroes, aunque no hayan luchado en el campo de batalla?

La continuación del relato y sus ejercicios, se continúa con nuevas actividades que miden los aprendizajes esperados.

“1.-Contesta brevemente a las siguientes preguntas:

⁴⁰Idem. Página 184.

¿Quién fue Andrés A. Cáceres? ¿Cómo juzgas su participación en la Guerra con Chile? ¿En qué consiste la campaña de la Breña? ¿Cuáles fueron las principales acciones de esta campaña? ¿Cómo se ocupó Lima? ¿Cuáles eran las intenciones de Estados Unidos, Inglaterra y Francia en tratar de pacificar a los estados beligerantes? ¿Cuál fue la actitud de Francisco García Calderón ante las pretensiones chilenas? ¿De qué manera participaron las mujeres, los sectores sociales y especialmente las comunidades campesinas en esta injusta guerra?

2.-Con la ayuda de tu profesor realiza las siguientes actividades:

En un mapa señala con colores la campaña de La Breña y ubica las principales acciones que se efectuaron.

Con láminas y dibujos representa en tu cuaderno a los héroes que se inmortalizaron en la campaña de La Breña.

Con un dibujo escenifica la acción de los montoneros.”⁴¹

El texto continúa con las heroicidades en la campaña de La Breña, conocida en Chile como campaña de la Sierra, pero se omite que pasó con la toma de Lima ni tampoco se pregunta por los saqueos de los chilenos. Por otro lado, hay una omisión del papel de Bolivia cuando al Perú en la guerra con Chile. El texto no es ninguna innovación y el estudiante sabe dónde conduce el texto, aunque el docente siempre puede formular nuevas formas de aprendizaje.

Es muy interesante que en el texto se trate el papel de la mujer y los indígenas en la campaña de La Breña, que destaca otros héroes desconocidos prácticamente en Chile, en una campaña olvidada por la historia de la Guerra de 1879, y con igual o tal vez con mayor desconocimiento para Bolivia. Para el Perú es justo reconocer a estos otros soldados que, sin uniforme y excluidos por la misma sociedad peruana, fueron capaces de mantener en jaque la ocupación chilena de la sierra.

El texto detalla el final de la guerra con la misma dinámica de los otros relatos, pero incluye esta vez un hecho desconocido para muchos chilenos y bolivianos o, incluso, para peruanos, que es el proceso de chilenización, que recién en Chile fue desarrollado a fines de la década del ochenta en el ámbito histórico, hoy, sin embargo, existen variadas tesis sobre el concepto de chilenización en Perú y Bolivia. Este proceso se refiere al patriotismo peruano, como resistencia del proceso político de control chileno de zonas como Tacna que, según el texto, resiste las medidas chilenas, destinadas a erradicar la peruanidad y que se expresa en medidas de violencia hacia la población.

“Ninguna de estas medidas intimidó a los tacneños. Por espacio de muchos años soportaron heroicamente los vejámenes y sacrificios. No fueron pocos los que ofrendaron

⁴¹Historia del Perú en el proceso americano y mundial. Cuarto grado de secundaria. Editorial Escuela Nueva. Lima Perú. 2003. Página 216

su vida defendiendo la peruanidad de su tierra y la adhesión a su antigua patria. En gratitud a los mártires de este cautiverio se exhiben en los lugares públicos placas de bronce con el nombre de las víctimas de la chilenización. Gracias a ellos, a su indomable y porfiada lucha, Tacna volvió a la heredad nacional”⁴²

La ciudad de Tacna ante el Perú, es en su conjunto una heroicidad urbana del siglo XX, puede remontar el lastre histórico de la guerra del siglo XIX y defiende con su existencia su peruanidad. Este discurso de defensa patria se podría articular, para los tiempos actuales, señalando que es Tacna la ciudad que más turistas chilenos recibe al año, por ser ciudad fronteriza con Chile, tiene vínculos especiales con Arica, con la que a nivel de Municipalidades e incluso de Ejércitos se vienen iniciando actividades de integración desde el año 2004.

Las actividades de finalización del texto, siguen con la metodología de cuestionarios y mapas, pero se agrega el conocimiento sobre el Tratado de Ancón.

“1.-Contesta brevemente a las siguientes preguntas:

¿Cómo participó Miguel Iglesias en esta guerra? ¿Cómo enjuicias el Grito de Montán? ¿Cuáles fueron los acuerdos del Tratado de Ancón? ¿Te parece justo este Tratado? ¿Cuáles fueron los acuerdos del tratado de Lima? ¿Puedes señalar las consecuencias económicas, geopolíticas y culturales de esta guerra? ¿Qué opinión tienes del heroico pueblo tacneño frente a la chilenización?

2.-Con la ayuda de tu profesor realiza las siguientes actividades:

En un mapa señala los límites del Perú, Bolivia y Chile después de la guerra.

Lee en tu aula los acuerdos del Tratado de Ancón y propicia un debate al respecto.”⁴³

La iniciativa de socialización en esta etapa del texto es clara en algunos aspectos, pero permite un enjuiciamiento en torno a la génesis de la firma del tratado de Ancón, que trae la cesión definitiva a Chile de Tarapacá y el mantenimiento de Tacna y Arica en dominio chileno, hasta un plebiscito que la misma población decidirá. El estudiante verá qué se podía hacer, pero la función docente es clave para recordar los contextos y las opciones, para no caer en falsas historias o ficciones mesiánicas.

La utilidad de conocer el Tratado de Ancón es conocer sus condiciones, lo que también es aplicable al Tratado de Lima. La pregunta final a los estudiantes sería: ¿valió la pena haber perdido la guerra?, ¿vale la pena la guerra?, ¿son posibles hoy en día otras alternativas de entendimiento de los estados y los pueblos?

⁴²Historia del Perú en el proceso americano y mundial. Cuarto grado de secundaria. Editorial Escuela Nueva.Lima Perú. 2003. Página 220.

⁴³Idem. Página 220.

3.4. Texto Escolar: Historia del Perú. Colegios Trilce

Este texto, siguiendo la línea de relato del texto oficial, dedica desde la Unidad VI a la Unidad VIII a los sucesos de la Guerra de 1879, teniendo continuidad con acontecimientos anteriores, para ello muestra una visión de pasado próspero, antes de la guerra con Chile, como lo muestran los títulos de las unidades.

“Unidad VI.- El Guano en el contexto nacional y mundial... Cap 1.-El auge republicano o la Prosperidad Falaz... Cap 2.-El despilfarro fiscal... Cap 3.- Segunda gestión de Castilla y la amenaza continental realista 1855-1862...”⁴⁴

Este capítulo se refiere a la explotación del guano, que es un sedimento de fecas de ave, que se utiliza como fertilizante, esta extracción, entrega cuantiosos recursos al Perú, mostrando una república que se nutre de esta materia prima, sin embargo, no es ajena a conflictos de poder y guerras civiles, ahora en este texto aparecen lugares que corresponden al sur peruano, como Tacna, Arica y Tarapacá que fueron escenarios del conflicto de 1879.

Pero en la unidad VII, se hace una interesante, pero mínima referencia a Chile, dado que esta unidad relata la guerra con España, conflicto que involucra militarmente a Chile, Perú y Ecuador, contra España, momento en el que los países andinos forman una alianza contra la antigua metrópoli.

“Unidad VII.- Guerra con España y crisis económica... Cap. 1.-Conflicto con España 1863-1866... Cap.2.- Guerra con España... Cap.3.- La gran crisis económica post guerra... Cap.4.-Fin del militarismo e inicio del proyecto civilista... Repaso I...”⁴⁵

En este capítulo, se hace nula referencia a la alianza defensiva de los países andinos, sólo se refiere al bombardeo de Valparaíso por la escuadra española el 31 de marzo de 1866 (p. 51) y en éste señala que “ este acontecimiento limitó el apoyo chileno al Perú” (p. 51).

La relación de continuidad es dada por el espacio o escenario en donde se desarrolla el conflicto de 1879, para ello la Unidad VIII es decisiva.

⁴⁴ Historia del Perú, (2011) Índice s/p.

⁴⁵ Ídem.

“Unidad VIII La Guerra del Guano y el salitre... Cap. 1 Antecedentes, límites e inicio de la Guerra del Pacífico... Cap.2.- Inicio de la guerra del Pacífico: la campaña naval... Cap.3.- La campaña terrestre y la inestabilidad política... Cap.4.- De la intervención norteamericana a la campaña de Lima... Cap.5.- La Resistencia de la Sierra... Cap.6.-El estado colonial... Repaso II...”⁴⁶

Existe una diferencia en temática con los textos chilenos y con el anterior texto peruano, dado que no hay relación bélica de campaña, solamente se incorpora la coyuntura internacional con la intervención de EEUU.

En coherencia con la investigación, se analizará directamente esta unidad, dado que alcanza niveles explícitos de formación nacionalista, para la formación de los futuros estudiantes universitarios y por ende profesionales del Perú.

“La Unidad VIII

La guerra del guano y el salitre

Esta unidad se compone de los **Aprendizajes Esperados** que son los contenidos que se espera que el estudiante adquiera durante el proceso del curso, sobre ello, conviene señalar que esta unidad se separa en tres momentos que son: Manejo de la Información, Comprensión espacio-temporal y Juicio crítico. A continuación se explicitan de la siguiente forma:

Manejo de información

Identificar información sobre procesos históricos, geográficos y económicos a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

Analizar e identificar los factores que generaron la Guerra del Pacífico a finales del siglo XIX.

Analizar las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico durante la segunda mitad del siglo XIX.

Comprensión espacio-temporal

Localizar en el espacio y en el tiempo las principales características económicas, políticas y sociales, antes y después de la Guerra del Pacífico.

Representar e interpretar gráficamente procesos históricos, geográficos y económicos.

Juicio crítico

Argumentar con criterios propios los factores que generaron la derrota del Perú y la pérdida de territorio post Guerra del Pacífico.

Asumir actitudes positivas frente a las ventajas comparativas y competitivas que e presentan en el comercio internacional.”⁴⁷

A la vez en el texto aparece una secuencia referente a la historia bélica y ésta se llama “la ruta de la invasión”.

⁴⁶ ídem.

⁴⁷Historia del Perú, (2011) Índice s/p.

“I) Primera etapa

a. Elabore a través de una infografía la ruta que siguió el ejército chileno para invadir Bolivia y Perú hasta la llegada a Lima.

II) Segunda Etapa

b. A cada acontecimiento importante colóquele una imagen.

III) Tercera Etapa

Elaborar una infografía en cartulina.

Materiales:

-Colores y Plumones

-Cartulina.

-Libros, revistas y láminas.”⁴⁸

Directamente se invita al estudiante a realizar un relato del conflicto, buscando la síntesis individual. Se puede apreciar que la ruta de la invasión es larga, dado que son los territorios invadidos los que Chile anexa, luego del conflicto y consigue ocupar Lima, la capital del Perú desde 1881 a 1884, por tanto, el resultado de este ejercicio se basa en conocer el conflicto en su magnitud geográfica, donde un país agresivo invade a sus vecinos.

En el capítulo I de la unidad VIII (Antecedentes , límites e inicio de la Guerra del Pacífico), el libro señala de inmediato las causas que provocan la pérdida del conflicto:

“La guerra con Chile fue el episodio más fatídico de la historia del Perú republicano. La falta de preparación las tropas, el poco armamento utilizable, la confianza desmedida, y, principalmente, la poca unión entre los mismos peruanos fueron los principales factores que llevaron a la pérdida no sólo de la guerra, sino también de una porción importante de territorio sureño.”⁴⁹

La guerra es considerada como el acontecimiento más importante del Perú republicano, en ella las causas son variadas y muestran las debilidades del Perú frente a Chile, sin embargo, no existe referencia alguna al rol de Bolivia, sólo se refiere a la contención del Perú.

⁴⁸Historia del Perú, (2011) Índice s/p.

⁴⁹Historia del Perú, (2011) p 88.

La explicación de continuidad histórica del Perú, antes de 1879, explica la derrota de éste frente a Chile y considera que es su economía, decidida por los grupos gobernantes, los que deciden la derrota.

“Desde que el Perú fue una república independiente, se caracterizó por la inestabilidad , las guerras, el despilfarro, y la corrupción. La larga sucesión de caudillos impidió concretar cualquier tipo de políticas a largo plazo; por el contrario, cuando los réditos del guano otorgaron los medios para una modernización e industrialización importante, optó por invertir en obras improductivas o demasiado onerosas (como los trenes). La sensación de crecimiento económico fue llamada por Basadre como la época de la “prosperidad falaz”, cuya característica fue el despilfarro producto de los empréstitos o adelantos que los consignatarios o casas comerciales hacían al Estado como parte de pago de las ventas del guano.

El resultado no pudo ser peor. En la década de 1870 en el Perú se encontraba en una bancarrota total. La deuda externa superaba los 30 millones de libras esterlinas y no había recursos con qué pagar, pues el guano ya no era de tan buena calidad , además, los fertilizantes químicos tenían mayor aceptación en los mercados internacionales.

Así, el Perú llegó a 1879 con muy pocas probabilidades de oponerse a un enemigo que por muchos años se había preparado para tal evento. La guerra se había perdido muchos años atrás, ñas batallas sólo fueron consecuencia de la pésima administración de los gobernantes y de la falta de visión de un hecho que a todas luces era previsible.”⁵⁰

El relato se completa con un Glosario⁵¹ con las definiciones de los términos: Fatídico, Despilfarro, Onerosas y Empréstito.

El texto hace una relación de la situación de los tres países, es interesante notar que esta vez, sé se incluye a Bolivia.

“Situación del Perú, Bolivia y Chile antes de la guerra

Perú

Entre los años 1831-1879, el Perú es gobernado por 20 Presidentes, viviendo una de las luchas caudillistas más intensas, hubo una inestabilidad política, salvo en los gobiernos de Castilla. En cuanto a los ingresos fiscales producidos por la agricultura, la minería y el comercio, estos eran escasos hasta 1840; la venta de guano produjo millonarias ganancias que no beneficiaron al país, porque se despilfarraron por los gobiernos de turno. El valor del producto cayó y el Perú tuvo que recurrir al empréstito extranjero, pero llegó un momento en que el país no pudo cancelar ni siquiera los intereses de la deuda. Carecíamos de los recursos indispensables para comprar armamento estando a puertas de la guerra.

Bolivia

Vivió el desgobierno de aventureros militares ambiciosos. Sus recursos o riquezas no eran posibles de explotar y exportar por la falta de penetración. Tenía sus territorios costeros abandonados.

Chile

No vivió luchas caudillescas continuas. Sólo seis presidentes gobernaron constitucionalmente desde 1831 a 1879. Tuvo presidentes notables como Manuel Bulnes, Manuel Montt, Federico Errázuriz y José Manuel Balmaceda. Tuvo una prioridad económica continua, debido al respeto de sus compromisos, la honradez de

⁵⁰Historia del Perú, (2011) p 88.

⁵¹Historia del Perú, (2011) p 88.

sus clases dirigentes, la inmigración europea, sobre todo de Alemania, laboriosa tenacidad y la actitud para el trabajo de su pueblo.”⁵²

La comparación de los tres países, manifiesta la idea que Chile, al carecer de caudillismos como los que tiene Perú y Bolivia, aparece como mejor organizado. Asimismo da noticia de la inmigración alemana que es determinante para su gestión, aunque éstos datos no han sido analizados desde la historiografía chilena.

Respecto a Bolivia hay una mínima mención de este país andino, que se suma a la omisión de su papel, en la introducción del texto sobre el conflicto. Ahora, resulta interesante notar que de Chile se hace una valoración de los presidentes de la república que fueron notables para la economía del país. Además el texto tiene un mapa conceptual⁵³ por país, simbolizado en banderas que se puede entender en la siguiente matriz.

Chile	Perú	Bolivia
No vivió luchas caudillistas	Caudillismo militar	Caudillismo militar. Militares ambiciosos
Estabilidad política	Inestabilidad política	Recursos y riquezas sin explotar ni exportar
Prosperidad económica y respaldo inglés	Escasos ingresos fiscales. Empréstitos	Territorios costeros abandonados.
Honradez de sus clases dirigentes	Despilfarro de los ingresos del guano	Crisis política y económica

Cuadro: Elaboración Propia.

En los antecedentes históricos el relato de los hechos aparece con una profundidad mayor que en el texto oficial.

“Límites del Perú, Bolivia y Chile, antes de la guerra

Al crearse Bolivia en 1825, el límite con Chile era el paralelo 25° o río Paposo. Su litoral se extendía desde ese lugar hasta las proximidades del paralelo 22° o río Loa, límite norte con Perú.

Los franceses descubrieron en Antofagasta, salitre y guano; debido a esto surgieron las ambiciones chilenas. El gobierno de Manuel Bulnes se apresuró en señalar el límite norte de su país en el paralelo 23°. Capitales chilenos e ingleses iniciaron la explotación a través de la compañía salitrera de Antofagasta. El 1866 el gobierno boliviano de Mariano Melgarejo, ratificó los límites entre ambos países en el paralelo 24.

Hilarión Daza: incremento del impuesto salitrero de Antofagasta

En 1878 Hilarión Daza llegó al poder y una de sus primeras medidas fue imponer a las empresas extranjeras que se encontraban en su litoral, un impuesto de 25 centavos por cada quintal de salitre extraído. Los

⁵²Historia del Perú, (2011) p 89.

⁵³Historia del Perú, (2011) p 89.

empresarios chilenos se quejaron ante el gobierno boliviano por tal medida, obteniendo respuesta rápidamente. Chile le increpó al gobierno boliviano por tal medida, pero Daza fue más radical, exigía el pago de 90 mil pesos adeudados por las exportaciones realizadas , desde su operación en la zona. De no pagar en el plazo establecido, Bolivia reivindicaría las salitreras mediante confiscación. Chile no esperó que el asunto llegara a mayores y de inmediato invadió Antofagasta con fuerzas militares (14-02-1879)⁵⁴

Los hechos descritos, son similares en todas las versiones existentes del conflicto y revisadas anteriormente, sin embargo, dado que mientras el texto escolar de Chile, usa la palabra ocupación para los sucesos del 14 de febrero de 1879, este texto y otros, señalan la palabra invasión.

Sin embargo, el texto peruano que se está analizando tiene un referente alternativo que lo distancia del texto chileno y entrega un matiz al texto escolar peruano oficial y es el caso de la misión de Lavalle y del Presidente Prado, ambos peruanos.

“Tratado de Alianza entre Perú y Bolivia

Ya desde 1873, Bolivia logró consolidar un tratado de carácter defensivo con nuestro país, el cual, exigía la mutua defensa de casos de invasión o afección de la paz a cualquiera de los 2 aliados, Perú o Bolivia. El Perú atento a lo que pasaba entre ambos países sureños, envió a Chile una delegación encabezada por José Antonio de Lavalle para mediar en el conflicto. Sin embargo, al llegar a tierras chilenas, Lavalle se dio con la sorpresa que era de conocimiento público el tratado defensivo “secreto” que el Perú y Bolivia, habían firmado en 1873. Lo peor de todo fue que nuestro diplomático desconocía la existencia de dicho tratado defensivo, por lo que no fue posible esgrimir alguna posición que evitara el conflicto. El presidente peruano, Mariano Ignacio Prado, tampoco pudo hacer nada pues el tratado nos unía a Bolivia inexorablemente.

Sin consultarle al Perú, Hilarión Daza, presidente de Bolivia, le declaró la guerra a Chile. Con este acto , el Perú es arrastrado a una guerra para la cual no estaba preparado.”⁵⁵

El relato, señala que no hay unidad en los aliados, claro, algo que se desprende del texto peruano oficial, respecto a la figura del Presidente boliviano Hilarión Daza, por tanto, es el Perú un país que debe ingresar a la guerra a la cual es arrastrado por Bolivia, por tanto, la guerra es de Bolivia y el Perú, aunque no lo quiera, debe auxiliarla.

El texto se refiere a la misión del diplomático peruano Antonio de Lavalle sobre su estadía en Chile, señala:

“Mediación de Antonio de Lavalle

Perú enviaría a Chile a José Antonio de Lavalle. Ofreciendo la indispensable mediación. Chile, que no conocía en su totalidad el contenido del tratado Peruano-Boliviano de 1873, exigió que el Perú, se declarara neutral. La negativa a tal requerimiento dio ocasión o pretexto para que el gobierno chileno declare la guerra. El 14 de febrero de 1879, tropas chilenas desembarcaron en Antofagasta y declararon que “reivindicaban” aquel territorio, expresión curiosa, como se sabe , sólo se puede reivindicar , aquello que ha pertenecido a uno , y aquel territorio nunca había pertenecido a Chile. Esa ocupación constituía , en la práctica, una declaratoria de Guerra; sin embargo, el 5 de abril Chile declaraba la guerra a Bolivia y a Perú. En momentos en que Bolivia

⁵⁴Historia del Perú (2011) p91.

⁵⁵Historia del Perú, (2011) p 91.

padecía enormes males internos que incluía una hambruna muy extendida y Perú atravesaba circunstancias económicas muy difíciles, Chile llevaba a las armas su antiguo proyecto expansionista.⁵⁶

La referencia a Chile es directa, se señala que tiene un proyecto expansionista que está al sur del Perú, es decir, norte peruano a pesar que el conflicto se detona con Bolivia y Chile, es Perú el convocado a mediar y desde Chile se pide su neutralidad, pero Perú, debe cumplir con el tratado de alianza, sin embargo, la lectura infiere para el alumno que a pesar de todo, Chile iría a la guerra.

El texto, hace una definición conceptual de los minerales en disputa que provocarían la guerra, como el caso del salitre y el quintal de éste, que sería la medida de producción, estas palabras hacen referencia a las versiones que la historiografía peruana desarrolla para explicar la Guerra de 1879.

“Causas y pretextos para la Guerra de 1879

Según la historiografía peruana son tres las causas que pueden resumir el porqué se produjo la Guerra del Pacífico de 1879.

Ambición chilena por el salitre

Evidenciado en las constantes incursiones a territorio boliviano en busca de este recurso. La creación e instalación de la salitrera en Antofagasta (1842) con respaldo inglés, no hace sino ratificar el interés de Chile de apoderarse de un recurso que escapaba a sus límites territoriales y aprovecharse de un país débil, inestable y sin política fronteriza.

Afán expansionista chileno

El expansionismo chileno estuvo presente en el proyecto nacionalista de Diego Portales, quien en 1838 impulsó la guerra contra la confederación pues la unidad de Bolivia y Perú, amenazaba la intención chilena de dominar los territorios del norte. Un país como Chile, geográficamente limitado, debía extender sus dominios hacia el norte para equilibrar sus limitaciones naturales.

Apoyo de consorcios ingleses a Chile

Inglaterra, principal proveedor de salitre en el mundo, se aliaría con un país estable y organizado como Chile. Fueron fines netamente comerciales, los que llevó a los británicos a establecer una alianza comercial con Chile basado en un recurso propio de los bolivianos.

Según la historiografía chilena fueron tratados ofensivos y en otros casos incumplidos los que llevaron a la guerra de 1879.⁵⁷

La explicación de la historiografía, carece de autores de sustento a diferencia del texto chileno que integra visiones, incluso, de historiadores peruanos y bolivianos. Sobre las causas que éstas contienen señalan el papel agresor de Chile que busca la expansión territorial en los países vecinos con fines económicos, y con la alianza de una potencia europea. La guerra es el instrumento. Este relato se ve complementado con una actividad

⁵⁶Historia del Perú, (2011) p 91

⁵⁷ Historia del Perú, (2011) p 93.

llamada “Sabías qué?”, la cual cita una carta del héroe máximo del Perú, Almirante Miguel Grau Seminario.

“¿Sabías qué...?”

En mayo de 1873, el entonces comandante Miguel Grau Seminario realizó una excursión por el sur del Perú. Desde Iquique escribió al presidente Manuel Pardo-a quien lo unía lazos de amistad-para alertarlo sobre los planes bélicos del gobierno Chileno⁵⁸, que se estaba armando para iniciar un conflicto que le permitiera expandir su territorio hacia el norte”⁵⁹

El texto señala en una página “Evaluando nuestro aprendizaje”, dos ítems o fases de trabajo, una para la clase y otra como tarea en el hogar, sobre tratamiento de información, relación de conceptos y hechos, y de comprensión espacio-temporal.

“Manejo de información

1.-Relacione

- a. Tratado Lindsay –comal () Perú-Bolivia
- b. Tratado secreto () Paralelo 24°
- c. Expansión chilena () Lavalle
- d. Medición peruana () Paralelo 23°

Comprensión espacio-temporal

2.-Ordene cronológicamente los siguientes sucesos:

- a. Se envía la misión Lavalle. d. Se firma el tratado de 1874
- b. Declaratoria de guerra al Perú e. Se firma el tratado secreto.
- c. Chile invade Atacama

El orden es.....”⁶⁰

Chile aparece en el primer ejercicio en un proceso de expansión y luego, en el siguiente ejercicio, como invasor de la región de Atacama. Asimismo la página tiene otra etapa que se denomina “Juicio crítico”, importante de considerar, dado que podría servir como desarrollo del pensamiento histórico en el estudiante.

“Juicio crítico

3.¿Crees que Hilarión Daza estaba en la capacidad político militar de romper el tratado de 1874? ¿ Por qué?

⁵⁸ La mayúscula es del texto.

⁵⁹ Historia del Perú, (2011) p 94.

⁶⁰ Historia del Perú, (2011) p. 95.

4. ¿Consideras que el capitalismo inglés movió a Chile para iniciar la guerra contra Perú? ¿Por qué?⁶¹

En estas preguntas, se invita al estudiante a pensar en los hechos relatados, sobre ello, se personaliza la historia en el caso de Hilarión Daza y su papel controvertido a inicios del conflicto, dado que se cuestiona la posibilidad de romper el tratado de 1874 con Chile, en cierta similitud con las actividades de aprendizaje y relatos chilenos. Por otro lado, se intenta establecer una postura del estudiante sobre una de las tesis de la historiografía peruana, que señala la participación del capital inglés en el conflicto, tesis que por lo demás ha sido también desarrollada en Chile por la historiografía marxista del siglo XX.

En la página de ejercitación del texto escolar Trilce, la “Tarea domiciliaria”, busca desarrollar competencias de indagación y descripción de posturas historiográficas en los estudiantes, aunque no se hace una comparación correcta.

“Tarea domiciliaria

1.-Completa el siguiente cuadro:

Causas de la guerra del Pacífico	
Según la historiografía peruana	Según la historiografía chilena

2 ¿Por qué Perú estuvo obligado a participar en el conflicto?

3.- ¿Cuál fue el papel de Antonio Lavalle?

4.-Según tu opinión ¿Perú debió respaldar a Bolivia en el conflicto?

5. Según tu opinión ¿Por qué Perú y Bolivia no estaban en condiciones de enfrentar un conflicto bélico?”

La tarea expuesta, tiene una sucesión de preguntas que buscan tener respuesta en el texto mismo, pero aparecen dos que no son directamente de opinión, dado que aborda el tema del apoyo tácito en base a la alianza con Bolivia y la opción de neutralidad, y la pregunta 5 que señala la condición que tenían los aliados peruano-bolivianos para enfrentar a Chile. Por tanto, ambas preguntas tienden a dejar una opción que no es histórica, pero que es real , como alternativa al conflicto y es la posibilidad de evitar la guerra y preservar la paz.

⁶¹ Historia del Perú, (2011) p. 95.

La Unidad VIII, inicia su Capítulo II con la descripción misma del conflicto, se denomina “Inicio de la Guerra del Pacífico: la campaña naval”. En este capítulo se muestra una comparación de las escuadras o flotas peruana y chilena en buques y fechas de fabricación⁶², cada una con personajes como el Almirante Miguel Grau del Perú y Williams Rebolledo de Chile con sus respectivas banderas. Pero existe una descripción que explica la comparación de las flotas y muestra al estudiante la visión que es el Perú el rival más débil en la contienda.

“Armada peruana y chilena

El 5 de abril de 1879 Chile le declaró la guerra al Perú. La población peruana se sentía confiada en que el resultado sería favorable a la alianza peruano-boliviana. A pesar que Chile, ya había invadido el Perú cuando la confederación, la sociedad se sentía optimista de un desarrollo rápido del conflicto en el que el Perú saldría airoso. Los periódicos de la época exaltaban el patriotismo y no trataron el conflicto objetivamente. Chile era descrito como un país pequeño, carente de recursos y de poca población, incapaz de hacerle mella a un país poderoso como el Perú.

Lo cierto es que el Perú se encontraba en desventaja y solo muy pocos conocían la realidad de la armada peruana. El ejército había sido diezmado años atrás pues Manuel Pardo redujo el gasto militar e inclusive detuvo la compra de dos blindados. Tan sólo contaba con municiones y rifles viejos. El problema de fondo era que la precaria economía peruana no permitía la compra de nuevos pertrechos pues, además de no contar con dinero, el Perú no era susceptible de ningún crédito en el extranjero a causa de las deudas, no pagadas en años anteriores.

Las primeras acciones de la guerra fueron en el mar. Perú contaba con dos barcos de mediano tonelaje, el monitor Huáscar y la fragata Independencia. El resto de naves eran viejos barcos de madera que a veces servían como baterías flotantes o para el transporte de tropas. Chile por su parte poseía barcos modernos y de menor antigüedad. Sus blindados poseían más de 5 pulgadas de blindaje que los peruanos. En estas condiciones el Perú se encontraba en diferencia numérica pero el arrojo y valentía de sus hombres lograron que el conflicto en el mar dure cerca de 6 meses.⁶³

La visión que el texto muestra al estudiante cita las causas directas de la derrota desde una perspectiva histórica, que con matices se refiere a la derrota en el mar, dado que por un lado está la superioridad naval chilena y, por otro lado, está la algarabía peruana de pensar que al ser dos naciones frente a una, se podía derrotar fácilmente, sin embargo, llama la atención que se considere a Chile como un país que no se temía en caso de conflicto, con una autocrítica a la percepción peruana.

Respecto al relato de la campaña marítima que enfrenta a Chile y Perú en el mar, el texto entrega una descripción los hechos bélicos ocurridos durante los meses de 1879, luego de declarada la guerra entre ambos países.

“La campaña marítima

⁶²En el caso de los buques blindados chilenos, como el “Cochrane” y “Blanco Encalada” el texto señala como fecha de fabricación el año 1878, siendo que su fecha real es 1874.

⁶³ Historia del Perú, (2011) p 96.

Era de esperar que la guerra se iniciara en el mar. La escuadra chilena, al mando de Williams Rebolledo, consciente de su gran superioridad frente a una obsoleta escuadra peruana e inexistente escuadra boliviana, decidió tomar la iniciativa y preparar un ataque sorpresivo al Callao. Es así que partiendo de Valparaíso, los poderosos acorazados chilenos navegaron por altamar rumbo al norte. Sin embargo, Miguel Grau había tomado la decisión de custodiar nuestras fronteras del sur y decidió movilizar la pequeña escuadra peruana hacia esa zona.

La campaña marítima se desarrolló de la siguiente manera:

Combate Loa o Chipana: (12 de abril de 1879)

Es considerada la primera acción naval de la guerra, donde el buque Magallanes huyó de las corbetas peruanas Unión y Pilcomayo.

Combate de Iquique (21 de mayo de 1879)

La escuadra chilena bombardeó pequeños puertos al sur. La respuesta peruana fue débil, así que Rebolledo decidió dejar en Iquique las corbetas Esmeralda y Covadonga, e ir con el resto de la escuadra al Callao. Este era el momento esperado por Miguel Grau, jefe de la escuadra peruana, pues su estrategia era evitar un combate frontal de escuadra a escuadra.

Grau, al mando del Huáscar, hundió al Esmeralda, gobernada por el comandante chileno Arturo Prat, que murió. Sin embargo, el resultado final del combate fue adverso, ya que la mejor nave peruana La Independencia, encalló y se hundió mientras perseguía a La Covadonga⁶⁴

El relato de la contienda difiere de la fuente chilena, sobre todo en el caso del Combate de Chipana, dado que ambos se retiran del campo de batalla. En cambio, en el relato del combate naval de Iquique las versiones son similares, pero la versión chilena y la peruana oficial destacan la heroicidad del capitán Arturo Prat, máximo héroe chileno del conflicto.

Posteriormente se da una visión de las correrías del Huáscar desde mayo de 1879 hasta octubre del mismo año, deteniéndose el 8 de octubre, fecha del combate naval de Angamos, en el que el Huáscar es capturado por la flota chilena, superior en número, y su comandante el almirante Miguel Grau, muere en combate, siendo hasta hoy el máximo héroe peruano del conflicto, sobre éste la página 89 del texto, señala una biografía del marino, con un relato crudo del combate, sin citar fuente alguna.

“Al terminar el combate

Lo primero que vieron nuestros ojos fueron trozos de cubierta, pedazos de madera, hierro, proyectiles rotos y numerosos artículos, todos mezclados con los cuerpos de los muertos, los moribundos y los heridos...algunos sin cabeza, otros sin brazos, otros sin piernas y algunos sólo con troncos, algunos con sus ropas quemadas, otros con los botones de sus chaquetas desprendidos, quemados por efecto de los proyectiles. Este desagradable espectáculo era igualmente malo tanto abajo, como en cubierta, cuerpos que yacían con montones, encima, a lo largo y cruzados uno con el otro, entre los escombros, tal como cayeron. En un grupo al extremo posterior de la nave, yacían siete hombres formando un montículo, quienes habían sido muertos por efecto de una granada explosiva que había atravesado la nave. Estos hombres estaban atendiendo la rueda de manejo del barco. El hombre de encima no tenía cabeza. A cualquier parte que íbamos, en cubierta, abajo, en la torre, en el cuarto de máquinas y en todas partes, encontramos cadáveres que habían caído en diferentes actitudes, un horror de describir. Aparte de los heridos, en la parte más alta, yacía un hombre

⁶⁴ Historia del Perú, (2011) p 97.

muerto al que bajamos y que había sido acibillado mientras atendía los tritalleurs, no obstante es parte estaba protegida en su alrededor por placas de hierro.. Estas visiones tremendas superan toda descripción”⁶⁵

La descripción anterior, sin cita de referencia, es muy feroz para ser vista por estudiantes, sin alguna guía metodológica que atenúe posibles reacciones xenóforas de los estudiantes o una animadversión hacia los chilenos. Este tipo de relato, difiere de los textos chilenos y peruanos, y de la visión boliviana a los escolares. Existe, sin embargo, cierta similitud con el texto chileno y peruano oficial al revelar las cartas enviadas entre Grau y la viuda del Capitán Prat, en que Grau reconoce el valor del adversario y la viuda del comandante chileno expresa su agradecimiento.

En la Unidad VIII, se propone una actividad dividida también en tres fases:

“Manejo de información

1.Explique la importancia de los siguientes personajes:”

Guillermo Moore	
Pedro Garezón	
Arturo Prat	

Los personajes señalados son héroes peruanos y un chileno, aunque el caso de Moore es relatado, pero no el de Garezón ni el rol que tiene en la guerra, que es de continuar la defensa del “Huáscar”, una vez terminado el combate. En el siguiente ítem señala:

“Comprensión espacio-temporal

2. Ordene cronológicamente :

- a. Tratado Lynsay Corral.
- b. Muerte de Manuel Pardo y Lavalle
- c. Firma del tratado defensivo con Bolivia.
- d. Antonio de Lavalle viaja como mediador
- e. Combate de Iquique

En este ejercicio se debe situar en una línea graficada en flecha, los 5 hechos ordenados, infiriéndose que se desde la base de la flecha se sitúan los más antiguos y en la punta de ésta los más recientes. Se debe indicar en ello, que no existe instrucción sobre el uso de la flecha.

En el ítem siguiente se registran las opiniones de los estudiantes.

Juicio crítico

⁶⁵ Historia del Perú, (2011) p 99.

3. ¿Consideras que Miguel Grau fue humano con el adversario en Iquique o fue muy ingenuo?
4. ¿Crees que si la Independencia no se hubiese hundido, el Perú habría ganado la campaña marítima?”⁶⁶

Las preguntas están referidas, sin mayor explicación de los hechos, al rol de Grau, al rescatar del mar a los naufragos de la Esmeralda, por tanto, la primera pregunta cuestiona un gesto de humanidad o de los derechos humanos. La segunda pregunta es táctica militar e historia ficción, si el vencido gana la guerra.

En la **Tarea domiciliaria**, la Unidad VIII , resalta el culto heroico a la figura del almirante Grau y para ello, se incorpora el diseño de tecnologías informáticas que resumen la actuación bélica del marino peruano.

“Tarea Domiciliaria

1. A través de un organizador visual represente a participación de Grau en la campaña marítima.
2. Diseñe un cómic o historieta de algún aspecto de la campaña marítima.
3. ¿A qué se debió las limitaciones navales del Perú?
4. ¿Por qué Bolivia no participó en la batalla naval?
5. ¿Qué opinión te merece la actuación de Miguel Grau en la Guerra del Pacífico?”⁶⁷

En el capítulo llamado “La campaña terrestre y la inestabilidad política”, resume hechos militares y políticos que hacen perder al Perú los territorios del sur, ricos en salitre y la retirada de Bolivia del teatro de operaciones, perdiendo ésta su litoral en su territorio de Antofagasta. Sin embargo, la descripción de hechos bélicos tiene matices que son distintos a los textos chilenos y al oficial peruano, al describir la batalla de Germanía que es una batalla de poca magnitud y que fue un encuentro de escuadrones de caballería, como una batalla de ejércitos:

“Campaña del Sur

Toma de Pisagua y Batalla de Germania (2 de noviembre de 1879)

Dominado el mar, Chile decidió invadir Tarapacá, las fuerzas chilenas desembarcaron en Pisagua el 2 de Noviembre, no pudo evitar su avance el coronel peruano Isaac Recavarren. Luego de una victoria chilena en Germanía (6 de noviembre). **Ante un ejército peruano, boliviano mal equipado al mando de José Sepúlveda”**

En su lectura el texto escolar Trilce, señala elementos que difieren de las interpretaciones, basadas en versiones historiográficas de algunos hechos que se refieren a la retirada de Bolivia de la guerra, pero específicamente en el actuar del general boliviano y Presidente de este país, Hilarión Daza

⁶⁶ Historia del Perú, (2011) p 102.

⁶⁷ Historia del Perú, (2011) p 103.

“Batalla de San Francisco o Dolores (19 de noviembre de 1879)”

El presidente del Perú Mariano Ignacio Prado y de Bolivia Hilarión Daza se hallaban en Arica, y acordaron ir hacia Tarapacá para reforzar a Cáceres.

Las tropas bolivianas, a la altura de la Quebrada de Camarones, vuelven a Arica, es decir, se dio una contra marcha (Traición), mientras tanto el ejército peruano dirigido por el general Juan Buendía, que iba a reunirse con el de Daza, tardíamente teniendo una emboscada de un ejército chileno. Las bajas fueron cuantiosas.

Se inmortalizó al coronel cusqueño Ladislao Espinar, los chilenos ocuparon el puerto de Iquique”

Se resalta en letra mayúscula la traición del general boliviano Daza, como mito histórico, como una hecho, por tanto, ello puede conducir a generar una desconfianza del aliado y de quienes se asumían como aliados en esa época. Además se enseña un relato que selala héroes del conflicto, como el caso del coronel Espinar, ante ello, el texto en un cuadro destacado explica :

“Glosario

Immortalizar: trascender en el tiempo, permanecer en la historia de un pueblo, estar presente en el recuerdo por generaciones.”⁶⁸

En el caso de Daza, el texto no profundiza en el apelativo de Traidor , que escribe en paréntesis del general boliviano, siendo que desarrolla un párrafo en que describe el derrocamiento de éste.

Derrocamiento de Hilarión Daza

Pocos días después de los sucesos de Lima, un fenómeno similar ocurría en Bolivia. Daza había caído en un generalizado desprestigio al culpársele de la retirada de Camarones en la derrota de San Francisco; un pronunciamiento popular y militar encumbró en la presidencia a Narciso Campero. Ante el hecho consumado también Daza abandonó el país, rumbo a Arica, Panamá y finalmente Europa.”⁶⁹

El texto, además, hace referencia a la mayoría de las grandes batallas en que Perú pierde el territorio de Tacna y Arica, nuevas ciudades del sur, que se suman a toda la región de Tarapacá. De una de estas batallas, la de Arica, se hace un extenso relato que es parte del imaginario nacionalista peruano, dado que destaca la guarnición peruana de Arica por su heroicidad, como la de su jefe, el coronel Francisco Bolognesi, el cual muere, sin rendirse, sin embargo, nuevamente y sin haber cita de fuente alguna se entrega una visión feroz de la batalla y de la muerte del héroe peruano.

“El 7 de junio, los chilenos inician el asalto , la batalla fue cruenta. Dieron su vida por la patria Bolognesi, Arias y Araguez, José Joaquín Inclán, Sáez Peña (argentino), Armando Blondet, Alfonso Ugarte, el soldado desconocido y el niño Alfredo Maldonado, Roque Sáenz Peña narra así el hecho”(…)Allí cayó el coronel Bolognesi, inclina su frente y cae con el alama serena, una bala le

⁶⁸ Historia del Perú, (2011) p 104.

⁶⁹ Historia del Perú, (2011) p 106.

había atravesado el corazón(...) Aún conservo la impresión que me produjo la disposición del cadáver, se le había despojado de la chaquetilla y de las botas y un feroz culatazo le había descubierto la parte superior del cráneo. Aquella impresión fue para mí tan intensa, tan honda y dolorosa como la muerte misma de mi viejo amigo el querido y venerable anciano”

El coronel Bolognesi, muere en el Morro de Arica (fortaleza de la ciudad) y en ella, destaca por su valentía y el haber negado la rendición de la ciudad, sin embargo, la descripción del texto, señala a Sáenz Peña, como muerto, pero éste que era ciudadano argentino, sobrevive es herido y luego de unos años, llega a ser presidente de la Argentina. Además el texto en la sección “¿Sabías qué?”, invita a un maniqueísmo del estudiante: Traición en contraposición a lealtad. Este ejercicio es llamativo, dado que ha sido señalado como Traidor el general boliviano Daza y ahora lo es un alto oficial peruano.

“Sabías qué?”

Desde Arica, Bolognesi, pedía al coronel Segundo Leiva, quien se encontraba en Arequipa con 2.000 hombres , que apurase el paso, pues Arica todavía podría salvarse , lo cierto es que Leiva decidió permanecer en la Ciudad Blanca , siendo inevitable la derrota de Arica. ¿Traición, Cobardía?”⁷⁰

En la sección “Evaluando nuestro aprendizaje”, el texto tiene los ítemes anteriormente descritos.

“Manejo de la información

1. Explique la importancia de los siguientes personajes”⁷¹

Francisco Bolognesi	
Andrés Cáceres	
Manuel Baquedano	

En esta sección el texto indica héroes peruanos, que son los primeros y continua con un general chileno que es el Comandante del Ejército de Chile en esa época. Luego en el siguiente ítem señala.

“Comprensión espacio-temporal

2. Ordene cronológicamente
 - a. Batalla de Pisagua
 - b. Batalla de Arica
 - c. Batalla de San Francisco
 - d. Dictadura de Piérola
 - e. Combate de Iquique”⁷²

Este ítem mide sólo la ordenación cronológica de las batallas de la campaña terrestre, pero el siguiente ítem profundiza en el juicio personal sobre la guerra y la pérdida de los territorios peruanos del sur.

⁷⁰Historia del Perú, (2011) p 107.

⁷¹ Ídem, p.108

⁷² Ídem, p. 108.

Juicio crítico

3. ¿Crees tú que las batallas en la campaña del sur se perdieron por culpa del soldado o por culpa de los que dirigían la guerra? ¿ Por qué?

4. ¿Cuál es el significado para ti, la defensa de Arica por Bolognesi?"⁷³

En este ítem las preguntas deben ser guiadas por el docente, dado que las respuestas pueden ser de crítica a la autoridad peruana de la época, como a la supuesta traición del aliado boliviano, lo cual, puede generar una posible xenofobia en los estudiantes peruanos. Asimismo, la segunda pregunta que tiene problemas de redacción, está enfocada a la valoración del sacrificio por la patria peruana y a la opción de no rendirse ante el enemigo, en este caso el chileno.

El último ítem es de la "Tarea domiciliaria", en ésta se busca la representación, como la descripción de hechos bélicos y políticos, sin embargo se desprende una continuidad de las respuestas, respecto a un cuestionamiento de la clase dirigente en el país.

"Tarea Domiciliaria

1. A través de un organizador visual represente la campaña terrestre.
2. Diseñe un cómic o historieta de algún aspecto de la campaña terrestre.
3. ¿A qué se debió las limitaciones militares del Perú?
4. ¿Por qué Bolivia se retiró de la guerra?
5. ¿Qué opinión te merece el viaje de Mariano Ignacio Prado?"

En el **capítulo 4** de la Unidad VIII, se describen hechos bélicos a partir de 1880, pero al igual que el texto chileno, como el texto oficial peruano, no se destaca el intento de paz, que medió EEUU para poner fin a la guerra en 1880, sobre ello se informa lo siguiente:

"Finalmente Piérola accedió a negociar con los chilenos, produciéndose entonces (las conversaciones de Arica- Barco estadounidense Lackwanna) entre delegados de Perú, Bolivia y Chile (octubre 1880). Las tratativas de paz fracasaron debido a las abusivas condiciones que Chile quería imponer al Perú y Bolivia para la firma del armisticio final. Es entonces que los chilenos decidieron invadir Lima para obligar a la rendición del Perú."⁷⁴

Esta descripción es real, dado que Chile pidió mantener los territorios conquistados y en ello el texto en un recuadro hace un resumen de la iniciativa diplomática.

"Estados Unidos se ofrece como mediador en el conflicto

⁷³ Historia del Perú, (2011) p 109

⁷⁴ Ídem, 110

Razón: Neutralizar cualquier intento de mediación europea.

Negociación: La entrevista se realizó a bordo de la embarcación Lackawana

Chile demandó:

1° Cesión de litoral boliviano y Tarapacá.

2° Pago de 20 millones de pesos a Chile por gastos de guerra.

3° Devolución del transporte Rímac y retención de Moquegua,, Tacna y Arica.

Final: Ante el excesivo territorio reclamado por Chile, Perú y Bolivia se negaron a continuar con las conversaciones.”⁷⁵

En las páginas siguientes se hace una relación de las grandes batallas que condujeron a la toma de Lima por las tropas chilenas, hubo dos grandes batallas la de Chorrillos y de Miraflores el 13 y 15 de enero de 1881, respectivamente, sin embargo en el análisis de la segunda batalla se desprende nuevamente la explicación de una falla de la dirigencia política, sobre la efectividad de los mandos militares que permite la derrota. Además se explica que la segunda batalla, comienza al romper la tregua del día 14, dado que los chilenos la violan, sin embargo los chilenos en sus versión señalan lo contrario.

“Miraflores (15 de enero de 1881)

Los chilenos rompieron el alto al fuego. En las primeras acciones, Cáceres consiguió hacer retroceder a los atacantes, pero no se recibió el apoyo de la reserva porque Piérola, la mantuvo inactiva y después mando que se dispersara. Lo que enorgullece a todos es que acudió a Miraflores, a defender a su patria, cumpliendo mucho más allá de lo que el debe indicaba.

La falta de apoyo de la reserva negada por Nicolás de Pierolanos **impidió la victoria**. Esa noche los chilenos arrasaron Miraflores, Nicolás de Piérola, después de la derrota de Miraflores se retiró a Ayacucho, luego renunció al cargo de Presidente Provisional y se retiró del Perú. Los chilenos ocuparon Lima el 17 de enero de 1881.”⁷⁶

Esta visión de crítica que somete además a un cuestionamiento desde dentro del Perú y no sólo adhiere a la tesis de la alta capacidad militar de los chilenos al tomar Lima, sino que también la derrota se debió a las mínimas destrezas militares en la clase política, señala un prisma autocrítico para los estudiantes.

A la vez ,como en los texto oficiales peruanos, el texto de los colegios Trilce, también se refiere a los saqueos realizados por las tropas chilenas luego de la batalla.

“Tras ser vencida la primera línea defensiva de Lima en la batalla de San Juan, y tomado el Morro Solar, el ejército chileno saqueó del balneario de Chorrillos, que había sido defendido casa por casa por la resistencia peruana, el 14 de enero de 1881, después de asaltar tiendas y bodegas de vino, la soldadesca chilena, embriagada perdió todo freno, mató a civiles inocentes, violó mujeres, destruyó con saña casas, muebles y cuanto objeto encontraba a su paso. Fue tal el descontrol que los soldados invasores terminaron peleando entre ellos. Según publicó el diario “El Mercurio” de Santiago el 24 de marzo de 1881, en estos incidentes, hubo entre 300 y 400 bajas en la tropa chilena. La borrachera de los chilenos dio pie a que Andrés Avelino Cáceres y el coronel Canevaro solicitaran a Nicolás de Piérola que adelantara a las tropas peruanas apostadas en Miraflores, para

⁷⁵ Ídem, 110

⁷⁶ Ídem, 111.

atacar por sorpresa esa misma noche a los invasores, el pedido fue negado. El balneario de Chorrillos fue afectado por un incendio que prolongó tres días”⁷⁷

Es interesante que este relato, tiene fuente y es chilena, haciéndose en forma correspondiente a la formalidad académica , resaltando la fuente, sólo si éste se refiere a un tema sensible y doloroso para la población peruana, como al señalar que la misma fuente es chilena. Además, se responsabiliza a la clase política , sobre todo a Piérola, Presidente del Perú, como responsable de la derrota.

Esta descripción se va a relacionar directamente con un “¿Sabías qué? de la página 112 que tiene un lenguaje violento con las tropas chilenas a las que califica de hordas.

“¿Sabías qué?

Lima se salvó del saqueo y la destrucción de las hordas chilenas gracias a la mediación de los agregados militares extranjeros en el Perú, quienes, al mando del Almirante francés PetitThouars, persuadieron a los chilenos de no destruir nada”⁷⁸

Además, el texto entrega otro cuadro sobre la vida cotidiana en Lima, en este se describe la convivencia entre peruanos y chilenos, sin embargo y a diferencia de otros cuadros de relato histórico, éstos sí tienen fuentes citadas.

“La vida cotidiana en Lima durante la ocupación chilena

La sociedad limeña, pasaba su tiempo encerrada en sus habitaciones, viendo pasar por entre los bastidores de sus ventanas esos uniformes odiados que le recordaban el deudo muerto, el hijo o amigo ausente en el interior, sufriendo penalidades por seguir a un caudillo que les ofrecía una victoria segura. Todo era mustio y triste en Lima. Sus damas de distinción , las representantes de su aristocracia de nobilísimos blasones, no salían de sus domicilios sino para pagar ir a la iglesia de domingo y solamente allí se las veía desfilar, envuelto y casi cubierto el rostro con sus mantillas, como una protesta de aislamiento contra los invasores. La vida social estaba suspendida por completo. Ni teatros, ni fiestas. En los hoteles y restaurantes dominaban los oficiales chilenos, a los cuales vigilaba severamente el oficial en jefe.

Manuel Bulnes, historiador chileno.”⁷⁹

La descripción de la vida en Lima, entrega la idea de un aislamiento de los chilenos y de una resistencia pasiva a los chilenos, lo cual demuestra a los estudiantes que seguía activa una intolerancia a los chilenos y el texto en la página 112, describe también los cupos de financiamiento que usaron los chilenos en algunas familias limeñas con el fin de financiar la ocupación de sus tropas.

“Los cupos chilenos a la población de Lima

Producida la ocupación de Lima, los chilenos trataron de financiar al ejército de ocupación desde el propio territorio ocupado. Para tal efecto, dictaron un bando el 7 de marzo de 1881, por el cual 50 personas

⁷⁷ Ídem, 111.

⁷⁸ Ídem, 112.

⁷⁹ Ídem, 112.

designadas en Lima y Callao debían pagar una cuota mensual de 20 mil pesos de plata (lo que equivale al sueldo mensual del Presidente de la República, o tres años de sueldo de un General), hasta completar entre todas un millón de pesos. Las empresas y personas de la relación que sigue abajo tenían ocho días para entregar la suma requerida, bajo la amenaza de destruir sus propiedades por el triple de la adeudado. Era la élite económica de la capital. Además se dispuso la prohibición de salir de Lima y Callao a los ciudadanos peruanos, sin previo permiso del ejército chileno. Solo algunas personas llegaron a pagar el cupo, ya que el gobierno de Francisco García Calderón consiguió negociar unos préstamos para tal efecto.”⁸⁰

Los relatos mostrados, evidencian la época de la ocupación, como de saqueos de las tropas chilenas, sin embargo, es interesante notar que existe un manejo de fuentes. En la Unidad VIII, en el capítulo VIII leemos:

“Evaluando nuestro aprendizaje

Manejo de Información

1. Digno representante peruano que asumió el poder durante la invasión chilena a Lima, su gobierno fue conocido como “de la Magdalena”:
2. Marino chileno encargado de arruinar económicamente al Perú, bombardeó las haciendas del norte:
3. Marino francés, quien fue promotor de la toma pacífica de Lima:⁸¹

Claramente este ítem mide los contenidos enseñado, respecto a los últimos contenidos y en ellos se aprecian los personajes que son descritos anteriormente, como protagonistas de los sucesos bélicos. Es interesante ver cómo se resalta la figura del almirante francés que interviene, según la versión peruana para evitar saqueos a Lima.

En el ítem de Comprensión espacio-temporal, se cumple con la ordenación de acontecimientos narrados, entre los que se incluye el incendio de Chorrillos por tropas chilenas,

“Comprensión espacio-temporal

4. Ordene cronológicamente los siguientes acontecimientos históricos, escriba las letras según corresponda en la línea temporal.
 - a)Incendio de Chorrillos
 - b) Batalla de San Juan
 - c)Batalla de Miraflores
 - d)Gobierno de la Magdalena⁸²

Respecto al ítem de interpretación o juicio crítico, se pide que el estudiante piense en torno al patriotismo y la defensa de Lima, pensar críticamente qué motivó el colapso

⁸⁰ Ídem, 112.

⁸¹ Ídem, 113

⁸² Ídem, 114

militar que llevó a la entrada de los chilenos, si es el patriotismo la forma de defensa más eficaz.

“Juicio crítico

5. ¿ Por qué crees que se perdieron las batallas de San Juan y Miraflores si había mucho patriotismo en sus defensores

6. ¿ Consideras que caída de Lima, la capital de Perú se había perdido la guerra?”

En el ítem de la tarea domiciliaria se intenta interpretar diversos elementos de la guerra con personajes colectivos, como las mujeres conocidas como “rabonas”, pero hay también preguntas de juicio frente al tema de los cupos impuestos a los connotados vecinos de Lima.

“Tarea domiciliaria

1. Determine brevemente la característica más significativa(que usted considere importante) de los siguientes personajes:

a. García Calderón

b. Patricio Lynch

2. ¿ Por qué los consorcios ingleses avalaron a Chile en la guerra del Pacífico?

3. ¿ Quiénes eran las “rabonas” y qué papel jugaron en la Guerra?

4. ¿Qué opinión le merece: los cupos pagados por ciudadanos peruanos para el sostenimiento del ejército chileno?

5. ¿ Qué opinión le merece: la participación extranjera para gestionar la invasión pacífica de Lima?⁸³

El capítulo V de la Unidad VIII, se refiere explícitamente a la resistencia a la ocupación chilena, para ello el capítulo se denomina “La Resistencia de la Sierra”⁸⁴. Este capítulo realza la figura del general Andrés Cáceres Dorregaray, alto oficial admirado en Perú por sus tácticas contra los chilenos y por ser el artífice de la resistencia a los militares chilenos, sobre todo por sus campañas en la sierra peruana con tácticas de guerrillas, que involucraban a unidades militares regulares ya montoneras o bandas armadas de indígenas.

“Campaña de la Breña

Para Andrés Cáceres la guerra no había concluido con la caída de Lima. Se organizó su ejército en el Valle del Mantaro. El “Brujo de los Andes” o el “Taita” (papá) demostró el espíritu indomable de los peruanos cuando se trata de reparar el honor nacional y tuvo un gran apoyo en las montoneras o guerrilleras de la Sierra central. Otros atributos de Cáceres fueron su dominio del quechua y su total identificación con los destinos del país.

⁸³ Ídem, 115.

⁸⁴ Ídem, 116

La Campaña de la Breña se desarrolló en la región central del Perú para oponer resistencia a los invasores chilenos.⁸⁵

La valoración de la resistencia es un motivo de orgullo nacional, que se expresa en el “espíritu indomable” de los peruanos y la figuración de palabras como el “honor nacional”, que revelan la idea de homogeneidad cultural en un país culturalmente diverso, ahora se hace interesante notar que existe una diferencia de términos: montoneros y guerrilleros, según la nacionalidad involucrada y en contraposición, es decir de chilenos y peruanos en la utilización del concepto.

“Leemos y analizamos

¿Guerrilleros o montoneros?

Los indígenas tomaron arte no en calidad de soldados, sino también como guerrilleros, debido a que no se contaba con las armas necesarias para formar un ejército regular suficientemente equipado. Además, porque el territorio era favorable para el hostigamiento a las fuerzas enemigas y porque no se disponía del dinero necesario para mantener un ejército de línea permanente demasiado numeroso.

Cáceres trabajó en Ayacucho por el levantamiento del ejército regular pero, mientras lo entrenaba, la guerra seguía su curso y quienes debieron hacer frente al enemigo en la sierra central fueron, precisamente, los guerrilleros del Mantaro. Las guerrillas se constituyeron espontáneamente y en parte, por la convocatoria cacerista. La prensa y los jefes chilenos calificaron a estos luchadores simplemente como “montoneros” en forma despectiva; no obstante, posteriormente tendrían que admitir que estos indígenas de los que hablaban tan peyorativamente, fueron capaces de hacer fracasar las expediciones que intentaron dominar la región central del Perú. La participación indígena en la campaña del centro, no se apreció como simples montoneras, porque no fueron fuerzas totalmente improvisadas que tacaban desordenadamente, en “montón”, sino que llegaron a formar verdaderos cuerpos auxiliares que respondían a la dirección de jefes del ejército regular, mientras este se consolidaba.

En conclusión

El ejército liderado por Cáceres en la Breña, ¿fue una montonera una guerrilla? ¿Por qué?”⁸⁶

El análisis intenta evidenciar una diferencia de conceptos que simbolizan nacionalidad, pero a la vez omite el elemento étnico de los componentes de las guerrillas, dado que se les refiere como importantes, pero no existe valoración a los indígenas, con una alta presencia⁸⁷.

“Batalla de Concepción (9 de julio 1882)

Fue el triunfo más resonante de los “breñeros” contra el coronel chileno Estanislao del Canto. El enemigo no aguantó la arremetida de los montoneros de Apata, Concepción, Comas y Andamarca, finalmente huyen los chilenos a Concepción. La lucha fue sin tregua hasta el día siguiente. En Concepción, murieron oficiales aristocráticos de Chile, parientes del Presidente, del Ministro de Guerra y jefes chilenos. En recuerdo de este acontecimiento, el 9 de julio en el país del sur se conmemora el “Día del recluta” fecha en la cual se jura fidelidad a la bandera, semejante al 7 de junio (Arica).⁸⁸

⁸⁵ Ídem, 117.

⁸⁶ Ídem, 117

⁸⁷ Un 30% de total de la población peruana es indígena, según estudios de proyección educativa, disponibles en www.siteal.org/sites/default/files/cuaderno14_20121019.pdf. Consultado el 19 de mayo del 2014.

⁸⁸ Historia del Perú, (2011) p 117.

Los hechos relatados, tras esta batalla, no son descuidados, dado que se expone a los estudiantes las reacciones chilenas ante esta derrota, que a saber, culmina con el exterminio e la guarnición chilena, compuesta de 77 soldados.

“Represalias chilenas

El ingreso chileno a la Sierra central les ocasionó muchos inconvenientes, pues debieron enfrentar la poca colaboración de los pobladores, la guerra de desgaste aplicada por Cáceres a través de los guerrilleros y las epidemias de tifus, entre otras dificultades. No fue una campaña victoriosa, como la del sur, lo cual le disgustó profundamente y los llevó a tomar represalias contra los pueblos que se atrevieran a enfrentarlos.

Uno de estos casos fue la venganza macabra que tomaron contra Teodoro Peñaloza, quien se enroló en las filas de Cáceres y colaboró en la voladura de puentes en el valle del Mantaro. Los chilenos entraron en su hacienda, la saquearon y lo quemaron vivo, junto con su madre y su criada.

En general, muchos pueblos de la sierra como Cerro de Pasco, Tarma, La Oroya, Jauja, Concepción, Marcavalle, Pucara, Zapallanga, Acostambo y Nahuiapuquio fueron objeto de depredaciones por no haber sido hospitalarios y por oponer resistencia al ingreso chileno.”⁸⁹

La descripción, reitera la ferocidad de los chilenos en la ocupación, como las formas de represalia ante la resistencia a sus fuerzas. Estos relatos, conducen a los estudiantes, ante una clara postura de diferenciación con los chilenos, dado que se relata un ataque a la población civil. Esta ferocidad se hace reiterativa nuevamente en la descripción de la muerte de Leoncio Prado, oficial peruano que es ejecutado en su lecho de enfermo, este hecho es parte del relato de la batalla de Huamachuco.

“Batalla de Humachuco (10 de julio de 1883)

Cáceres enfrentó a Gorostiaga, ambos ejércitos se trabaron en una tenaz lucha en Humachuco (Sierra de la Libertad), Cáceres estuvo por doblegar a sus adversarios, pero se retiró por falta de municiones, cayendo herido, Leoncio Prado fue ultimado mediante la orden de “repase”⁹⁰

La muerte de Prado, asociado a la crueldad de la ejecución de los heridos, atribuido a los soldados chilenos en el campo de batalla⁹¹, sin embargo, la muerte de este héroe peruano no es así⁹², sino que es fusilado en su cama, son hechos terribles, pero el llamado “repase”, es propio de arma blanca, presumiblemente bayoneta o “corvo”, que es un puñal de combate, hecho por las tropas chilenas.

Este relato, es resaltado para los estudiantes, dado que en el texto existe un recuadro donde se destaca el hecho desde tintes emotivos con un título sobre la mítica de la

⁸⁹ Ídem, 118.

⁹⁰ Ídem, 118.

⁹¹ Ver descripción del repase en numerosos foros, no existen sobre ello investigaciones históricas de rigor académico, pero un ejemplo de estos casos se pueden apreciar, desde la visión del Perú en <http://cavb.blogspot.com/2010/10/el-repase-de-heridos-peruanos-los.html> Consultado el 20 de mayo del 2014.

⁹² Ver descripción de la muerte de Leoncio Prado en un sitio web de docencia peruana <http://www.tudocente.com/aniversario-de-la-muerte-del-coronel-leoncio-prado/> Consultado el 20 de mayo del 2014.

muerte de Prado.

“Para tomar en cuenta

Última carta de Leoncio Prado a su padre

“Huamachuco, julio 15 de 1883.

Señor Mariano Ignacio Prado. Colombia.

Queridísimo padre: Estoy herido y prisionero; hoy a las...(¿Qué hora es? Preguntó. Las 8:25 contestó Fuenzalida), a las 8:30 debo ser fusilado por el delito de haber defendido a mi patria. Lo saluda su hijo que no lo olvida Leoncio Prado.”⁹³

Las actividades de evaluación que han sido sistemáticas a cada capítulo de la Unidad VIII, muestran los ítemes anteriores.

“Evaluando nuestro aprendizaje

Manejo de información

- 1.....fue saqueado e incendiado luego de la batalla de San Juan.
- 2.General peruano quien luego de la batalla de San Juan, resistió la invasión chilena desde la sierra norte:.....
- 3.El pueblo indígena respaldó a.....en la campaña de la sierra.
- 4.Determine brevemente la característica más significativa (que usted considere importante) de los siguientes personajes:

Andrés Cáceres	
Miguel Iglesias	

- 5.Investiga y describe brevemente la vida del niño héroe Batanero.”⁹⁴

En este ítem se intenta determinar los niveles de información de contenidos del capítulo, comenzando con los saqueos de las tropas chilenas, hasta los líderes de la resistencia peruana. Respecto al ítem de comprensión se señala un ordenamiento de tiempo cronológico.

“Comprensión espacio-temporal

- 6.Ordene cronológicamente los siguientes acontecimientos históricos, escriba según corresponda en la línea temporal.
 - a. Gobierno de García Calderón
 - b. Batalla de Miraflores

⁹³ Historia del Perú, (2011) p 119.

⁹⁴ Ídem,121.

c. Grito de Montán.

d. Batalla de San Juan.”⁹⁵

En el ítem de tarea domiciliaria, se busca conocer los héroes de la resistencia y registrar una confrontación con los personajes que buscaron la paz con los chilenos y, por ello, se pregunta por el general Miguel Iglesias, el cual firma la paz y termina la guerra con Chile hacia 1883. Es interesante notar que la pregunta 5 permite conocer el rol de los indígenas en la resistencia y, con ello, se puede visibilizar su participación bélica y entregar una visión intercultural del fenómeno bélico.

“Tarea Domiciliaria

1. ¿Qué papel jugó la esposa de Cáceres , Antonia Moreno,, en la invasión chilena a la capital?
2. ¿ Qué opinión le merece: la presencia de héroes anónimos en la guerra?
3. ¿Por qué Miguel Iglesias decidió la firma de paz cediendo territorio a Chile?
4. Considera usted que Miguel Iglesias debió firmar el Tratado de Ancón ¿Por qué?
5. ¿Qué opinión te merece: la participación indígena en la resistencia de la Breña?”⁹⁶

En el Capítulo 6 de la Unidad VIII, se trata el fin de la guerra a través del Tratado de Ancón, firmado el 20 de octubre de 1883, en éste Perú cede la región de Tarapacá a Chile, perdiendo completamente la región sur y dos ciudades, Tacana y Arica, quedan bajo ocupación chilena, acordando que luego de 10 años se realice un plebiscito en ambas para que decidan si pasan a territorio chileno o peruano. Cabe destacar que éste referéndum nunca se hizo y se negoció todo en otro Tratado, llamado el Tratado de Lima en 1929. Sin embargo, la redacción del Tratado de Ancón es cuestionado por el texto, dado que responsabiliza a EEUU de una complicidad con Chile, ya que en el capítulo se argumentaba que era Inglaterra la cómplice de los chilenos:

“El Tratado de Ancón

La firma del Tratado de Ancón se realiza ante la presión chilena y el fracaso de la resistencia de la Breña (Huamachuco Julio-1883) y la conducta cómplice de EE.UU , a favor de Chile. Todos, estos sucesos jugaron un papel importante para que el 20 de octubre de 1883 pués se firmó el tratado entre el representante peruano José Antonio de Lavalle y el chileno Jovino Novoa.

Dicho tratado tenía 14 artículos, en el 2° se cedía Tarapacá a perpetuidad a Chile, en el 3° Tacna y Arica quedarían en poder de Chile por 10 años, un plebiscito decidiría su futuro, el artículo 4° estableció que Chile seguiría explotando el guano hasta sacar y vender un millón de toneladas (realizadas desde febrero de 1882). El 50 % de dicha venta sería para pagar la deuda externa del Perú (Chile en el futuro obviaría esta responsabilidad) los demás artículos hacían referencia a los yacimientos de guano a descubrirse y evitar

⁹⁵ Ídem,121.

⁹⁶ Ídem,121.

competencias, pago de indemnizaciones, etc.”⁹⁷

En la página 125 del texto, se argumenta más sólidamente el contexto histórico del Tratado de Ancón, señalando:

“Contexto de la firma del Tratado

La firma del Tratado de Ancón por Iglesias es un acto discutible, sin embargo, hay que ver el contexto en el cual se firma ; EEUU, nos había abandonado diplomáticamente y, más aún, presionaba para aceptar las condiciones de Chile.

La esperanza en Cáceres y su campaña de resistencia se diluyó con la derrota en Huamachuco.

El presidente Francisco García Calderón estaba preso en Chile por no ceder ante el enemigo.

Inglaterra azuzaba a Chile para no ceder en sus pretensiones.

La anarquía peruana, era por los partidarios de Lizardo Montero, ambiguo en su accionar, los radicales con Cáceres, los esperanzados con EE.UU, seguidores de García Calderón y los totalmente derrotados en Miguel Iglesias.

El Perú estaba exangüe herido y acorralado, había que salvarlo del aniquilamiento total, de una ocupación indefinida , de una desmembración que podía ser más extensa y dolorosa.. Había que aceptar la derrota. Sin embargo, es censurable y criticable cómo Iglesias, se entregó al enemigo, tanto así que recibió armas, dinero y apoyo de los chilenos para que combata a Cáceres y evitar el fracaso de la paz. Fue una paz sin dignidad del derrotado. Probablemente, si Montero hubiese creído en la lucha de Cáceres, y le enviaba armas que habían de sobra en Arequipa, la campaña de la Breña, hubiese sido un obstáculo y Huamachuco, con su victoria, el renacer de una esperanza para una paz más honrosa.”⁹⁸

La lectura indica que el Perú es derrotado, pero no sólo pierde su territorio, sino su dignidad, esta idea entregada al estudiante, invita a considerar definitivamente una entidad enemiga, como es la de Chile, pero a la vez, señala una responsabilidad compartida por agentes externos de la derrota. El texto carece de los avances en materia historiográfica que explican el papel del controvertido Almirante Lizardo Montero, el cual apoya a Cáceres, según una novedosa investigación del historiador peruano Daniel Parodi Revoredo⁹⁹

El texto en la página 126, tiene una sección llamada “Explicación a la derrota” en que se da una explicación de los motivos de por qué se pierde la guerra y, luego, se enlaza con un relato que señala la persecución de ciudadanos peruanos que quedaron en el territorio de Tarapacá, que pasa a ser parte de Chile.

En la página 126 del Capítulo 6, se entrega una explicación de la derrota del Perú.

“Explicación a la derrota

Desde este punto de vista podemos analizar brevemente las causas de la derrota peruana. El Perú era un

⁹⁷ Ídem, 124

⁹⁸ Ídem, 125.

⁹⁹ Ver del autor el libro “La laguna de los villanos” (2001). Fondo Editorial PUCP.

país en donde las economías regionales eran autónomas y rivales entre sí. El sur tradicionalmente por siglos había sido una economía consolidada.

La región central más dinámica, giraba alrededor de la producción minera de Cerro de Pasco. El norte comerciaba básicamente con Guayaquil y Centro América. Lima, sede del gobierno, miraba más hacia el Pacífico que al interior del país, de tal suerte que era imposible hablar de una conciencia nacional en aquel entonces. Mas propio sería mencionar la existencia de zonas autónomas. En consecuencia, en un país desintegrado no se podía esperar actitudes nacionalistas. Por eso Francisco Bolognesi nunca recibió el auxilio que esperaba en el Morro de Arica. Por eso en la ocupación de Lima y del Norte, las principales familias dieron cupos al chileno Patricio Lynch para que no sean destruidas sus propiedades. Arequipa no envió una bala porque las diferencias regionales pesaban más que cualquier guerra externa, por ello Cáceres no recibió la ayuda prometida. Ante el avance de las tropas chilenas al Norte, los hacendados de esa región proclamaron presidente a Miguel Inglés quien no tuvo ningún cargo de conciencia para firmar el Tratado de Ancón y en consecuencia ceder Tacna, Arica y Tarapacá.

En suma, **la guerra de 1879 “sorprende” al Perú no preparado para una contienda militar y en medio de la bancarrota económica.** La República, a pesar de sus constituciones, no había logrado organizarse adecuadamente, ni había sabido administrar su pobreza inicial ni la inmensa riqueza que significó el guano y el salitre, no supo dar las medidas indispensables para integrar, dando una falsa sensación de prosperidad y debilitando las energías y capacidades para manejar con cautela nuestros recursos. Así pues, la miopía de los gobernantes de entonces, su inoperante diplomacia, el nefasto caudillismo militar, la desintegración de nuestra sociedad, el mal uso de las rentas del guano, el abuso de empréstitos y su irresponsable aplicación, derrochando los ingresos del estado hasta la exageración, nos explican con mayor objetividad las causas de la derrota en la Guerra del Pacífico.¹⁰⁰

La explicación de la derrota se sitúa en las elites y sus luchas de poder, además plantea las diferencias geográficas regionales del centro peruano en cuanto a su producción y poder, por tanto con este cuadro histórico, el estudiante asocia que se desperdició una opción y se responsabiliza a la clase dirigente, su falta de prolijidad para haber previsto un mejor escenario en el que Perú, no estaba dispuesto económicamente para afrontar un conflicto.

El texto continúa con un relato de los sucesos acaecidos, luego de la guerra en los territorios perdidos por el Perú, principalmente en la región de Tarapacá hicieron persecuciones a los peruanos residentes por parte de grupos o asociaciones, llamadas Ligas Patrióticas, que eran de marcado carácter nacionalista y que hostigaban a los peruanos residentes. Estos antecedentes que han sido investigados en Chile, no se han trasladado a la población escolar chilena, pero en el Perú sí, lo cual genera posibles animadversiones en los estudiantes.

“Después de la guerra:

“...En calle 18 de septiembre entre Tarapacá y Thompson vive un individuo llamado Agustín Pérez, que por ser peruano insolente debe irse de Iquique” y “que en la casa comercial ManVo Ton y Cía. Existen tres empleados peruanos, que son los siguientes: Enrique Zapata, empleado superior y corresponsal; Roberto Bustos, contador general; Heriberto Miranda, cobrador y ayudante de contador. Nuestros lectores se proponen boicotear dicha casa hasta que se elimine a esos empleados”.

“Un grupo de jóvenes bonachones se distraerán en estos días levantando un censo de los peruanos que

¹⁰⁰ Historia del Perú, (2011) p 126.

siguen incrustados en Tarapacá. Este documento será enviado al Congreso de las Naciones. Antes de esto a cada uno se les dará un gran combo...para que golpeen a las puertas de la justicia y del derecho(...)La escuela de esta oficina (San Donato) está a cargo de una joven peruana. ¡Al saco con ella! En esa misma oficina hay varios empleados peruanos. Combo con ellos...”

Tomado del Eco Patrio (Periódico chileno) 22/01/1919¹⁰¹

En la unidad VIII, en “Evaluando nuestro aprendizaje” se desglosa un cuadro de información que describe a dos personajes históricos, cuestionados por las explicaciones históricas que el texto da y en el ejercicio, se invita a que el estudiante escriba desde su propia consideración respecto al personaje.

“Manejo de información

1. Determine brevemente la característica más significativa (que usted considere importante) de los siguientes personajes.”¹⁰²

García Calderón	
Lizardo Montero	

El siguiente ítem enuncia supuestos verdaderos o falsos de acuerdo a la información entregada.

“2. Respecto a la Reconstrucción Nacional, escriba la verdad o falsedad de los siguientes enunciados, escriba (V) , si es verdadero o (F) si es falso, según corresponda:

- a. San Juan y Miraflores fueron las últimas batallas libradas por Cáceres ()
- b. Piérola entregó la ciudad a Baquedano y Lynch ()
- c. El Gobierno de la Magdalena fue dirigido por García Calderón ()
- d. Luego del Grito de Montán Iglesias propuso la firma del Tratado de Ancón ()
- e. A través del Tratado de Ancón, Perú perdió definitivamente Tarapacá ()
- f. Miguel Iglesias fue derrotado en “Huaripampa” por Nicolás de Piérola ()”¹⁰³

La siguiente relación de preguntas se basa en explicación de hechos que tienen que ver con el fin de la Guerra de 1879.

“3. Explique las razones que llevaron a la firma del Tratado de Ancón.

4 ¿A qué se denominó Grito de Montán y cuál es su significado histórico”¹⁰⁴

En el ítem de tarea domiciliaria, se busca una explicación a la figura femenina peruana en

¹⁰¹ Ídem,126

¹⁰²Ídem,127.

¹⁰³ Ídem,127

¹⁰⁴ Ídem,127.

la Guerra de 1879 y a los artículos del tratado de Ancón que son de importancia con la pérdida de los territorios de Tarapacá, con el fin de asegurar que el estudiante comprenda por qué esos territorios no forman parte del país.

“Tarea domiciliaria

1. Explique la participación de las rabonas y las guerrillas durante la Campaña de la Breña.
2. ¿Cuáles son los artículos más importantes del Tratado de Ancón referido a la pérdida y concesión territorial?”

En la sección **Repaso II** de la página 128, se muestran tres imágenes , dos de ellas asociadas a la muerte de peruanos, como el cuadro del Repase y el fusilamiento de Leoncio Prado ante elose formula siguiente pregunta:

“1. Observe las siguientes imágenes y explique a qué circunstancias históricas corresponden”¹⁰⁵

Por tanto, se busca el contexto de la imagen y se plantean otras preguntas.

“2. Complete los siguientes enunciados, según corresponda:

- a. Digno representante peruano que no cedió ante las pretensiones territoriales chilenas, su gobierno fue conocido como “de la Magdalena”:.....
- b. Marino chileno, encargado de arruinar económicamente Perú, bombardeó las haciendas del norte:.....
- c. Organizó las guerrillas de la sierra central, en el contexto de la Campaña de la Breña:....
- d. Decidió finalizar la guerra cediendo territorio, pronunció el grito de Montán:....”¹⁰⁶

Estos ejercicios tienen el fin de medir conocimientos y contenidos, relativos a la guerra, pero se destaca la palabra dignidad, respecto al político peruano, como el destacar el rol negativo del marino chileno. En la pregunta siguiente se invita al estudiante a explicar el rol de las potencias, que según el texto Trilce, no tienen mayor apoyo en Perú, durante el conflicto, sino que más bien favorecen a Chile.

“3. Determine brevemente el accionar de los siguientes países en el conflicto.”¹⁰⁷

EEUU	
Inglaterra	

¹⁰⁵ Ídem,128

¹⁰⁶ Ídem,129.

¹⁰⁷ Ídem,129

Asimismo la pregunta 4, valora las aseveraciones con los criterios de verdad o falsedad.

“4. Escriba la verdad o falsedad de los siguientes enunciados, escriba (V) si es verdadero o (F) si es falso según corresponda:

Enunciados	V	F
Las batallas de San Juan y Miraflores representaron la campaña de Lima		
Patricio Lynch y Baquedano dirigen la invasión chilena a Lima.		
El gobierno de la Magdalena fue dirigido por Miguel Iglesias		
Luego del Grito de Montán, Cáceres propuso la firma del Tratado de Ancón		
A través del Tratado de Ancón, Perú perdió definitivamente Tacna, Arica y Tarapacá.		
Miguel Iglesias fue derrotado en “Huaripampa” por Andrés A. Cáceres.		

La pregunta 5 es de ordenamiento cronológico y se refiere a los presidentes del Perú.

“5. Ordene cronológicamente los siguientes presidentes de la Guerra del Pacífico, escriba las letras según corresponda en la línea temporal.

- a. Lizardo Montero
- b. Nicolás de Piérola
- c. García Calderón
- d. Miguel Iglesias”¹⁰⁸

La pregunta 6 es determinante para educar en ciudadanía, dado que con todo el conocimiento de la guerra que se hace en la Unidad VIII, se resume todo en los valores que debe tener un ciudadano peruano y que concreta el aprendizaje que pretende la unidad.

“6. Mencione tres valores que todo ciudadano debe desarrollar, para construir el Perú”¹⁰⁹

Es interesante notar que existe asimismo una lectura dirigida a los estudiantes sobre el caso de ciudadanos chinos que constituyen un capítulo social y cultural de la Guerra de 1879, dado que constituyeron como parte de la fuerza de trabajo semi esclava de los ingenios azucareros y de algodón del Perú, y al avanzar el ejército chileno, éstos fueron liberados por las tropas. En muchas ocasiones, estos chinos formaron unidades de auxiliares en apoyo de los soldados chilenos y fueron objeto de represalias de parte de los

¹⁰⁸ Ídem, 129

¹⁰⁹ Ídem, 129

ciudadanos peruanos, al ser acusados de pro chilenos, sin embargo en la siguiente narración se intenta entregar una visión distinta.

“Leemos y analizamos

Los chinos y Chile contra el Perú

¿Cuál fue la actitud de estos chinos al producirse la Guerra con Chile? Luego de las derrotas marítimas que sufriera el Perú, el comando chileno decidió invadir el territorio peruano con la finalidad de causar destrucción y pánico en las ciudades y haciendas del litoral. Su objetivo era ocupar la capital, para conseguir una victoria sin atenuantes.

La reacción generalidad en las calles de las haciendas ante la presencia del ejército chileno, fue plegársele y prestar todo tipo de ayuda posible. **La feroz explotación que sufrieran, los obligaba a escoger una de estas dos alternativas: seguir sufriendo en las haciendas o plegarse a los chilenos con la esperanza de conseguir su libertad.**

El ejército chileno en su marcha hacia Lima engrosó sus filas con cerca de 2.000 voluntarios chinos; incluso se llegó a organizar un batallón con ese contingente humano, el famoso “Vulcano”, quien fue un “collie” fugado de la hacienda Palto (Pisco) que adoptó el nombre de Quintín de la Quintana, de quien se dice que era “Especie de Espartaco oriental, orador vibrante y audaz, entusiasmando a sus compatriotas”. **Se enrolaron como auxiliares a las tropas chilenas unos 1.500 chinos. Quintana hizo jurar lealtad de rodillas a esta masa entusiasta ante un Buda. Como remate de esta ceremonia degollaron un gallo y bebieron su sangre”**

Este batallón Vulcano tuvo decisiva participación en las Batallas de San Juan y Miraflores (13 y 15 de enero de 1881, respectivamente), que motivo a su vez , que los habitantes de Lima, en acto de venganza saquearan tiendas y mataran a unos 300 comerciantes chinos.La afirmación del teniente Coronel Carlos Dellepiane es digna de tomarse en cuenta:

“En la noche del 15 al 16 de enero, barrios enteros de tiendas cuyos propietarios eran asiáticos fueron puestos a saco por el populacho, no conforme con utilizar las mercaderías o apropiarse de ellas , incendiaron los almacenes creando así un nuevo peligro para los habitantes...En la noche del 16 al 17 de enero , el populacho saqueó nuevamente el barrio comercial chino con resultados menos desastrosos porque la guardia urbana impidió la repetición de las tristes escenas del día anterior.”

Los estragos de la ocupación chilena fueron mayores en el norte peruano, por encontrarse en esas zonas las más grandes haciendas productoras de caña de azúcar y algodón.”¹¹⁰

El texto se refiere al papel histórico jugado por los chinos y está claramente asociado a los chilenos, en la invasión del territorio chileno, por ello se entiende en la cita la reacción violenta contra éstos por parte de la población peruana. Sin embargo, el texto inicia una comprensión de este rol histórico y señala que hubo dos manifestaciones de los chinos en el conflicto.

“En la provincia de Santa, los chinos respondieron de dos maneras diferentes a la presencia de tropas chilenas, las que nuestras investigaciones en Casma nos han permitido detectar:

a. De franco apoyo a los chilenos

Cuando la expedición de Patricio Lynch destruyó las haciendas de Palos Secos, Puente y Rinconada, próximas a Chimbote, propiedad a Dionisio Derteani, los trabajadores chinos participaron entusiastamente en el incendio de los cañaverales y las oficinas, en la destrucción de maquinarias y finalmente, en el saqueo de los almacenes y de paso, también aprovecharon la situación para incendiar las cárceles y los cepos de las mismas haciendas. Semanas antes, la misma expedición había destruido y sembrado el pánico en las

¹¹⁰Ídem,131.

haciendas y poblados de Piura, Lambayeque y la Libertad; y posteriormente a los de Chimbote siguieron saqueando otras propiedades ubicadas hacia el sur como la hacienda San Nicolás propiedad de Domingo Laos (Supe).

b. Apoyo económico para la Defensa Nacional

El apoyo económico que brindaron los chinos fue bastante significativo, materializándose no sólo en forma monetaria y en sucesivas oportunidades, sino también en la entrega de productos alimenticios. Además el volumen de las aportaciones fue tan grande como el que dieron los ricos hacendados que fueron los principales interesados en organizar la defensa para evitar la destrucción de sus propiedades. En 1882, el Prefecto de Ancash hizo varios y dramáticos llamados, a través de un conjunto de oficios pidiendo que "... todos los peruanos amantes de la patria y los extranjeros que han encontrado hospitalidad y trabajo en estas tierras, hoy en grave peligro, deben de aunar esfuerzos para expulsar al enemigo

De: Los chinos en la Guerra con Chile, Jesús Armando Caveró Carrasco"¹¹¹

La lectura acaba con la solicitud de una síntesis: ¿Cuál fue la actitud de los chinos en la Guerra del Pacífico? Elabore un pequeño resumen de 10 líneas

¹¹¹Ídem,131.

CONCLUSIONES

La Guerra del Pacífico es un hecho de significación histórica de impacto en la ciudadanía chilena. El reciente estudio de la Premio Nacional de Ciencias Sociales (2013) Sonia Montecinos y la encuesta CADEM¹ (2015), sobre la identidad chilena, determina los hitos históricos más importantes para la ciudadanía y, muestra como el estudio de la guerra sirve para entender la problemática entre Chile, Perú y Bolivia sobre los sucesos de 1879-1883 y, sobre todo, en las consecuencias sobre la modificación de las fronteras y el nuevo marco de relaciones internacionales.

La coyuntura de diferencias territoriales que llevó a Perú a acudir a la Corte Internacional de Justicia en La Haya en el 2008, con Fallo en enero del 2015, en que Chile pierde territorialidad marítima, se suma a la competencia jurídica de la misma Corte a la que recurre Bolivia en el 2014 y que lleva a que la Corte se declare competente a la demanda boliviana, el 24 de septiembre del 2015, en un escenario en que la población chilena rechaza en un 86% otorgar una salida al mar a Bolivia². En este escenario se enseñan las temáticas de la Guerra del Pacífico

CURRICULUMS DE LA GUERRA

Las clases de historia de la Guerra del Pacífico permiten establecer la carencia de metodologías específicas para la enseñanza de la guerra, por lo cual, se reproduce una historia tradicional sobre actitudes nacionalistas que siguen los docentes de educación parvularia, básica y media. En este sentido, la enseñanza de la historia no parece que conduzca al estudiante a un análisis histórico crítico. Sin embargo, estas competencias no son solo generadas en los estudiantes en las escuelas, sino que toda la región muestra un alto simbolismo nacionalista, como territorio conquistado en una guerra.

La adquisición de técnicas de inferencia en el campo de las ciencias sociales es mínimo en los docentes y, por ello, tampoco están presentes en los estudiantes. Santisteban (2010) plantea que el aprendizaje de la historia se logra al “dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión e interpretación, que le permiten abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia

¹ <http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2015/09/659-648533-9-golpe-militar-es-el-hito-historico-mas-importante-para-los-chilenos.shtml> Consultado el 24 de septiembre del 2015.

² <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/09/24/86-de-los-chilenos-rechazan-otorgar-mar-soberano-a-bolivia/> Consultado el 24 de septiembre del 2015.

representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente”. Señala Santisteban (2010) que se debe alcanzar un pensamiento histórico que esté al servicio de una ciudadanía democrática, para una interpretación del mundo actual y posibilitar la gestión de un mejor porvenir.

La región de Tarapacá se enfrenta a su historia situando un contexto de confrontación, en vez de basarse en el intento de conocer a los otros, que son sus vecinos. La guerra se presenta a los niñas y niños de 3 a 5 años en el nivel de jardín infantil, con ritualidades constantes que recuerdan la anexión de sus ciudades de origen, por medio de la celebración de las efemérides de la Guerra de 1879.

Este tipo de historia enseñada que se basa en la fecha y en el personaje, en los héroes y los mitos, como culto escolar, se orienta a una formación de la ciudadanía chilena sin desarrollo del pensamiento crítico. Por este motivo necesitamos “otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personales, hechos y espacios históricos” (Santisteban, 2010). Por lo cual la historia deben situarse en un planteamiento de preguntas, en la duda y en la indagación histórica “¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias?, ¿cómo lo sabemos?, ¿podía haber sido de otra manera?, ¿cómo escribimos la historia?, ¿cómo argumentamos nuestros juicios históricos?

No podremos abordar el pensar históricamente desde la desconfianza del Estado, cuando el currículum defiende el culto a la guerra, como anexión de territorios y ganancias económicas. La ciudadanía tiene otros códigos de interacción cotidiana, propia de la frontera norte de Chile que convive con los vecinos.

Para Santisteban, González y Pagés (2010) la conciencia de la temporalidad debe ir construyendo una conciencia histórica, que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Por tanto, se necesita de capacidades que sean defendidas por el profesorado desde las educadoras de párvulos, de educación básica y media, o los profesores de la especialidad de historia. Estas capacidades deben ser , entre otras, según los autores citados; la representación histórica, la narración histórica y la explicación causal e intencional . Además, este tipo de destrezas desarrollar la imaginación histórica para contextualizar, la empatía, para la formación del pensamiento crítico-creativo desde la base del análisis histórico.

En la región de Tarapacá, los registros de los docentes y educadoras de párvulos señalan que se hace necesaria la formación en didácticas específicas, que son necesarias en la preparación de los futuros educadores, más, éstas no sólo corresponden a la historia y las ciencias sociales, sino también a las otras ciencias. Para ello basta ver las estadísticas de las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU, como las de medición de los egresados de carreras de pedagogías en la prueba INICIA, que son bajas y parte de la preocupación del Estado, por ello la creación de las agencias de la calidad de la educación.³

Si la didáctica de las ciencias sociales es una carencia, parece una paradoja que se estudie pedagogía sin especialidades de didáctica. Según Pagés (2002, 30): “la didáctica de las Ciencias Sociales prepara al profesorado para que conduzca sus prácticas tomando decisiones razonadas sobre la mejor manera de enseñar los saberes sociales a fin de conseguir aprendizajes útiles y significativos para el alumnado y la sociedad”.

Los resultados de los análisis elaborados a partir de la triangulación de los datos obtenidos, señalan que existe una instalación de contenidos sólidamente internalizados en los profesionales de la educación parvularia, básica y media de la región Tarapacá, principalmente en las comunas de Iquique y Alto Hospicio. En este sentido, los saberes de identidad nacional que se han promovido en los jardines infantiles, escuelas, colegios y liceos de la región, ha sido efectivos en generar aprendizajes basados en la formación de ciudadanías nacionales, que tienen en los contenidos de la Guerra de 1879 una base para la valoración del sentido de Patria, como entidad homogénea, que se impone en el norte de Chile. Sin embargo, esta adscripción tiene matices en las interpretaciones de los docentes de educación básica y sobretodo de educación media, destinados a desarrollar habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes.

La escena educativa en la región Tarapacá, está significada por los hechos que se protagonizaron por la Guerra de 1879, dado que el espacio en que se habita y en el que se educa es una conquista de guerra, por lo cual, desde el Estado existe un culto constante a la nacionalidad, constituyendo una forma de religión secular que tiene el espacio de la educación para desarrollar sus rituales en fechas determinadas, como el 21 de mayo en Iquique, 7 de junio en Arica, 14 de febrero en Antofagasta y 23 de marzo en Calama, todas ciudades que tuvieron una escena violenta de la guerra,

³ Ver <http://www.agenciaeducacion.cl/> consultado el 11 de septiembre del 2015.

como batallas o combates. Por tanto, la memoria que existe de la guerra, se ha oficializado y ya no es memoria, sino historia oficial cautelada por el Estado a través del currículum, los educadores son intermediarios técnicos y la familia, que alguna vez fue escolar o estudiante, se ha convertido en una agente más en el proceso de socialización, continuación del proceso de chilenización.

Educación Parvularia

La formación de los párvulos en cuanto a efemérides y hechos históricos, es internalizada efectivamente por los alumnos a través de conmemoraciones cívico-militares en la región Tarapacá. Para las educadoras de párvulos la integración de las diferentes realidades culturales que existen dentro de la región, se realiza no sólo en el jardín infantil, sino también en conjunto con los padres y apoderados, en una comunidad que alude constantemente a la identidad nacional, con el fomento de actividades como el desfile escolar, actos cívicos y dinámicas de culto a la nación y al concepto Patria. En este sentido, las educadoras se convierten en agentes de reproducción de ciudadanía, bajo prismas maniqueos al transferir los contenidos por contraposición y evidenciar otredades manifiestas en los rivales de Chile en la Guerra de 1879.

Las educadoras son motivadas por un deber cívico, lo asocian a la idea de Patria, convertida en valores, que se asimilan al respeto y el compromiso, pedagógicamente entendidos en sacrificio y valentía de los héroes patrios, en las batallas y combates. El desfile es la forma de tributación e interacción con el concepto Patria y con el héroe mismo, que permite el reconocimiento no sólo con el concepto, sino también en desarrollo de destrezas sociales y permite habilidades psicomotoras, según algunas educadoras. Por tanto, son el primer eslabón y edifican el primer estadio de la formación de identidad nacional, que se instala en las niñas y niños del jardín infantil y de los Kinderganden.

Profesores Básicos

Los profesores básicos demuestran que son pertinentes en su enseñanza de valores y de formación de ciudadanía, dado que en las distintas dimensiones analizadas se manifiestan como reproductores de la ciudadanía y establecen una continuidad en la formación analizada en las dimensiones propuestas.

En la dimensión de conocimientos e imaginarios de la Guerra de 1879, los profesores desarrollan contenidos y representan la guerra desde su imaginario identitario de carácter nacionalista, con la idea de estado nacional que se consolida, como referente

constante de soberanía en el norte de Chile, por lo cual, son agentes de reproducción cultural chilena en un territorio que no era chileno y debe ser chilenizado. En esta línea de análisis, el conocimiento del conflicto bélico es relevante para la identidad de los estudiantes y es parte del relato histórico. Los estudiantes tienen un papel activo de participación en las actividades cívico-militares, de las que las escuelas son parte.

En la dimensión de enseñanza de la Guerra de 1879, hemos podido comprobar como se desarrollan las asignaturas que trabajan los contenidos de la Guerra del Pacífico para la historia de Chile, y cómo los discursos o relatos orales aportan a la socialización, respecto al culto a la patria y sus héroes, por tanto, el docente es un agente eficiente.

La identidad regional y aún la local, tributan en afectividad emocional al estado nacional, por lo que existe una relación que hace que ambas identidades se relacionen y complementen. Esta interacción en el norte de Chile tiene su tradición histórica como espacio de conquista chileno a través del conflicto, pero marca también un problema limítrofe que databa de 1840. Por tanto, la guerra legitima la anexión del territorio de Tarapacá, Arica, Antofagasta y Calama y esto se transferido a los estudiantes.

Hay que decir que existen profesores que también desarrollan elementos comunes entre Chile y sus dos países vecinos, a través de actividades de reflexión que rescatan la cotidianidad y la sociabilidad que se genera entre fronteras, con Perú y Bolivia, pero la gran cantidad de actos cívicos, representaciones de batallas y la creación de bandas de música de guerra, llamadas “bandas de guerra” de estilo militar, que encabezan los desfiles de los estudiantes, incluso como ex alumnos, hacen difícil una mirada alternativa.

La dimensión curricular establece el análisis de los contenidos disciplinarios, sus objetivos y actividades sugeridas en el currículum nacional, a través de los planes y programas de estudio, son el relato oficial. Este es congruente con los textos escolares de educación básica donde sólo en sexto año básico se trata al tema de la Guerra del Pacífico con especificidad. Pero la profundización del enfoque histórico la hacen los profesores, con una gran carga de intencionalidad. La enseñanza de la Guerra de 1879 debe ser impartida a edades tempranas, según los docentes. En este aspecto, la mayoría de los profesores y profesoras señalan que los contenidos de la guerra deben ser conocidos por los alumnos de cursos iniciales, con el fin conocer los hechos bélicos, nuevamente en concordancia con la identidad regional y nacional, constituyendo una formación continua en la identidad nacional desde la educación infantil. Es interesante notar que sólo una profesora se opuso a tal recomendación,

dado que creaba desde los más pequeños diferencias entre los estudiantes chilenos con sus países vecinos.

Los profesores de educación básica consideran que es importante para el Estado de Chile los contenidos de la Guerra del Pacífico, que sean transferidos a los estudiantes de educación básica, dado que se modelan como ciudadanos chilenos y la guerra es el hecho histórico como ícono de nacionalidad, como los héroes que protagonizan los combates y batallas. Entorno a los libros y autores que los profesores básicos manejan, se evidenció que sólo unos pocos tienen planteamientos sólidos. Gran parte de los docentes utiliza el texto escolar, aunque algunos manejan otros autores. Es interesante notar que hay profesores que se basan en novelas históricas como soporte de contenidos del conflicto, tal como también lo sugiere el mismo Ministerio de Educación en uno de sus sitios para docentes.

En la autonomía de clases, unos profesores declaran no tener autonomía, pero otros lo contrario. Aunque se declara una supeditación a las pruebas estandarizadas (SIMCE), como a las decisiones de los sostenedores y directores de cada colegio, los cuales responden a sus respectivos proyectos educativos amparados en la libertad de enseñanza, que es en realidad una libertad de ideologías de cada unidad educativa.

En la dimensión evaluativa de los aprendizajes, los docentes no sólo transmiten contenidos de historia de la Guerra del Pacífico, sino también actitudes y valores que hacia el territorio, la identidad nacional, regional y al país, con actividades destinadas al culto al Estado, a sus héroes y a Chile. En este sentido, la dimensión aborda la vinculación de los contenidos de la guerra con los aprendizajes y la identidad en el espacio, hay una unión con la identidad nacional que hace conciencia en los estudiantes del valor que el territorio del norte tiene para Chile, como de la importancia de la frontera. En este aspecto, algunos docentes también hacen esfuerzos de integración y cercanía hacia los ciudadanos de los países vecinos con el desarrollo de actitudes y valores de tolerancia y el respeto hacia los demás.

Los profesores de educación básica, desarrollan un discurso oral como poseedores de una verdad, legitimada por el currículum. Explican la temática de la Guerra de 1879 con sus propias interpretaciones, que son variadas y responden al contexto cultural. Es por esto, que los docentes ponen énfasis en aspectos disímiles, dado que implementan el currículum, pero a la vez, cuando éste no existe incorporan la temática de la Guerra de 1879 en los primeros años de educación básica, porque la socialización ciudadana y los rituales de la guerra están muy presentes. Por tanto, el docente enseña la Guerra de 1879 a sus estudiantes, promoviendo contenidos

nacionalistas, como a la vez otros docentes desarrollan explicaciones que acercan al estudiante a desarrollar pensamiento histórico y crítico, no sólo de la historia, sino de la cultura del otro y al otro lado de la frontera, dentro de la misma región, dada la alta tasa de inmigrantes de países vecinos.

Los resultados de aprendizaje evidencian lo que se pretende que el estudiante adquiera en conocimientos y muestran el resultado de las competencias, saberes o contenidos que el profesor espera que sean adquiridos por el alumno. En el caso de la enseñanza de la Guerra de 1879, los profesores básicos manifiestan que las evaluaciones no transparentan lo que es enseñando sobre el conflicto entre Chile, Perú y Bolivia. Los docentes, declaran no sólo transferir contenidos históricos, sino también actitudes, valores, como el respeto, la comprensión y el análisis, que son competencias que van más allá de la relación del hecho bélico en sí. Se deduce que hay formas diversas de enseñar el conflicto bélico.

En las metodologías de enseñanza se evidencian variados enfoques en la aplicación, más los docentes también señalan que no poseen las técnicas para enseñar la Guerra de 1879 y se demuestra que existe una mínima y casi nula formación en esta temática, que genera tensiones a nivel de ciudadanías. Sin embargo, la frontera no es sólo es recuerdo de la guerra, sino integración en la vida cotidiana, que surge en la interacción entre las ciudadanías y en las escuelas sobretodo con los estudiantes inmigrantes, que provocan que el profesor o profesora, tenga en consideración estrategias alternativas en la clase, con propuestas que también aluden a competencias de pensamiento histórico y crítico, para entender y comprender al otro, y para desarrollar conciencia histórica.

Profesores de Educación Media

En los profesores de educación media existe una formación que responde a la formación disciplinar recibida por su formación universitaria, que los sitúa con mayor seguridad en los contenidos. Sin embargo, a pesar de su formación que los hace más sólidos en teorías y metodologías de la historia, éstos docentes están también influenciados por el contexto histórico, que define a las regiones del norte de Chile y específicamente a Tarapacá como un referente de nacionalidad, con una historia ligada a la guerra de 1879.

Las y los profesores de historia, geografía y ciencias sociales que hacen clases en educación media, son parte de una formación que se basa en la continuidad del culto

al Estado, que es parte de las costumbres nacionalistas del norte de Chile y generan una reproducción de la identidad nacional, que se refuerza en la identidad regional. La continuidad que se establece desde los estadios de educación parvularia y básica es seguida en la educación media, a pesar de la diversidad en las interpretaciones del conflicto que tienen los profesores y profesoras de historia de la región.

El contexto regional nacionalista es anunciado continuamente desde el Estado, lo que trasciende el currículum y los textos escolares, dado que hasta en el discurso de los directivos regionales ministeriales de educación es patente el recuerdo de las tradiciones que enaltecen la gesta bélica.

En la dimensión de conocimientos e imaginarios de la Guerra de 1879 se hace relevancia del relato bélico y su impacto en la formación de ciudadanías. La actividad de los docentes se basa en los conocimientos que se tienen del currículum, como de los textos escolares que se agregan al relato, que pueden aportar también aspectos desconocidos como el rol de las mujeres y temas omitidos de la historia, como el social. En el sentido de los conocimientos históricos, hay una referencia constante a la importancia del espacio en que se habita y a la frontera actual, los docentes establecen la relación del presente con el pasado. Además, los profesores de historia, destacan la importancia del espacio regional, como un elemento de la soberanía, a través de los contextos simbólicos que la región representa en los imaginarios.

Se detecta una diversidad en las percepciones de los docentes, dado que además de los que desarrollan las temáticas bélicas, otros apuntan a implementar una cultura de la paz y la integración, a través de la explicación del conflicto a los estudiantes, para generar competencias de tolerancia y respeto a la diversidad, necesarias en las fronteras. Asimismo, los profesores manifiestan que cada unidad educativa es la que decide la relevancia que tiene el conflicto dentro de la formación de sus estudiantes y la relevancia está dada por el contexto histórico. En torno a los estudiantes, como actores o parte del contexto bélico, los profesores señalan que son parte activa del relato de la guerra y de su contexto, que responde a la historia regional y por tanto, son sujetos de un proceso de identidad nacional, que tiene una etapa de conciencia con respeto a la nacionalidad a la que pertenecen, por lo cual, existe una función nacionalista que es muy importante por la importancia que tiene el espacio geográfico-histórico de la región. Esta escena se repite constantemente y con ello, los mecanismos de ritualidad de la que son parte los estudiantes, como los actos, desfiles, dramatizaciones y la vestimenta de uniformes de la época.

Hemos podido analizar las ideas de los profesores respecto a la guerra, lo que significa para ellos, su enseñanza y lo que genera en el medio regional. En este sentido, no sólo se hace referencia a contenidos, sino en sus constructos culturales e ideologías de los profesores, visiones personales, culturales y pedagógicas sobre la Guerra del Pacífico.

En la región de Tarapacá, existe una gran cantidad de inmigrantes, principalmente de Perú y Bolivia, por tanto, el espacio geográfico es multicultural y por ello, tiene una alta presencia de estudiantes y apoderados (padres) extranjeros en el aula. En este sentido, la otredad se presenta en el aula y tiene su influencia en las clases, presentando opiniones y percepciones que responden a las diferentes visiones sobre el conflicto, lo que obligan a los docentes a generar estrategias didácticas alternativas para la enseñanza de la guerra.

La complejidad que entrega la diversidad cultural existente en la sala de clase con la presencia de estudiantes extranjeros, genera el desarrollo de empatías con los estudiantes extranjeros, a partir del discurso oral o escrito y los relatos históricos. Respecto a ello, se registra una actitud positiva frente a las posibles susceptibilidades que puedan existir en los docentes y en los estudiantes chilenos y extranjeros, dado que se trabaja explicando la guerra sobre percepciones encontradas y el profesor, debe situarse él mismo en ese estadio.

La Guerra del Pacífico es tratada en la asignatura de Historia de Chile y por tanto, es parte de los contenidos, constituye una Unidad que es la Expansión Nacional. El estudiante infiere que gracias a la guerra Chile conquistó y anexó esos territorios. En esta fase de la historia, los profesores señalan que el estudiante puede profundizar en aspectos analíticos que conduzcan al pensamiento histórico y crítico, como soportes de reflexión necesaria en la formación de ciudadanías. Pero el peso de las referencias a la identidad lo hacen difícil. El uso de las cartas de los soldados, por ejemplo, como recurso pedagógico, permite que el estudiante conozca y sitúe el espacio geográfico a la zona en que vive y aprende la guerra a través de los combatientes, lo que lo acercan a las dimensiones humanas de la guerra.

Algunos docentes señalan que la identidad en el norte de Chile es híbrida, dada la situación geográfica de frontera, identidad transfronteriza del norte de Chile, pero los mecanismos del estado son fuertes e insistentes (González; 2003), y la eficacia del currículum es continua y es reproducida por la escuela, como entidad del estado.

Entorno a la Dimensión Curricular los documentos ministeriales son claros y contienen los hechos referidos a la ampliación del territorio nacional y a la ocupación chilena que migra a los nuevos territorios del norte, lo que integra al estudiante con su origen, dado que muchos alumnos son descendientes de nortinos que llegaron a fines del siglo XIX y otros en el siglo XX. Estos contenidos pertenecen a la Unidad de Expansión Nacional.

Las y los profesores, señalan que el currículum nacional, sólo establece cronologías e hitos, sin mayor desarrollo de una historia cultural o social. En este sentido, se hace una crítica de la poca profundidad de los contenidos con el fin de generar pensamiento histórico y crítico, desde dos visiones en los docentes. Una que explica la necesidad de mayores hechos con el fin nacionalista de identidad nacional en las fronteras. Otros, que apuntan a una Integración con la inclusión de hechos que unan a las ciudadanía chilenas con la de los vecinos países.

Para los docentes, la Expansión Nacional, hacia el norte, que es consecuencia de la Guerra de 1879, es un hecho destacable y se puede desarrollar con relatos históricos anteriores, como la guerra contra la Confederación Perú-Boliviana (1836) y se potencia didácticamente con los recursos audiovisuales del Ministerio de Educación, a través de documentales y telenovelas de corte histórico, producidas en el 2010 con el Bicentenario de la Independencia de Chile.

El texto escolar es el documento oficial del Ministerio de Educación y es el recurso más utilizado por los profesores para el trabajo escolar, éste es el corpus escrito de la historia de Chile y de la guerra, y es la continuidad de los relatos de la educación básica. Sin embargo, los profesores señalan que no existe mayor profundización en hechos históricos de la contienda, por tanto, ante esta ausencia de relatos escritos, los docentes se sustentan en autores y tendencias historiográficas, como en su propio conocimiento, provocando una asimetría en el manejo de contenidos históricos específicos de la guerra, por lo cual cada profesor o profesora transfiere su propia interpretación histórica.

Respecto al momento de cuando enseñar la Guerra de 1879, los profesores evidencian su apego a la norma y a la estructura vertical instructiva, propia de la ejecución cotidiana del currículum, dado que señalan mayoritariamente que los estudiantes deben conocer pronto la Guerra del Pacífico con la intención de generar ciudadanía y asentar la identidad nacional. Existen algunos profesores que señalan que es conveniente que los estudiantes conozcan la guerra desde prismas de integración latinoamericana en desde pequeños, para evitar futuros prejuicios.

Los profesores de historia, concluyen que los contenidos de la Guerra del Pacífico, son importantes para el Estado de Chile, dado que los estudiantes deben conocer los sucesos bélicos, por la importancia que tienen para el Estado los territorios conquistados en la guerra, territorio que fue rico en salitre y hoy lo es en litio y cobre, es un espacio estratégico y por ello debe ser conocido por los ciudadanos, y en eso radica la importancia de su inclusión en el currículum.

Respecto a los autores de la Guerra del Pacífico, en los docentes se evidencia la ausencia de autores específicos, porque la mayoría sólo manejan historiadores generales de Chile o novela histórica, como es el caso del “Adiós al Séptimo de Línea” de Jorge Inostrosa, autor por lo demás nortino de la región Tarapacá, que explica la mitología de la guerra y el culto al chileno valiente.

Entorno a la autonomía de los docentes para realizar sus clases sobre la Guerra de 1879, los profesores explican que tienen autonomía relativa, algunos señalan que no la tienen. Sin embargo, se concluye la existencia de posiciones interpretativas de la historia en los profesores que toman algunos autores en aula, pero a la vez, existen resistencias a otros autores. En general, la autonomía está sometida a la figura de los sostenedores o dueños de colegios y a los enfoques de la Guerra del Pacífico existentes en éstos. Asimismo, la autonomía es relativa por las temáticas de interés de los docentes por ciertas áreas de la historia y por las pruebas estandarizadas.

La dimensión evaluativa está centrada en la transferencia de contenidos. La dimensión espacial es la forma de comprender el desarrollo de la historia, como una historia viva o in situ, como un factor considerable en el diseño y aplicación de las clases. Además, desde la historiografía nacional, se afirma que el ciclo salitrero es importante para la sincronía histórica que significa antes y después del conflicto. Sin embargo, se destaca que los docentes manifiestan actividades que promueven aprendizajes diversos del tema, aunque no tienen una formación suficiente para promover alternativas a los aprendizajes.

Entorno a la Guerra de 1879 y el aprendizaje de los estudiantes, se demuestra que para los profesores de historia, existen variados enfoques del aprendizaje o sentidos que debe tener este, evidenciando una falta de dirección o logro en el diseño, sin embargo, destacan también algunas intenciones que apuntan al desarrollo de pensamiento crítico en los alumnos, con el fin de promover la integración entre los países latinoamericanos.

El relato del hecho histórico es diverso, aunque los docentes están muy influenciados por las coyunturas actuales de divergencia con Perú y Bolivia, debido a la problemática jurídica internacional del 2014 con el fallo de la Corte Internacional de Justicia en La Haya y la demanda boliviana del mismo año, debatida el 2015. Es por ello que ante preguntas de complejidad deben abordar los niveles básicos sobre el conflicto, profundizando contenidos y ampliándolo a otras temáticas de la guerra, como la dimensión humana y social del conflicto, dado que existe relación directa con las consecuencias territoriales de los tratados vigentes que explican la problemática de las relaciones internacionales. La complejidad hace que los docentes desarrollen mayor apoyo de medios TICS y el uso de recursos de representación de los hechos, como maquetas y juegos de roles que complementan los discursos orales y escritos

Hay una variabilidad de los resultados esperados, según la intencionalidad del profesor, por lo cual, la aplicación de los resultados de aprendizaje es difícil de analizar. Existen profesores que desarrollan el concepto de paz con los países vecinos, pero a la vez, existen otros docentes que desarrollan el concepto de heroicidad para motivar a los jóvenes, como empatía histórica, dado que algunos héroes eran de la misma edad.

Es interesante notar que existen profesores que tratan el relato desde diversos prismas, incluyendo los de países vecinos, por lo que puede ayudar a desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico. Se debe considerar que también los profesores esperan que sus estudiantes aprendan contenidos, para un óptimo rendimiento en las pruebas estandarizadas que miden los contenidos del currículum nacional.

Para el establecimiento de una propuesta metodológica para la enseñanza de la guerra se debe considerar no sólo una teoría curricular, sino también el conocimiento escolar, la transposición didáctica, el contexto socio histórico, el saber y la función del profesorado y el rol del estudiante a través del aprendizaje. Entonces, una propuesta nace de variados aspectos para la enseñanza de la guerra y su respuesta a intenciones, objetivos, ideologías e interpretaciones de los profesores que, en ocasiones, trascienden al currículum.

Los docentes, desarrollan actitudes que responden a enfoques del conflicto, por lo cual, existe una conducta docente que se refleja en la enseñanza que contiene los elementos del currículum nacional, como de la culturalidad propia de una zona de frontera. Hay profesores que desarrollan la integración, como forma de acercarse al otro, explicando históricamente los rasgos comunes con las culturas de los países

vecinos y destacando la cotidianidad de la interacción que existe en la frontera norte, para superar los posibles estereotipos, a través del conocimiento del otro.

Un factor que se debe considerar en una propuesta docente para la región Tarapacá, se basa en las fechas significativas, pero con el objetivo de disminuir los revanchismos entre los países vecinos y los afanes triunfalistas existentes en Chile, para generar una mayor confianza, a través del conocimiento del otro .

Es interesante destacar en los profesores una crítica al sistema educativo chileno, que evidencia un cuestionamiento de las formas de enseñanza por la existencia de las constantes mediciones estandarizadas, porque a pesar de la problemática de la región y del culto a las acciones de la Guerra de 1879, se deben tener resultados satisfactorios en las mediciones estandarizadas. Por tanto, las metodologías para ciertos profesores, son las instrucciones del currículum, para su función de reproducción de identidad nacional.

La panorámica de la enseñanza de la Guerra de 1879 es compleja y, como se ha visto, a veces no demasiado esperanzadora. Aún así, existen profesores y profesoras que han comenzado a levantar la voz para una enseñanza de la historia diferente, para la convivencia y la paz.

BIBLIOGRAFÍA

Abellán, J. (2015). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Almeida, L. et al. (2002). *Historia y Ciencias Sociales. 2º Medio*. Texto para el Profesor. Editorial Mare Nostrum.

Amar, M. (2010). *Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores*. Barcelona: Anthropos.

Ankersmit, F. R. (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. México. Fondo de Cultura Económica.

Areyuna, B.; González, F. (2004). *Contextualizando el curriculum de historia y ciencias sociales. La comunidad local, un territorio de saberes para la escuela*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Arthur, J.; Davies, I.; Wrenn, A.; Haydn, T.; Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge/Falmer.

Audigier, F. (1991). La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 9-24.

Ayala Mora, E.; Cajias de la Vega, F.; Carretero, M.; Cruz, N.; Moral Ituarte, C.; Egado, I. (1999). Así se enseña la Historia. Informe para la Integración y la Cultura de la Paz. Convenio Andrés Bello. Santa Fe de Bogotá.

Benejam, P. (2002). Las aportaciones de la teoría constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. Benejam, P.; Pagès, J. (ed.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp.53-69). Barcelona: Horsori.

Benejam, P.; Pagès, J. (2002). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Bitar, S. (2011). *Un futuro común, Chile, Bolivia y Perú. El norte de Chile en el siglo XXI*. Santiago (Chile): Aguilar.

- Blackemore, H. (1991). *¿Nacionalismo Frustrado? Chile y el Salitre, 1870-1895*. Santiago (Chile): Editorial Andrés Bello.
- Bloch, Marc (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1982). *La Reproducción Cultural*. Madrid: Akal.
- Bravo, L. (2002). La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bulnes, G. (1976). *Resumen de la Guerra del Pacífico*. Santiago (Chile): Editorial Pacífico.
- Canals, R.; González, N.; Santisteban, A. (2010). Cómo se aprende a enseñar ciencias sociales: claves para la innovación en la formación inicial del profesorado de educación primaria. Comunicación presentada al CIDUI: Nuevos espacios de calidad en la educación superior. Un análisis comparado y de tendencias, Barcelona, 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2010.
- Cardin, J.-F.; Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés. *Les cahiers Théodile*, 8. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 35-64.
- Cavieres, E. (2005). Entrevista. Portal Educativo Educarchile. 31 de agosto del 2005 www.educarchile.cl . Consultado en febrero de 2010.
- Cavieres, E. (2006). *Chile-Perú, la Historia y la Escuela. Conflictos nacionales, percepciones sociales*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Chaupis, J.; Colán, M.; Rosario, E.; Salazar, H. (2011). *La guerra del Pacífico*. Lima (Perú): Fondo Editorial UNMSM.
- Cid, G. y San Francisco, A. (2009) Nación y nacionalismo en Chile, siglo XIX: balances y problemas historiográficos. Introducción en Nación y Nacionalismo en Chile. Siglo XIX. Centro de Estudios Bicentenario. Santiago. Chile.
- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, 8 (1). Consultado el 03 de enero del 2014 día de mes de año en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Convenio Andrés Bello (1999). *Así se enseña la historia: para la integración y la cultura de la paz*. Santafé de Bogotá : Convenio Andrés Bello.

Coudannes, M.A. (2013). La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, vol. 4, n. 2, 213-232. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Santiago.

Díaz, A. y Aguirre, C. (2005). Monumentos, Fiestas y Desfiles en Iquique. Nacionalismo en 1900, Patrimonio en el 2000. *Revista Si Somos Americanos Revista de Estudios Transfronterizos*, Volumen VII.

Domínguez Garrido, P.(2005) *Didáctica de las Ciencias Sociales* Coordinadora Concepción Educación. S.A Madrid.

Donoso, Carlos. (2002). *El Veintiuno de Mayo, Iquique, Ciudad Ocupada: El primer año de administración chilena 1879-1880*. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, 111.

Donoso, C .; Serrano, G. (2010). *Chile y la Guerra del Pacífico*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario y Universidad Andrés Bello.

Dúby, G.; Landreau, G. (1988). *Diálogos sobre la historia*. Madrid (España): Alianza Editorial.

Hobsbawm, E. (1998) *Sobre la Historia*. Editorial Crítica. Barcelona. España.

Estado Mayor General del Ejército (1981). *Héroes y Soldados Ilustres del Ejército de Chile 1810-1891*. Academia de Historia Militar. Biblioteca del Oficial. Volumen LXV.

Fernandois, J. et al. (2011). De la paz final a la paz herida. Aspectos Históricos. En *Generación del Diálogo Chile-Perú/Perú-Chile*. Documento 2. Ediciones de Fundación Konrad Adenauer, Instituto de Estudios Internacionales IEI de la Universidad de Chile y el Instituto de Estudios Internacionales IDEI de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Diciembre de 2011.

Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferro, M. (2009). *El Resentimiento en la Historia*. Madrid: Càtedra.
- Figuerola, C. (2009). ¿Historias de guerra o guerras por la historia? *Revista UNIVERSUM*, n.24, Vol. 2, 297-307. Universidad de Talca. Chile.
- Fontana, J. (1998). *Europa ante el Espejo*. Barcelona: Crítica.
- Fundación Chile y Universidad Arturo Prat (2010). Estudio de Efectividad Escolar en la región Tarapacá: Diagnósticos y Proyecciones. Tarapacá. Chile.
- Garretón, M. (2003). *El Espacio Cultural Latinoamericano. Bases para una política cultural de Integración* (pp. 179-180). Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica.
- Gazmuri, R. (2013). La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Gobierno de Chile (1999). Programa de Estudio de Sexto Año Básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad. Ministerio de Educación. Santiago. Chile. 1999.
- Gobierno de Perú (2000). Ciencias Sociales 8. Santillana ediciones educativas. La Paz. Bolivia.
- Gobierno de Perú (2003). Historia del Perú en el proceso americano y mundial. Cuarto grado de secundaria. Editorial Escuela Nueva. Lima Perú.
- Góngora, M. (1979). Ensayo sobre la Noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX. Santiago (Chile): Editorial Universitaria.
- González Donoso, M. (2004). Convenio Andrés Bello: la Perspectiva cultural de la Integración Latinoamericana. Diplomado en Relaciones Internacionales. Universidad Viña del Mar. Chile.
- González Miranda, S. (2004). El Dios Cautivo. Las Ligas Patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá. (1910-1922). Santiago (Chile): Lom Ediciones.
- González Miranda, S. (2003). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino. 1880-1990*. Centro de Estudios Barros Arana. Santiago.
- González-Monfort, N.; Henríquez, R. Pagès, J.; Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una

investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. Ávila, R.M.; Borghi, B.; Mattozzi, I. (coord.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp.283-290). Bologna: Pàtron Editore.

González, Sergio. (2004) *El dios Cautivo*. Ediciones Lom. Santiago. Chile.

González, Sergio. *Revista de Ciencias Sociales*. Número 5 Universidad Arturo Prat. 1995 s/p.

Guerrero, B. (2010). Banas de Guerra: Jóvenes y Nacionalismos en Iquique. *Revista Última Década*. CIDPA, 32, Valparaíso, Chile.

Guerra, M. (1991). La Ocupación de Lima (1881-1883). Pontificia Universidad Católica del Perú. Dirección Académica de Investigación. Instituto Riva-Agüero. Lima. Perú.

Guzmán, A. (1990). Historia de Bolivia. Editorial "Los amigos del libro". Séptima Edición. Cochabamba. Bolivia.

Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia: Chile 1990-2012. Plá, S.; Pagès, J. (eds.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México: Bonilla Artigas/UPN. 87-108.

Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E.; Ranger, T.(2002). *La Invención de la Tradición*. Barcelona: Crítica.

Jara, M.A. (2011). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Jocelyn –Holt, A. (2004). Entrevista. Reportajes. *Diario La Tercera*, p. 16. Domingo 2 de mayo de 2004.

Junta de Extremadura (ed.) (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida.

Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Comparison. *The School Field*, Vol. 10, n. 3-4, 5-31. <http://www.theschoolfield.com/contents/index.htm> (Consultado en julio de 2015).

Kerr, D. (2003). Developing effective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research. Symposium paper presented at AERA Conference, Chicago 21-25 april 2003. National Foundation for Educational Research.

Klein, H. (1982). *Historia General de Bolivia*. La Paz. Bolivia. Editorial Juventud.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Larraín, J. (2002). *Identidad Chilena*. Santiago (Chile): Lom Ediciones.

Lavayen, J. (1996). *Guano Maldito*. La Paz. Bolivia: Los Amigos del libro. Quinta edición.

Le Goff, J. (1982). *La civilización del occidente medieval*. Barcelona: Paidós.

Le Goff, J. (1983). *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval*. Madrid: Taurus.

Legardez, A.; Simonneaux, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. París. ESF, 2006.

Leyton, C. (2010). Chile en la construcción de la nacionalidad peruana. *Revista Tradición y Saber*, 7. Universidad B O'Higgins.

López Calera, N. (1995) *El nacionalismo culpable o inocente*. Editorial Tecnos. España.

Madgenzo, A. (1999). *Educación en Derechos Humanos*. Madrid: CPEIP.

Marquès P. (2002). Buenas Prácticas Docentes. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. UAB. Barcelona España.

Martineau, R. (2002). La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Pallascio, R.; Lafortune, L. (ed.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 281-309). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Merchán, J.; García Pérez, F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (ed.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Barcelona: Paidós.

Mesa., Carlos (2004) Presidente de Bolivia. Programa televisivo " Medianoche". TVN. Chile. 2 de mayo del 2004.

Milstein, D. (2009). *La Nación en la escuela: Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MINEDUC (1999) Ser y Conocer. Objetivos Fundamentales Transversales en los sectores del currículum. Varios Autores. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2008). Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones.

MINEDUC (s/f). Ciencias Histórico Sociales. 6º Grado. Historia del Perú, Geografía y Educación Cívica. Impreso en Caracas. Venezuela.

Miranda, C. (2005). Formación Permanente e Innovación en las prácticas Pedagógicas en docentes de Educación Básica. Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 63-78, revista *SCielo*. www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052005000100004&script=sci_arttext.

Oliva, M. (1998). En el espacio didáctico de una historia viva. Universidad Católica Blas Cañas. Dirección de investigación y extensión. Santiago .Chile.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.

Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. Benejam, P.; Pagès, J. (coord.). Enseñar y aprender ciencias sociales en la educación secundaria (pp.151-168). Barcelona: Horsori.

Pagès, J. (2004). Miradas a la Historia, Enseñar a Enseñar Historia: La Formación Didáctica de los Futuros Profesores de Historia. Murcia. España: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Pagès, J. (2008). El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, en *X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia*, APEHUN-UNRC, Río Cuarto, 17, 18 y 19 septiembre de 2008.

Pagès, J. (2011). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículum y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 30 (1), 255-269.

Pagès, J. (2011). Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire ? *Le Cartable de Clío*, n. 11, 174-181.

Pagès, J. Santisteban, A. (2010a). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.

Pagès, J. Santisteban, A. (2010b). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES* [online]. 2010, vol.30, n. 82, 278-309 .

Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (97-127). Neuquén: UNCOMA.

Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Parker, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.65-80). New York/London: Routledge.

Parodi, D (2001). *La laguna de los villanos*. Lima (Perú): Fondo Editorial PUCP.

Paz, M. (1979): *Narración Histórica de la Guerra contra el Perú y Bolivia*. Lima (Perú): Editorial Milla Batres.

Pierre Vernant, J. (2001). *Mito y Pensamiento en la Grecia Antigua*. Barcelona: Ariel.

Pineda, J.A. (2012). El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Pinochet de la Barra, O. (2004). *Bolivia hasta cuándo*. Santiago. Chile: Lom ediciones.

Pinochet, Augusto (1979). *La campaña de Tarapacá*. Santiago: Editorial Universitaria.

Pla, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F.: Colegio Madrid/Plaza y Valdés.

Poblete, O.; Flores, E.; Peters, H.; Collado, C.; Vial, M.; Samaniego, A.; Gatica, N. (1971). *La Enseñanza moderna de las Ciencias Sociales*. Editorial Universitaria. Biblioteca Latinoamericana de Educación.

Querejazu, R. (1994). *Historia de la Guerra del Pacífico*. La Paz. Bolivia: Juventud.

Querejazu, R. (1998). *Guano, Salitre y Sangre*. La Paz. Bolivia: Juventud.

Quinteros, H. (1998). *Militarismo Bismarckiano y las Fuerzas Armadas de Chile*. Iquique (Chile): Ediciones Campus. Universidad Arturo Prat.

Reinhard, M. (1957). *L'Enseignement de l'Histoire*. París: Press Universitaires de France.

Rivera Olguín, P. (2004). *De la Región a la Nación. El Norte chileno: Icono Simbólico Militar y Político Social*. XI Jornadas de Historia Regional de Chile. Departamento de Ciencias Históricas y Sociales. Facultad de Humanidades y Arte. Universidad de Concepción. Chile.

Rivera Olguín, P. (2004) *De la región a la Nación: El Norte Chileno. Icono simbólico militar y político social XI*. Jornadas de Historia Regional. Universidad de Concepción. Chile.

Rivera Olguín, P. (2008) *La guerra de 1879: Una propuesta de integración, desde la pedagogía de la Historia*. Tesis de grado para optar al grado de Magister en Integración Subregional. Universidad Arturo Prat. Iquique. Chile.

Rivera Olguín, P.; Paz, M. (2011a). *Estado de las prácticas docentes del subsector Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región Tarapacá. Una Aproximación*. Iquique (Chile): Universidad Arturo Prat.

Rivera Olguín, P. (2011b). *La Guerra de 1879 y la Integración: Desde la enseñanza de la Historia*. Iquique, Chile. FNDR 2%.

Rivera Olguín, R. (2016). *Fantasmas de rojo y azul. Los saqueos de las tropas chilenas en la guerra del Pacífico*, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43.1: 263-293.

Rodríguez Elizondo, J. (2004). *Chile-Perú. El siglo que vivimos en peligro*. Santiago de Chile: Ediciones COPESA. La Tercera-Mondadori.

Romero, J. (2008). *La vida histórica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, Buenos Aires: FLACSO.

Rüsen, J. (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.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En Cajani, L. (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7, CiCe, Stoke on Trent (London), Trentham Books (Staffordshire).

Salazar, G. y Grez, S. (1999). *Manifiesto de Historiadores*. Santiago: Ediciones Lom.

San Martín, Luis. (2012). Disposición y actitudes hacia el sistema de representación política. Sondeo de Opinión Pública. INJUV. Descargado en 2014 de: www.injuv.cl/portal/wp-content/files_mf/sondeopoliticainjuvagosto201243_v2.pdf.

Santisteban, A. ; Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Casas, M. y Tomàs, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, (pp.468/129-468/160). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

Santisteban, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1: 141-150.

Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la Historia: aportaciones al debate- *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. Universitas. APEHUN, Argentina.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: 19-29.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En Ávila, R.M.; Cruz, A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp.79-99). Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.).

Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales (pp. 277-286). Sevilla: Díada. Vol.II.

Santisteban, A.; Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, núm. 18-19, 249-267.

Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M.; Rivero, P .; Domínguez, P .L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Shemilt, D.J. (1987). El proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro. MEC. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (pp.173-207). Madrid: MEC.

Soto, A.(2006). *Presente es Historia. Reflexiones de Teoría y Método*. Santiago de Chile: Ediciones Bicentenario.

Steiner, G. (2008). *Recordar el futur*. Barcelona: Arcàdia.

Vaca, A. (1999). La Guerra en la Historia. Décimas Jornadas de Estudios Históricos. Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea. Universidad de Salamanca. España.

Valencia, L. (2014). Aprender a ser profesor y profesora de Historia Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Villalón, G. (2014). Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación Primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Villalobos, S. (1992). *Chile y su Historia*. Santiago (Chile): Editorial Universitaria.

Villalobos, S. (2003). *Chile-Perú, la historia que nos une y nos separa*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Zegers, M. (1998). La vida diaria durante la Guerra del Pacífico. Tesis para optar al Grado de Licenciada en Historia. Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política. Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Periódicos

Estrella de Iquique. Edición del 21 de mayo del 2009. Reportaje Glorias Navales s/p.

Periódico *El Nacional*, Iquique, 16 de mayo de 1900. El subrayado es los autores Alberto Díaz y Claudio Aguirre “Monumentos, Fiestas y Desfiles en Iquique. Nacionalismo en 1900, Patrimonio en el 2000. Revista Si Somos Americanos Revista de Estudios Transfronterizos Volumen VII, Nº 2, 2005. Página 138.

Webgrafía

“la población peruana es indígena, según estudios de proyección educativa” disponibles en www.siteal.org/sites/default/files/cuaderno14_20121019.pdf. Consultado el 19 de mayo del 2014.

Descripción del repase en <http://cavb.blogspot.com/2010/10/el-repase-de-heridos-peruanos-los.html> Consultado el 20 de mayo del 2014.

Descripción de la muerte de Leoncio Prado en un sitio web de docencia peruana <http://www.tudocente.com/aniversario-de-la-muerte-del-coronel-leoncio-prado/> Consultado el 20 de mayo del 2014.

Textos de historia del Perú www.trilce.edu.pe. Consultado el 07 de mayo del 2014.