

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**“PERÚ INICIÓ SU RIVALIDAD CON CHILE EN ESTA GUERRA”.
DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA HISTÓRICA EN TORNO A LA
ENSEÑANZA DE LA GUERRA DEL PACÍFICO EN ESTUDIANTES DE IV DE
SECUNDARIA DE DOS COLEGIOS NACIONALES DE LIMA
METROPOLITANA (2017)**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN HISTORIA

AUTORA

Milagros del Pilar Valdivia Rey

ASESORA:

Augusta Cecilia Valle Taiman

Octubre, 2018

Para mi familia:

Héctor, Pilar, Claudia y Clío



“No voy a la guerra contra el peruano.
Es mi vecino y también mi hermano”.

- Los Prisioneros. Viña del Mar, Chile. 2003.

Resumen

La importancia que tiene la guerra del Pacífico (1879-1883) en la historia del Perú y, sobre todo, en el presente, debe motivar a que se reflexione en torno a cómo se trabaja este tema en la escuela. Sobre todo, a que se pregunte si este aprendizaje permite que los jóvenes comprendan la complejidad de las relaciones con Chile. Por ello, esta tesis se propone analizar el desarrollo de la consciencia histórica en alumnos de IV de secundaria a partir de la enseñanza de este hecho. De acuerdo a Jorn Rüsen, esta es un proceso mental que permite que el pasado se utilice para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro. Para cumplir con el objetivo, se trabajó con los alumnos y docentes de dos colegios nacionales de Lima Metropolitana. Fue necesario observar sus clases, entrevistar a las docentes y realizar un *focus group* con los estudiantes. Como resultado, la investigación da cuenta de que, a pesar de tener dos formas de enseñanza distintas en cada caso, ambos grupos conseguían utilizar lo aprendido en sus clases para poder entender las relaciones entre Perú y Chile.

Agradecimientos

El primer y más importante agradecimiento va para quien ha sido mi guía en el camino de la didáctica, mi asesora Augusta Valle. Sé que estas líneas me quedan cortas para expresar cuánto me ha enseñado, tanto en lo académico como en lo personal. Fue ella quien me animó a iniciar este nuevo desafío y no dudó en compartir conmigo todo lo que sabe. Así, guió con cariño y paciencia cada uno de mis avances, aún en los momentos en los que se me hacía muy difícil seguir. Durante estos años me ha hecho sentir que somos un equipo y me ha dado la confianza de participar en diferentes proyectos. Tenemos frente varios retos y sé que vendrán muchos más. Finalmente, y cómo no mencionarlo, es una gran compañera de viajes.

El siguiente agradecimiento va para las profesoras “Violeta” y “Katia”, quienes permitieron, al dejarme entrar a sus aulas, que mi investigación se vuelva realidad. A pesar de mis numerosas visitas, siempre me recibieron con una sonrisa y con palabras de ánimo para que continuara con la tesis. He aprendido mucho de las dos y admiro la dedicación con la que ejercen su labor. Les agradezco por la confianza que me han otorgado de poder observar sus prácticas y por el tiempo que me han brindado. Por todo ello, espero que encuentren interesantes las reflexiones que aquí propongo. Mi gratitud va también para las directoras de sus colegios, por facilitar mi ingreso a los planteles que dirigen y, por supuesto, para sus estudiantes.

En el 2018 tuve la oportunidad de presentar avances de esta investigación en dos eventos académicos. En mayo, participé en el VIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano, en Valparaíso, Chile; y, en octubre, en el IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en Bariloche, Argentina. Ambas ocasiones me permitieron compartir mis primeras

aproximaciones, lo que me motivó a ganar confianza en mi trabajo; agradezco a quienes me alcanzaron sus comentarios y sugerencias. Además, el compartir experiencias y escuchar a otros colegas hizo que reafirmara mi interés en esta área.

Estos últimos años han significado también muchos cambios y decisiones a nivel personal. Terminar esta etapa me ha llevado a pensar en quiénes han estado a mi lado a lo largo de todo este proceso. Nada de ello habría sido posible sin el amor y comprensión de mi familia. Agradezco a papá y a mamá, Héctor y Pilar, y a mi hermana Claudia. De manera especial a mi papá, que nos demostró, por segunda vez, lo valiente que es. Nuestra familia la completa Clío, la pequeña musa de la historia, siempre vigilante de mis avances. Esta tesis, como todo lo que hago, es para ustedes cuatro, porque son la motivación que tengo para seguir mejorando.

De igual manera, agradezco a todos los amigos que han acompañado, de una forma u otra, esta etapa. Ustedes han sabido traer alegrías, disipar tristezas y darme ánimos en los momentos en los que lo he necesitado. Tengo la suerte de tenerlos conmigo. A los de siempre: Lou Rozas, Diana Zanabria, Kary Pastor y Cristian Situ. A Diego Calle y a Gian Carlo Casildo, por las tantas aventuras que hemos vivido. A Lula Vásquez, por su cariño y paciencia. A Nati Lara y a Jorge Ccahuana, por sus siempre acertados consejos. A Fernando Contreras, por su amistad amarilla. Y a José Rodríguez, de quien vinieron los últimos ánimos.

Índice

Índice	i
Lista de tablas	iii
Lista de imágenes	iv
Introducción	1
1. Estado de la cuestión	4
1.1. La enseñanza de la historia en el Perú	4
1.2. La enseñanza de la guerra del Pacífico en Perú y Chile	8
1.3. Propuesta de investigación	11
2. Marco teórico y conceptual	14
2.1. La didáctica de la historia	14
2.2. La consciencia histórica	19
3. Metodología	32
3.1. Selección de los colegios	32
3.2. Contexto de los colegios	34
3.3. Actividades realizadas	37
3.4. Observación	42
4. Las clases de historia y la consciencia histórica	48
4.1. La finalidad de aprender historia	48
4.2. Metodología empleada	50
4.3. La enseñanza de la guerra del Pacífico	53
4.4. Relaciones entre Perú y Chile	57
4.5. Análisis	59
5. Las ideas de los estudiantes sobre la historia	65
5.1. Importancia del aprendizaje de la historia	65
5.2. Opinión sobre el curso de historia	67

5.3. Análisis	68
6. Las ideas de los estudiantes sobre la guerra del Pacífico	74
6.1. Las clases sobre la guerra del Pacífico	74
6.2. Importancia de la guerra del Pacífico	77
6.3. Trabajo con fuentes históricas	83
6.4. Análisis	85
7. Las ideas de los alumnos sobre las relaciones entre Perú y Chile	94
7.1. Imágenes de Chile	94
7.2. Motivos de enfrentamiento entre Perú y Chile	96
7.3. El futuro de las relaciones	100
7.4. Rol como ciudadanos	104
7.5. Análisis	105
7.6. El desarrollo de la consciencia histórica	112
Conclusiones	115
Bibliografía y fuentes electrónicas	119
Anexos	127
Anexo 1 - Cuestionario aplicado en la parte escrita del focus group	127
Anexo 2 - Preguntas de la parte oral del focus group	130
Anexo 3 - Cuadros sobre la guerra del Pacífico	132
Anexo 4 - Preguntas para la entrevista con las docentes	134
Anexo 5 - Materiales elaborados por alumnas del colegio A	136

Lista de tablas

Tabla 1. Datos sobre los colegios, docentes y estudiantes	35
Tabla 2. Docentes sobre la finalidad de aprender historia	50
Tabla 3. Docentes sobre temas que se trabajan al enseñar la Guerra del Pacífico	54
Tabla 4. Docentes sobre la enseñanza de la guerra del Pacífico	57
Tabla 5. Docentes sobre las relaciones entre Perú y Chile	59
Tabla 6. Comparación entre el discurso y la práctica de ambas docentes	62
Tabla 7. Categorías: la finalidad de aprender historia	66
Tabla 8. Agustín y Paolo sobre la importancia de la historia	70
Tabla 9. Niveles de desarrollo de la consciencia histórica	70
Tabla 10. Estudiantes sobre la finalidad de la historia (1)	71
Tabla 11. Estudiantes sobre la finalidad de la historia (2)	72
Tabla 12. Estudiantes sobre la finalidad de la historia (3)	72
Tabla 13. Categorías: Importancia de la guerra del Pacífico	78
Tabla 14. Categoría 1: Historia del Perú	79
Tabla 15. Categoría 2: Consecuencias	81
Tabla 16. Categoría 3: Relaciones Perú-Chile	81
Tabla 17. Categoría 4: Futuro	82
Tabla 18. Importancia de la guerra del Pacífico según los estudiantes	82
Tabla 19. Estudiantes sobre la importancia de la guerra del Pacífico (1)	86
Tabla 20. Estudiantes sobre la importancia de la guerra del Pacífico (2)	86
Tabla 21. Estudiantes sobre la importancia de la guerra del Pacífico (3)	87
Tabla 22. Karina y Natalia sobre la importancia de la historia	88
Tabla 23. Categorías: Motivos de enfrentamiento entre Perú y Chile	98
Tabla 24. Categoría 1: Vida cotidiana	99
Tabla 25. Categoría 2: Límites	100
Tabla 26. Categoría 3: Economía	100
Tabla 27. Categorías: El futuro de las relaciones entre Perú y Chile	101
Tabla 28. Categoría 1: Conflictos	102
Tabla 29. Categoría 2: Hecho difícil de olvidar	103
Tabla 30. Categoría 3: Decisión	103
Tabla 31. Tiempos identificados en las respuestas de los alumnos	104

Lista de imágenes

Imagen 1. Juan Lepiani (1894). El último cartucho	132
Imagen 2. Cosme San Martín (1883). Prácticamente guiado al sacrificio guiado por el genio de la Patria	133
Imagen 4. Infografía elaborada por alumnas del Colegio A	136
Imagen 5. Infografía elaborada por alumnas del Colegio A	137
Imagen 5. Papelógrafo elaborado por alumnas del Colegio A	138
Imagen 6. Papelógrafo elaborado por alumnas del Colegio A	139
Imagen 7. Papelógrafo elaborado por alumnas del Colegio A	140

Introducción

La guerra del Pacífico (1879-1883) constituye un hecho histórico que ha marcado las relaciones entre Perú y Chile, cuya influencia se puede notar hasta el día de hoy. Lo sucedido en esos años forma parte de la construcción nacional, y se encuentra presente en las vidas de los ciudadanos de los tres países en nombres de calles y días feriados, y en héroes que muestran cómo tiene que ser la ciudadanía (Rivera 2012). Entonces, la relevancia de este hecho debe llevar a reflexionar en torno a distintas preguntas, como qué aprenden los jóvenes sobre él en la escuela y cómo utilizan dichos conocimientos para entender las relaciones entre ambos países.

Esta tesis se interesa por la enseñanza de la guerra del Pacífico a partir del estudio de la consciencia histórica en estudiantes de IV de secundaria. Se trabajó con estudiantes de IV de secundaria y docentes del curso de Historia, Geografía y Economía de dos colegios nacionales de Lima Metropolitana. Las actividades que se llevaron a cabo con ellos tenían como propósito identificar cómo se enseñaba el tema en las aulas, cuáles eran las ideas que tenían del conflicto, así como también analizar la forma en la que las utilizaban para entender las relaciones entre Perú y Chile. Este trabajo en las escuelas se realizó durante julio y diciembre del 2017.

Como hipótesis inicial, se esperaba encontrar que las ideas que los alumnos tenían sobre Chile y los chilenos se basaran en lo que hubiesen visto en sus clases de historia. En ese sentido, se pensaba que el tema sería trabajado en las aulas con una fuerte carga nacionalista, que hacía énfasis en las batallas, los héroes nacionales y en las consecuencias negativas que trajo la guerra para el Perú. Es decir, se consideraba que los estudiantes tendrían

una visión negativa de lo acontecido y que trasladarían dichas ideas al presente y al futuro de las relaciones entre ambos países. Como resultado, utilizarían lo aprendido para justificar la enemistad entre Perú y Chile, sin contemplar la posibilidad de un cambio de dicha situación en el futuro.

El objetivo principal de la tesis es analizar el desarrollo de la consciencia histórica en torno a la enseñanza de la guerra del Pacífico de dos grupos de estudiantes de IV de secundaria de dos colegios nacionales de Lima Metropolitana. Para alcanzar este propósito es necesario cumplir también con cinco objetivos secundarios, los cuales van como sigue:

- Identificar si las metodologías empleadas por las docentes podrían propiciar el desarrollo de dicha capacidad
- Identificar qué funciones cumple la historia para los alumnos
- Analizar las ideas que tienen los estudiantes sobre la guerra con Chile
- Determinar la forma en la cual emplean dichas ideas para comprender las relaciones entre Perú y Chile

La investigación está dividida en siete capítulos. El primero de ellos corresponde al estado de la cuestión, el cual permite ubicar esta tesis dentro de las líneas de lo ya investigado sobre enseñanza de la historia en el Perú y sobre la guerra del Pacífico. El segundo presenta el marco teórico y conceptual, el mismo que la delimita dentro del campo de estudio de la didáctica de la historia, a la vez que define el concepto de consciencia histórica. El tercer capítulo es el de la metodología, donde se sustenta cómo se llevó a cabo la selección de los colegios, además de que se brinda un contexto de los mismos y se explican cuáles fueron las actividades llevadas a cabo.

Los capítulos del cuatro al siete se encargan de exponer y analizar los principales resultados obtenidos en las actividades realizadas. Esta información se ha organizado en torno a cuatro grandes temas, que permiten, por un lado, analizar las ideas de las profesoras y, por el otro, las de los alumnos. Así se podrá identificar hasta qué punto las docentes y lo trabajado en sus clases han influenciado la forma de pensar de sus estudiantes. Entonces, el cuarto

capítulo se centra en las profesoras, y explica sus nociones sobre la historia y la metodología que emplean en sus clases; a partir de ello, se busca determinar si sus prácticas podrían fomentar el desarrollo de la consciencia histórica en sus estudiantes.

Por su parte, el quinto capítulo analiza las concepciones de los estudiantes sobre la historia, con el fin de poder identificar si se relacionan con las propias de la consciencia histórica. El sexto capítulo se enfoca en las ideas que los alumnos tienen de la guerra del Pacífico a partir de lo visto en sus clases. Entonces, el séptimo capítulo profundiza en cómo dicho recuerdo es utilizado para explicar las relaciones entre Perú y Chile en el presente y en el futuro. Para terminar, se presentan las conclusiones a la que ha llegado esta investigación.

1. Estado de la cuestión

Este estado de la cuestión busca ubicar el tema de la presente tesis en relación a lo que ya se ha trabajado sobre la enseñanza de la historia en el Perú y, específicamente, sobre la guerra del Pacífico. Hacerlo ayuda a justificar la elección y, posteriormente, la metodología de este estudio. La primera sección, necesaria para llegar a la siguiente, brinda un panorama general de los estudios en torno a la investigación sobre la enseñanza de la historia en el Perú. Una vez establecido, la segunda sección se enfoca en aquellos que tratan sobre la guerra del Pacífico. En ella se hace referencia también a las investigaciones que han desarrollado el tema desde Chile.

1.1. La enseñanza de la historia en el Perú

Existen dos trabajos que han brindado una visión general sobre lo investigado en torno a la enseñanza de la historia en el Perú. El primero de ellos es el artículo de Augusta Valle y Patricia Escobar (2014), que forma parte del libro *La investigación en enseñanza de la historia de América Latina*. Coordinado por Joan Pagès y Sebastián Plá (2014), esta publicación reúne artículos elaborados por autores de distintos países quienes explican el estado de los estudios sobre este tema en cada uno de ellos; a Valle y a Escobar les correspondió ocuparse del Perú. De esa manera, se puede tener una visión más compleja sobre lo que se ha trabajado sobre este tema en la región latinoamericana.

De hecho, como plantean los coordinadores en el primer capítulo del libro, la región tiene características propias que es preciso resaltar. Ambos se refieren a los cambios políticos y económicos ocurridos en la última década del

siglo pasado, como el retorno a la democracia o los procesos de paz tras guerras civiles. Este contexto impactó en la enseñanza de la historia pues hizo que el estudio del pasado reciente cobrara mayor relevancia. Como resultado, el conocimiento histórico empezó a promover habilidades de pensamiento histórico y de desarrollo de competencias. Al mismo tiempo, se impulsó el estudio de temas relacionados con la memoria y de historias que resaltaran la presencia de grupos minoritarios. No obstante, el desarrollo de este campo de estudio ha sido irregular en los países de la región.

En esa línea, Valle y Escobar (2014) comienzan por señalar que no se revela una gran producción de investigación sobre la enseñanza de la historia en el Perú. Por el contrario, son comunes los artículos de opinión o reflexiones, que no parten desde una perspectiva académica. Aun así, existe una preocupación, que es compartida por la población en general, por el desconocimiento que demuestran los jóvenes sobre la historia. El artículo reúne doce trabajos publicados sobre el tema, de los cuales cinco fueron realizados por historiadores y solo uno, el de Valle (2011), fue hecho desde la mirada de la didáctica de la historia; el resto provienen de disciplinas como la antropología, la sociología y la educación.

Las autoras han identificado que existen tres temas principales en estos estudios. En primer lugar, un grupo de ellos se centra en la imagen del pasado peruano que se forma a partir de la enseñanza de la historia. Aunque en esta categoría se ubican a siete trabajos, aquí solo se destacará el de Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart (1989). Un trabajo pionero en el campo, este sostiene que entre los estudiantes y los docentes entrevistados existe una “idea crítica del Perú”, que elabora una nueva lectura del país, la cual culpaba al imperialismo y propugna la protección de lo peruano. Esta se contraponía a la “idea oficial del Perú”, difundida por el sistema educativo, que ponía al grupo criollo y mestizo por encima de los indígenas.

En segundo lugar, existen trabajos que analizan en qué medida los contenidos escolares reflejan la realidad peruana. Entre ellos, Charles Walker (2009) señala que, si bien la historiografía ha comenzado a ocuparse de los

grupos étnicos y los sectores populares, dichas investigaciones no han impactado en las narrativas nacionales; por el contrario, estas no se encuentran a la par de los avances de las investigaciones. Este hecho ayudaría, como explica el texto de Ruiz (citada en Valle y Escobar 2014), a mantener el control social sobre los peruanos que no se identifican con esta versión del pasado.

Finalmente, se encuentran las investigaciones que profundizan en el currículo y en la necesidad de renovación de las estrategias didácticas. Las autoras ubican aquí el trabajo de Teresa Chávez (2006), quien estudia la forma en la que se ha enseñado la historia en la segunda mitad del siglo XX. Para ello, toma tres grandes reformas educativas llevadas a cabo en las décadas de 1950, 1970 y 1990.¹ También se encuentra el artículo de Valle (2011), que analiza las fuentes históricas presentes en textos para III y IV de secundaria. Este concluye que las actividades que se sugieren en torno a ellas no cumplían con desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, pues solo se limitaban a fomentar la comprensión lectora.

Después de plantear estos puntos, Valle y Escobar se centran en la metodología empleada por estos estudios. Destaca que en solo dos de ellos se entrevistó a estudiantes y que, por el contrario, muchos se basen solo en análisis historiográficos o de textos escolares. De hecho, estos últimos han sido el tema de estudio más común. Por lo tanto, sería lo ideal que futuras investigaciones tomen en cuenta otras fuentes que permitan llegar a una visión más completa de lo que sucede con la historia en la escuela.² Ejemplo de ello es el trabajo de Portocarrero y Oliart (1989), que integró no solo la revisión de textos escolares, sino también la visión de los docentes y de los alumnos.

De lo expuesto se puede concluir que las investigaciones en didáctica de la historia han sido aún bastante limitadas. Explicar el porqué resulta difícil,

¹ El estudio se basó en una revisión bibliográfica y en entrevistas, aunque la autora manifestó que estuvo en sus planes iniciales entrevistar alumnos.

² Como refieren las autoras, el artículo de Walker demuestra un manejo superlativo de la producción historiográfica reciente pero, como él mismo lo afirma, se basa también en “un análisis no científico de los libros de texto utilizados en los colegios, debates en prensa y conversaciones cotidianas sobre historia” (2009: 392).

pero ambas plantean que hay que considerar la escasa oferta de estudios superiores en historia, mientras que los de educación se enfocan en temas de gestión. Tampoco existen en el país espacios que reúnan a los investigadores de esta materia. Ante este panorama, Valle y Escobar sostienen que es necesario ampliar los temas de investigación a otros relacionados con las ideas del pasado que tienen los maestros y los alumnos, lo mismo que las competencias que se trabajan en la escuela, por mencionar algunos.

El segundo trabajo es una ponencia preparada por Valle (2017a) para el conversatorio que se llevó a cabo con motivo del centenario de la especialidad de historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Esta presentación mostró el estado de los estudios sobre el tema, pero hizo énfasis en el aporte de los historiadores de dicha casa de estudios. Además de retomar varias de las ideas del artículo anterior, la presentación demostraba el interés de estos investigadores por temas relacionados a la enseñanza de esta disciplina en la escuela. Lo que ella destaca es que varias de esas preocupaciones, formuladas por historiadores como José de la Puente Brunke, Pedro Rodríguez y Margarita Giesecke en la década de 1990, mantienen su vigencia en la actualidad.

A partir de los trabajos revisados, Valle señala que buena parte de ellos reiteran la necesidad de renovar la enseñanza de la historia. Los autores reseñados plantean que es preciso darle mayor relevancia a ciertos temas y cambiar la perspectiva con la que se trabajan otros. En ese sentido, hace falta valorizar la historia regional para que más sectores de la población puedan sentirse identificados con el relato que se propone. A su vez, resulta fundamental trabajar para reducir la brecha que existe entre la historia académica y la que se enseña en el aula escolar y, sobre todo, enfocar esta última en el desarrollo del pensamiento crítico y no solo en la transmisión de conocimientos.

Lo mismo que en el artículo anterior, Valle concluye que en el Perú se ha investigado aun muy poco sobre la enseñanza de la historia. Este hecho contrasta con lo sucedido en otros países de la región, como Colombia, México

o Chile, donde existen asociaciones de especialistas en el tema y también se organizan eventos destinados al intercambio de experiencias. En último término, propone líneas de investigación como la formación de los docentes, las diferentes visiones que se puede tener sobre el pasado, las habilidades que desarrollan los alumnos al aprender historia, entre otras. Finalmente, recalca la importancia de que los historiadores se acerquen a las aulas.

1.2. La enseñanza de la guerra del Pacífico en Perú y Chile

Investigadores peruanos y chilenos se han interesado por lo que ocurre en las escuelas en cuanto a la enseñanza de la guerra del Pacífico. Por un lado, en el Perú se han encontrado al menos cuatro investigaciones sobre el tema. En primer lugar, el psicólogo Ramón León (2004) realizó un estudio cuantitativo sobre las ideas de estudiantes universitarios, sus emociones y creencias, con respecto a este conflicto. Tomó como muestra a un grupo de 445 universitarios de Lima, a quienes aplicó un cuestionario que preguntaba por dicha guerra y por la historia del Perú. A partir de ello, León concluye los estudiantes manifestaron ideas muy complejas hacia los chilenos, que iban desde el orgullo, la vergüenza, la amistad y la cólera.

En segundo lugar, Juan José Rodríguez (2009) publicó un artículo sobre la construcción del nacionalismo en los textos escolares peruanos sobre la guerra del Pacífico. Para ello, consultó libros publicados entre 1999 y 2005, en los que analizó y contrastó el contenido referente a temas controversiales, como por ejemplo, las causas de la guerra. Según señala el autor, a través de dicho análisis buscó demostrar que estos textos son producidos con “muy poco (y/o a veces nulo rigor científico) y poca preocupación por conocer la verdad”, a la vez que exaltan valores nacionalistas, al punto de ocultar investigaciones que vayan en contra de estas ideas.³

³ No obstante, el artículo no presenta conclusiones sobre lo investigado.

En tercer lugar, José Chaupis (2016) analizó el contenido de los textos escolares peruanos sobre la guerra del Pacífico. Encontró que en los libros de Norma y Santillana existía un sentimiento revanchista hacia Chile. En líneas generales, este país era mostrado como un invasor imperialista y expansionista. También destacó que los libros aun no hubiesen incorporado aspectos sociales o sobre la vida cotidiana, los que sí formaban parte de la enseñanza de otros temas de la historia. A pesar de todo ello, reconoció que ya se habían dejado de lado adjetivos antichilenos que aparecían en ediciones anteriores.

En cuarto lugar, el libro de Daniel Parodi (2010) parte del interés por indagar en la visión de los textos escolares chilenos sobre el Perú. Para ello, analizó la obra de Sergio Villalobos, *Chile y Perú: la historia que nos une y nos separa*, publicada en el 2002, la que Parodi considera “una versión contemporánea del discurso oficial” (2010: 18) de la historiografía chilena decimonónica. Esta última presentaba a Chile como una sociedad superior en todo aspecto a Perú y Bolivia. La investigación concluye que los manuales escolares que revisó, publicados entre 1982 y 2007, reproducen dicho discurso oficial, que contrapone el orden institucional de Chile frente al desorden de sus vecinos.

Por otro lado, se ha podido tener acceso a estudios sobre el mismo tema realizados por autores chilenos.⁴ En primer lugar, y desde la didáctica de la historia, Patricio Rivera (2012) cuestiona la visión de las historias nacionales que existe en la enseñanza de la guerra del Pacífico.⁵ De hecho, señala que el recuerdo de este conflicto se encuentra presente en las sociedades de estos países, justamente porque así lo mantienen los Estados. Frente a esta situación, propone una historia de la guerra que se enfoque en la integración de ambos países, antes que en mantener dichos desencuentros.

En segundo lugar, la tesis doctoral de Rivera (2016a), también desde la didáctica de la historia, analiza la enseñanza de la guerra del Pacífico en dos

⁴ Evidentemente, no se espera que esta lista sea completa.

⁵ Un ejemplar digital de dicha publicación fue proporcionado gentilmente por su autor.

comunas de Tarapacá, Chile.⁶ Para ello, trabajó con docentes de todos los niveles de educación: parvularia, básica y media. El estudio concluye que en los tres niveles se reproduce la visión propuesta por el currículum, que fomenta una historia nacionalista, ligada a la noción de ciudadanía, que no promueve el desarrollo del análisis histórico crítico. Dado que se trata de una región fronteriza, Rivera destaca la necesidad de trabajar en distintas capacidades del pensamiento histórico, sobre todo en torno a la consciencia histórica.

En tercer lugar, y en una línea bastante similar al trabajo anterior, Eduardo Cavieres Figueroa (2006) presentó las reflexiones a las que llegó después de trabajar con docentes y estudiantes de enseñanza básica y media en Tacna y Arica en el marco del programa *Escuela sin Fronteras*. Este se llevó a cabo entre el 2003 y el 2005 como parte del proyecto *La historia como instrumento de integración y cultura de la paz* del Convenio Andrés Bello. El autor encontró las dificultades a las que se enfrentan tanto docentes como estudiantes para conciliar las visiones nacionales con los sentimientos de unidad latinoamericana.

En cuarto lugar, en un artículo reciente Rivera (2016b) vuelve a enfocarse en el rol de los docentes en la enseñanza de la guerra del Pacífico. Señala la existencia de un discurso nacionalista, que se basa en las historias generales escritas sobre la guerra en el siglo XIX y que sirvieron como base al Estado nación. Estos juicios nacionalistas persisten en la escuela hasta la actualidad, puesto que el currículum y los textos escolares los refuerzan. Existen docentes que reproducen estas ideas porque forman parte de la historia oficial y prefieren utilizar la memorización en su enseñanza. Como resultado, Rivera señala que los profesores “enseñan a ser chileno, boliviano o peruano” (2016b: 372).

El único trabajo que se ha encontrado que compara lo que sucede en ambos países, y que integra a investigadores de ambas nacionalidades, es el de Eduardo Cavieres-Fernández, Luis Castro, Eduardo Cavieres-Figueroa y

⁶ Como él mismo recuerda, el norte del país fue el escenario del conflicto y, de hecho, se trata de territorio que antes pertenecía a Perú y a Bolivia, razones por las cuales el conflicto cobra un valor especial en esta región.

José Torres (2017). El artículo analiza cómo tres textos escolares peruanos y tres chilenos publicados entre el 2009 y el 2013 tocan la guerra del Pacífico. Los autores concluyen que estos contribuyen a reforzar la idea de que Chile fue el responsable de la guerra. Además, contrastan estos resultados con las opiniones de profesores de Tacna y Arica, quienes manifestaron que les gustaría trabajar en la integración de ambos países.

Desde un ámbito diferente, y aunque no trata directamente el tema de la guerra del Pacífico, se encuentra la *Generación de diálogo Perú-Chile / Chile-Perú* (2014). El noveno volumen reúne artículos de educadores peruanos y chilenos que problematizan en torno al rol que cumple la escuela en la mejora de las relaciones entre ambos países. En ese sentido, los peruanos Mercedes García y León Trahtemberg, y las chilenas Silvia Eyzaguirre y Mariana Alwin, brindan una serie de recomendaciones para la educación se oriente hacia ese objetivo. Es de señalar que, al hacerlo, no se limitan al curso de historia, sino a lo que ocurre en todos los ámbitos de la educación.

1.3. Propuesta de investigación

En el Perú, los historiadores, así como también los investigadores de otras materias, se han interesado por la enseñanza de la historia en la escuela. No obstante, los trabajos producto de dicho interés muestran una serie de limitaciones en la metodología y marco teórico empleados, a la vez que han preferido el texto escolar como tema de estudio. En pocas palabras, a pesar esta preocupación, el campo de investigación en enseñanza de la historia se encuentra aún en desarrollo en el país. Así, quedan aun muchos temas por estudiar para lograr una mejor comprensión de lo que sucede con la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el ámbito escolar.

Como puede notarse, varias de estas características se reproducen en las investigaciones sobre la enseñanza de la guerra del Pacífico. Resalta que los estudios hayan sido llevados a cabo en su mayoría por historiadores y en menor medida por especialistas en didáctica de la historia; además, ha suscitado el interés de un psicólogo y educadores. Es interesante notar que,

una vez más, la preferencia de los historiadores se encuentra en los textos escolares, mientras que las otras disciplinas han tomado a estudiantes y a docentes como sujetos de investigación. Quedan aun pendientes los mismos temas de investigación relacionados al pensamiento histórico o al uso del pasado que se señalaron previamente.

Frente a dicho panorama, la presente investigación busca contribuir a este campo mediante el estudio de uno de los temas que no se han trabajado aún: el desarrollo del pensamiento histórico. En ese sentido, se propone aportar a la comprensión de las ideas de los estudiantes en torno al pasado y al uso que le dan; es decir, pretende analizar la consciencia histórica. Realizar un estudio de este tipo ayudará a repensar cómo se enseña la guerra del Pacífico en la escuela y, sobre todo, la forma en la cual dicho conocimiento impacta en la vida cotidiana de los estudiantes. Es de esperar que en el futuro se desarrollen investigaciones similares sobre procesos igualmente significativos de la historia nacional.

Además, esta tesis recoge al menos dos de las sugerencias planteadas por Valle y Escobar (2014), y Valle (2017). Por un lado, en cuanto al marco teórico, se ubica dentro del campo de estudio de la didáctica de la historia, que otorga las herramientas metodológicas necesarias para un estudio de este tipo y que, de esa manera, complementa lo que se puede decir desde la historia. Por otro lado, en relación a la metodología, trabaja con estudiantes y docentes, que pocas veces han sido sujetos de interés de los investigadores. Ambos puntos serán explicados con mayor profundidad en los siguientes capítulos.

Evidentemente, por las características propias de una tesis, esta investigación no puede -ni pretende- llenar todos los vacíos. Los trabajos de Rivera (2016a) y Cavieres Figueroa (2006) estudiaron lo que sucede en regiones fronterizas, donde el recuerdo de la guerra, lo mismo que el contacto entre peruanos y chilenos, es más cotidiano. En el caso del Perú, valdría la pena trabajar con docentes y estudiantes de la sierra del país, un importante

escenario del conflicto.⁷ Un trabajo de más largo alcance podría incluso proponerse comparar lo que sucede en ambos países. Un primer y valioso intento lo hicieron Cavieres-Fernández, Castro, Cavieres-Figueroa y Chaupis (2017) con textos escolares peruanos y chilenos. Dado que varios de los problemas son comunes, un estudio comparativo podría constituir un paso necesario para acercarse a plantear soluciones a los mismos.

⁷ En su tesis doctoral, Valle (2017) ha planteado que los docentes formados en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) tienen un marcado discurso nacionalista hacia Chile.

2. Marco teórico y conceptual

El objetivo de este capítulo es ubicar la tesis dentro del marco teórico de la didáctica de la historia. A partir de ello, se define el concepto de consciencia histórica. Para cumplir con dicho propósito, se divide en dos secciones. La primera de ellas, se propone definir este campo de investigación. En ese sentido, parte por indicar aquello que tiene en común con la historia, para luego señalar su propio campo de estudio. La segunda, busca definir a la consciencia histórica, concepto fundamental de esta investigación. Luego de hacerlo, se plantea la forma en la que se relaciona con la enseñanza de la historia y, para terminar, se presentan estudios significativos sobre este tema en particular.

2.1. La didáctica de la historia

2.1.1. Vínculos con la historia

Antes de comenzar, es preciso señalar que los historiadores se han interesado por la enseñanza de su disciplina, así como también por los usos del pasado y por lo que ocurre con ella fuera de la esfera académica. Se mencionan algunos ejemplos a continuación. En primer lugar, Eric Hobsbawm (1998) ha llamado la atención sobre cómo el pasado puede utilizarse para legitimar todo tipo de ideologías. Así mismo, explica que para diversas sociedades el pasado también ha servido como un modelo de referencia para el presente y para buscar pistas de cómo será el futuro. En ese sentido, el pasado se usa como un modelo, como aquellos “viejos tiempos” a los que la

sociedad debe volver, para reconstruir el presente en los momentos en que este resulta poco gratificante.

Igualmente, Marc Ferro señaló que la historia que cada quien aprende en la niñez será la base de las imágenes que tiene de sí y de otros pueblos. En otras palabras, su aprendizaje permite "conocer la identidad de una sociedad y el estatus de esta a través del tiempo" (1998: 119). Afirma que el pasado no es igual para todos, porque dentro de cada sociedad son las potencias dominantes, como el mismo Estado, la Iglesia o incluso partidos políticos, los que entregan una versión uniforme del pasado, con el fin de legitimar su dominación en el presente. Es por esta razón que la historia oficial se enfrenta con las diferentes historias que se sobreponen o confrontan en cada nación.

De la misma manera, Enrique Florescano (2012) ha explicado cuáles son las funciones que cumple la historia. Quizás la más importante sea también la más antigua y constante: la de dotar de identidad a los seres humanos. Al hacerlo, permite que se creen valores sociales compartidos y la idea de que existe un pasado similar entre los miembros de una nación. Además, tiene una función de comprensión, por cuanto se trata de un conocimiento de otras personas, en otros tiempos y lugares. Sin embargo, aclara que el historiador no puede –ni debe- juzgar ni entender el pasado que estudia bajo los valores del presente. Finalmente, la historia cumple aquella función que le atribuyó Cicerón: la de ser maestra de la vida. Es así que el análisis de los hechos del pasado pueden servir para poder comprender mejor los problemas del presente.

Como último ejemplo se encuentra Josep Fontana. Él llamó la atención sobre un problema con la enseñanza de la historia: ésta no se ajusta a las demandas reales de los jóvenes ni a las necesidades sociales de su tiempo. Para él, era necesario reconocer la importancia que tiene esta materia como "herramienta para la tarea del cambio social" (1982: 262). Por esa razón, debería criticar el presente y dar respuesta a los problemas actuales, además de ser consciente de su rol en la construcción del futuro. Es de resaltar que

este historiador ya había notado la existencia de dichos problemas hace más de tres décadas, los mismos que siguen vigentes en la actualidad.

Más esclarecedor es su reciente artículo *¿Qué historia enseñar?* (2013), en el que mantenía las mismas preocupaciones. En él acusó a los historiadores de escribir textos para leerse entre ellos mismos y dejar de lado los intereses de los ciudadanos corrientes. Dado que estos últimos también necesitan del pasado, se ven obligados a recibirlo de los políticos o los medios de comunicación. Esta historia, que constituye la memoria pública o la visión histórica de los ciudadanos, se relaciona con el uso público de la historia. En este contexto, la educación jugaba un rol fundamental, pues los grupos en el poder se encargan de definir la identidad del común, además de controlar o censurar ciertos textos y programas, lo que él llama "colonización intelectual".

La historia pública es para Fontana un terreno que no debe dejarse sin vigilancia. Esto se debe a que puede emplearse para influenciar en las decisiones políticas de las personas o motivarlas a defender ciertos valores.⁸ Más reveladora es su afirmación de que los regímenes y dictaduras siempre están acompañados de historiadores, quienes les ayudan a elaborar y a sostener sus ideas políticas. Así mismo, aseguró que otro reto era el superar el esquema tradicional de enseñanza de la historia, un modelo cuyos protagonistas eran los grupos dominantes y deja al margen a los grupos subalternos.⁹ Por ello, los estudiantes deben cuestionar desde los juicios que les ofrecen sus libros de texto hasta aquellas ideas que buscan legitimarse en el pasado.

A partir de estos ejemplos, puede plantearse una relación más estrecha entre la historia y lo que sucede en el contexto escolar. En ese sentido, la enseñanza de dicha materia se entiende desde la historiografía como "una

⁸ Estos valores podían incluso llevar a matar a quienes eran considerados como sus enemigos. Para explicar esta idea, Fontana presentó un caso: el de los tutsis y hutus en Rwanda. Los colonizadores belgas utilizaron una interpretación de la historia "sesgada y falsa" que hizo que los hutus asesinaran a los tutsis.

⁹ Una historia de ese tipo se limitaría, por ejemplo, a presentar una historia de España hasta el siglo XVIII como una historia de los reyes, y en el siglo XIX se mostraría como una historia de la construcción del Estado; una historia en términos "simplistas y falsos", como él mismo afirma.

forma de pensar, transmitir, aprender y significar el pasado en el presente" (Pagès y Plá 2014: 18). Los contenidos escolares se relacionan con el conocimiento que producen los historiadores, o al menos deberían hacerlo, aun cuando no hay un consenso sobre la naturaleza de dicha relación. De hecho, muchas veces son los historiadores quienes elaboran los textos escolares y, por lo tanto, producen conocimiento histórico escolar.

2.1.2. Definición, temas y metodología

La didáctica de la historia es la disciplina que se ocupa de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. Por la misma razón, se trata de un conocimiento histórico con características propias, diferentes al que produce la investigación historiográfica. Como señalan Joan Pagès y Sebastián Plá (2014: 16), los historiadores se han interesado más por esta última y, como resultado, el desarrollo de la investigación en enseñanza de la historia ha sido mínimo. Las pocas reflexiones en torno a este tema han quedado relegadas a ensayos sobre las funciones de la historia y sobre lo que se debe enseñar. Lo que llama la atención es que este alejamiento ocurre a pesar de que la docencia es una práctica común entre los historiadores.

Frente a esta relación, Plá (2011) insiste en la estrecha relación que existe entre las dos prácticas fundamentales del historiador: la investigación y la enseñanza. De hecho, como demuestra, la enseñanza es parte fundamental de la identidad del historiador.¹⁰ El problema ocurre porque se considera que una es menos que la otra, en tanto se piensa que la enseñanza no es más que la transmisión de lo que se investiga. Es decir, no se tiene en cuenta la existencia de diferentes factores que intervienen en la enseñanza, como lo son las políticas educativas o las prácticas docentes. En último término, Plá sostiene que ambas prácticas producen conocimiento histórico, si bien con características propias, pero de igual valor.

¹⁰ Para probarlo, muestra que en México son más los historiadores que se dedican a la docencia que a la investigación. Además, revisa los perfiles de egreso de universidades mexicanas para constatar que la docencia no es considerada solo como parte del campo laboral del historiador, sino una pieza fundamental de su quehacer.

A pesar de estos puntos en común, la didáctica tiene características propias que es preciso señalar. Para Pagès y Plá (2014), se distinguen en el tiempo de estudio, la metodología y su objetivo. En primer lugar, mientras que la historiografía se ocupa del pasado, la didáctica de la historia analiza al presente y se orienta hacia el futuro. Eso quiere decir que se ocupa del significado que el pasado adquiere en el presente y cómo este se emplea para la construcción del futuro. En segundo lugar, los objetivos no son los mismos. La enseñanza de la historia en las escuelas busca que los estudiantes puedan ubicarse en el presente y, a partir de él, proyectarse hacia el futuro. Se trata de un fin distinto al de la historiografía, cuyos saberes se producen en contextos menos dinámicos que el escolar.

En tercer lugar, no comparten la misma metodología ya que el análisis documental, propio de la historiografía, no permite abordar la complejidad de procesos por los cuales se interesa la didáctica. Sus investigadores deben recurrir también a métodos de otras disciplinas, como la sociología, la antropología, la psicología, la educación, la didáctica y la lingüística. Los autores también distinguen las investigaciones cualitativas de las cuantitativas. Las primeras utilizan encuestas y cuestionarios, aunque no se limitan a ellos. Las segundas, que son las que más predominan, emplean la observación etnográfica, entrevistas, intervenciones didácticas, entre otros instrumentos.

Además de su vínculo con la historia, la didáctica se relaciona con la pedagogía. De hecho, Pagès la define como “una rama de la pedagogía dedicada al estudio del proceso de instrucción y de la educación en clase” (1994). Sus objetos de estudio son los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero la necesidad de trabajar con saberes más específicos llevó a que surgieran las didácticas especiales. Entonces, la didáctica de una disciplina específica viene a ser aquella que estudia la enseñanza y aprendizaje de un campo o área de conocimiento particular. Es decir, estas didácticas especiales no se enfocan en la enseñanza y el aprendizaje en sí, pues estos son temas de la didáctica general, sino que enfocan en los contenidos disciplinares en concreto.

A partir de todas estas ideas, es posible plantear una definición de la didáctica de la historia. De acuerdo a Pagès (1994), esta se ocupa de buscar la transformación del aprendizaje de la historia a partir del análisis de sus prácticas, fines, contenidos y métodos. Dentro de todos los sujetos y objetos de estudio que ofrece la disciplina, el que más atención ha recibido ha sido el profesor, por ser quien se encarga de construir los procesos educativos (Pagès y Plá 2014). Este hecho contrasta con el caso peruano que ya fue explicado, donde la mayoría de investigaciones se han concentrado en el libro de texto.

2.2. La consciencia histórica

2.2.1. Definición

Antes de definir el concepto, es preciso comenzar por señalar que la consciencia histórica ha sido un tema estudiado por la filosofía y por la historia. Desde la primera, han escrito al respecto Karl-Ernst Jeismann, quien la definió como la experiencia de interrelación entre la interpretación del pasado, el entendimiento del presente y las perspectivas del futuro; Hans-Georg Gadamer, quien resaltó la conciencia de la historicidad del presente; y Andrzej Grabski, quien la relacionó con las representaciones históricas sociales e individuales (Ammert 2010: 17 y González 2006: 23). Destaca también Koselleck, que la entendió como una "simultaneidad no simultánea", es decir, como una interpretación mediante la cual el pasado y el futuro se encuentran en el presente. Así, el pasado se entendería en la medida de que se puede relacionar con el presente y, a su vez, enfocarse en el futuro (Ammert 2010: 18)

Desde la historia, ha sido Jörn Rüsen quien ha sentado las bases para su estudio. Este autor la define como el proceso mental mediante el cual se le da sentido a una experiencia del pasado para, a partir de ella, comprender el presente y, desde él, orientarse hacia el futuro (2007: 175). En ese sentido, cumplía una función en la vida práctica: el de orientar las acciones. En otras palabras, puede cumplir con esta función porque relaciona el pasado con el presente y con el futuro. Así, se trata de utilizar al pasado "como un espejo de la experiencia en el cual se refleja la vida presente" (1992: 29). Además, la

consciencia histórica permite convertir, por el proceso antes mencionado, los valores que guían el comportamiento en totalidades atemporales.

A partir de su definición, Rüsen presenta una clasificación de tipos de consciencia histórica (1992). En primer lugar, se encuentra el tipo tradicional, que utiliza a las tradiciones para demostrar que los valores y los sistemas de valores son válidos y obligatorios. Las tradiciones no solo brindan un sentimiento de origen común y, por lo tanto, identidad a un grupo, sino que también permiten que no se cuestionen los modelos de vida o los modelos culturales. Se trata, dicho de otro modo, de obligaciones que se repiten, para así justificar las acciones en el presente a partir de lo que ocurrió en el pasado. Ejemplos de ello son los discursos conmemorativos públicos o los monumentos públicos.

En segundo lugar, está el tipo ejemplar. En este caso, la consciencia histórica deja de lado las tradicionales para tomar reglas atemporales, formadas a partir de casos del pasado. La historia cumple aquí una función didáctica: el pasado trae lecciones o mensajes para el presente, a la vez que enseña cuáles son las normas y cómo es que éstas se aplican en casos específicos. Es decir, se trata de la idea de la historia como maestra de la vida. En la práctica, la consciencia histórica actúa a través de la aplicación de las reglas tomadas del pasado, cuyos principios pueden aplicarse a diferentes situaciones del presente.

En tercer lugar, se tiene al tipo crítico. Este se basa en “contra-narraciones” a través de las cuales la consciencia histórica busca crear una ruptura y cuestionar los sistemas de valores. Eso significa que el pasado ya no funciona para orientar el presente, porque se crean narraciones diferentes a las que ya existen, que cuestionan sus orígenes o se demuestran sus consecuencias inmorales. Así mismo, se pone en duda el supuesto de que los valores sean universales, sino que, por el contrario, se señala su condición de relativos y, sobre todo, de temporales. En este caso, la identidad histórica se expresa de forma negativa, pues se define a través de lo que no se quiere ser.

En cuarto lugar, se encuentra el genético. En este caso, es el cambio el que le da sentido a la historia y al pasado. La historia se acepta, pero su interpretación da a entender que los tiempos han cambiado y que, por lo tanto, las obligaciones y los valores son igualmente diferentes. En otras palabras, los valores son temporales, ya no atemporales como en los otros casos. Aquí el futuro no se encuentra supeditado al pasado; por el contrario, lo supera y se encuentra abierto a diferentes opciones. La idea de desarrollo es fundamental, porque se entiende que los acontecimientos cambiantes del pasado han evolucionado a formas más “modernas”.

La consciencia histórica se expresa mediante la forma lingüística de la narración y su competencia específica es la narrativa. Rüsen (1992) define a esta última como la habilidad para dar sentido al pasado y, a través de dicho recuerdo, orientar la vida práctica. Se trata de una habilidad que permite la narración de una historia para orientar la vida práctica en el tiempo. El autor explica que está compuesta por tres habilidades: la experiencia, que permite tener experiencias temporales y diferenciar el pasado del presente; la interpretación, que construye un todo temporal con las experiencias del pasado, la comprensión del presente y las expectativas del futuro; y la orientación, que se utiliza este todo temporal para orientar la vida.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que no todas las narraciones son históricas. Rüsen (1987) presenta características que las distinguen de las que no lo son. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, que la narración histórica sirve como un medio de la memoria, pues permite que las experiencias del pasado puedan entender el presente y orientarse hacia el futuro, y que permite establecer relaciones con las tres dimensiones temporales. En el mismo sentido, el autor propone una tipología de narraciones que coincide con los tipos de consciencia histórica antes mencionados. Así, las narraciones pueden ser de tradiciones, de reglas o principios, críticas o genéricas.

El desarrollo de la consciencia histórica está estrechamente vinculado con el de la memoria histórica. Santisteban define a esta última como “el instrumento de representación del pasado. El recuerdo es el fruto o resultado

de la memoria” (2010: 41). Si bien este recuerdo es importante en la sociedad, la memoria solo se limita a presentar el pasado. Según explica Pagès (2008), es mediante la consciencia histórica que no queda relegado en el pasado sino que, por el contrario, puede relacionarse con el presente y con el futuro. Es decir, permite pensar y decidir sobre el pasado, como señala Santisteban.

2.2.2. La consciencia histórica y la enseñanza de la historia

Una vez que se ha definido el concepto, es preciso relacionar la consciencia histórica con la educación. En primer lugar, Peter Lee (2011) sostiene que esta habilidad ayuda a entender la complejidad del estudio de la historia. Según explica, hacerlo implica mucho más que aprender lo que ocurrió en el pasado, pues existen varias versiones sobre ello, incluso, algunas de ellas pueden incluso ser contradictorias y encontrarse fuera de la escuela. Ese sentido, apunta a la existencia de dos tipos de conceptos: los primeros son los sustantivos u “ordinarios”, que se relacionan con el contenido de la historia, mientras que los segundos, los conceptos metahistóricos, se relacionan con la disciplina de la historia en sí misma. En estos últimos se encuentran elementos como fuentes, evidencia, explicación, tiempo y cambio.

La diferencia entre los dos tipos de conceptos impactan en la evaluación. Es difícil evaluar el progreso de los estudiantes si solo se tiene en cuenta el manejo de conceptos ordinarios, con lo que resulta mejor tomar en cuenta su comprensión de los conceptos metahistóricos. Es preciso aclarar que el aprendizaje de unos no reemplaza a los otros o que el nivel de dificultad sea diferente. Por esta razón, Lee propone cambiar la forma en la cual se aprende la historia: darle sentido al pasado implica necesariamente manejar contenidos sobre él, pero, a su vez, los estudiantes tienen que estar en la capacidad de saber qué hacer con este conocimiento. El desarrollo de la consciencia histórica puede ser de gran ayuda en este punto pues, como señala Rösen (2011), permite que el conocimiento histórico no sea inerte.

En segundo lugar, Antoni Santisteban plantea la relación de la consciencia histórica con el pensamiento histórico. De acuerdo a este autor, este último

debería ser una de las finalidades de la enseñanza de la historia, lo que implica que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para “construir su propia representación del pasado”, así como también “contextualizar o juzgar hechos históricos” (2010: 35), y que no se limiten a solo aprender información. Para cumplir con este objetivo, propone cuatro conceptos relacionados con las competencias necesarias para desarrollar el pensamiento histórico: la construcción de la consciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación/creatividad histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica.

Por esta razón, y como ya se señaló, Santisteban (2010) destaca que la consciencia histórica es aquella que permite relacionar el pasado y el presente en relación al futuro. Su orientación hacia el futuro es especialmente importante pues se relaciona con la formación democrática de la ciudadanía y la capacidad de producir cambios sociales. Entonces, una de las finalidades de la historia debería ser que los alumnos reflexionen en torno al futuro que desean. En ese sentido, retoma las conclusiones de la investigación de Anguera (citada en Santisteban 2010), quien distingue cuatro tipologías de estudiantes a partir de sus representaciones del futuro: la continuista, que considera que todo continuara igual; la pesimista, para quien la situación empeorará; la tecnológica, con esperanza en la ciencia y la tecnología; y la transformadora, con pensamiento crítico y comprometida con el cambio social.

En tercer lugar, Daniel Friedrich (2010) considera que la consciencia histórica puede emplearse como una herramienta pedagógica para formar ciudadanía. Esto se debe a que permite que existan narrativas que guían el accionar del sujeto, lo que quiere decir que puede ser desarrollada para producir cierto tipo de sujeto. Al entenderse de esa forma, se le otorga un valor positivo, ya que permite aplicar las reglas del pasado al presente. Además, indica que existe un consenso en torno a que esta habilidad debe ser enseñada a los alumnos, pues no es propia del modo de pensar y su ausencia se vincula con la ignorancia.

En esa línea, Friedrich indica que el ciudadano responsable sería aquel que logra posicionarse en la narrativa que ha sido consensuada en torno al pasado, la misma que le permite aprender lecciones para actuar en el presente. Por ello, el uso de la consciencia histórica en la educación pone en evidencia su vínculo con la construcción de identidades. Esto sucede porque los ciudadanos deberían compartir el mismo pasado y, por lo tanto, debe existir una sola historia consensuada que ayuda a crear dichas identidades. Como resultado, se llega a un consenso en torno a qué y cómo se enseña el pasado, lo que muchas veces deja de lado versiones del pasado que entran en conflicto con la narrativa nacional.

En cuarto lugar, Kenneth Nordgren (2010) afirma que existe una relación entre la consciencia histórica y la cultura histórica, razón por la cual la primera puede orientar la vida. De acuerdo a este autor y a Rösen (1994), la cultura histórica vienen a ser todas las referencias del pasado: un interés público por la historia que no se limita a la investigación académica, sino que involucra también la escuela, los monumentos, entre otros. Nordgren explica que al acto comunicativo que relaciona a ambos se le llama uso de la historia (2010). Además, identifica que existen tres razones para su uso: la comprensión y descripción del mundo, la construcción de identidades, en tanto el pasado crea lazos entre una comunidad; y, finalmente, la generación de cambios. Esos tres usos se entienden como expresiones de la consciencia histórica.

Por lo anterior, el mencionado autor sostiene que el uso de la historia debería enseñarse en la escuela. Hacerlo permitiría a los alumnos utilizar el pasado para guiarse en el presente y entender lo que sucede con la historia fuera del ámbito escolar; es decir, se darían cuenta de cómo se utiliza la historia en la vida cotidiana. De esa manera, la enseñanza de esta disciplina iría más allá de solo brindar conocimientos del pasado. Como resultado, se esperaría que consigan entender cómo las diferentes culturas históricas afectan la forma cómo las diferentes personas se comunican e interpretan el mundo en el que viven. Justamente esta razón la hace una competencia necesaria en el mundo actual, donde conviven no solo múltiples voces, sino también diferentes formas de usar la historia.

2.2.3. Estudios sobre la consciencia histórica

Para finalizar, se presentan ejemplos de investigaciones que trabajan con la consciencia histórica. Antes de hacerlo, es preciso recordar que Ursula van Beek (2000) ha identificado al menos tres dificultades que existen al momento de realizar estudios de este tipo. Una primera cuestión surge por su carácter individual y colectivo, que no siempre permite diferenciar la consciencia histórica de una persona de la del grupo al que pertenece. Otro problema se da porque no se la puede analizar directamente, sino que solo es posible llegar a conclusiones a partir de sus manifestaciones externas en el comportamiento de sujetos o de grupos. Un último reto ocurre porque un amplio conocimiento histórico no necesariamente se traduce en una consciencia histórica desarrollada.

El trabajo pionero en consciencia histórica, y que sentó las bases de las investigaciones futuras, fue el proyecto *Youth and History* (Conrad, Létourneau y Northup 2009). Fue llevado a cabo por Magne Angvik y Bodo von Borries, quienes se interesaron por temas de memoria e historia en Europa en el contexto de la caída de la Unión Soviética. Por esta razón, el proyecto se propuso explorar, a través de un cuestionario, en la consciencia histórica y actitudes políticas de adolescentes de 25 países del continente, junto con Israel y Palestina. El equipo de investigación estuvo compuesto por historiadores, científicos sociales y psicólogos, quienes trabajaron con más de 30 mil estudiantes entre los catorce y quince años; el proyecto inició 1991 y sus resultados fueron publicados en 1997.

A todos los participantes se les hicieron preguntas sobre la historia y la enseñanza de esta disciplina, con la finalidad de conocer cuáles eran las interpretaciones históricas y actitudes políticas de la juventud europea. Las respuestas de los estudiantes brindaron información sobre la historia, la interpretación del pasado, las actitudes políticas y también sobre las nociones que tenían del pasado, el presente y el futuro. Por ejemplo, los estudiantes aseguraron disfrutar de la historia, y si bien confiaban en sus maestros, consideraban que sus libros de textos no eran ni entretenidos ni confiables. Por

el contrario, manifestaron preferir la historia familiar antes que los enfoques políticos, económicos y sociales.

Por la misma época, Roy Rosenzweig y David Thelen llevaron a cabo un estudio similar en los Estados Unidos (Conrad, Létourneau y Northup 2009). Este se tituló *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life* (1998). La motivación detrás del estudio era el supuesto desinterés que tenía la población en general hacia el pasado, que contrastaba con una mayor presencia de la historia en libros, películas y juegos, así como la creciente popularidad de museos y sitios históricos. La investigación se realizó entre los años 1991 y 1994, a través de llamadas telefónicas. Los autores demostraron que los norteamericanos realizaban actividades con relación a su pasado, como por ejemplo, tomar fotografías, o mirar programas de televisión o películas sobre estos temas. Lo que ellos encontraron fue que, en realidad, la mayoría de los americanos sí se interesaba por la historia, aunque no necesariamente por las narrativas nacionales.

Un estudio similar, inspirado en el anterior, se llevó a cabo en Australia entre los años 1999 y 2003, y fue dirigido por Paul Ashton y Paula Hamilton (Conrad, Létourneau y Northup 2009: 22-24). Estos investigadores tomaron como base las preguntas del cuestionario norteamericano, y realizaron 350 entrevistas telefónicas y 150 entrevistas. Los resultados de *Australians and the Past* (2003) señalaron que, al igual que los estadounidenses, los australianos se relacionaban con su pasado a través de películas, fotografías o reuniones. Resalta que la escuela haya sido señalada como aquella actividad que promovía un menor acercamiento con el pasado, mientras que el museo era visto como la más confiable de las fuentes. Quedaba claro que las instituciones que se relacionaban con un pasado cercano, como la familia o los museos, eran las más valoradas por los participantes de la investigación.

Los estudios antes señalados sirvieron como base para *Canadians and their Past*, que fue llevado a cabo por Margaret Conrad, Jocelyn Létourneau y David Northup (2009). Realizada con un propósito similar a los anteriores, esta investigación consistía en una encuesta realizada a dos mil personas de las

cinco regiones de Canadá, y buscaba profundizar en dos aspectos de la identidad canadiense: la lingüística y la identidad regional. Los resultados obtenidos eran, vistos de forma muy general, similares a los alcanzados en Estados Unidos y Australia. Nuevamente se demostraba que los canadienses se relacionaban con el pasado de diferentes maneras, por ejemplo, a través de fotografías, libros o películas históricas. De igual forma, los museos continuaban como la fuente más confiable, lo que se debe a la presencia de restos sobre el pasado, a la creencia de que son neutrales y a que se nutren de distintos puntos de vista.

Otro estudio llevado a cabo en el contexto europeo, aunque mucho más reciente, es el de Marina Instone (2013). Ella investigó en torno a la consciencia histórica de 24 alumnos de 17 y 18 de años de los últimos grados de educación secundaria de la escuela privada del sureste de Londres en la que trabajaba. Específicamente, se propuso determinar hasta qué punto y en qué formas se mostraba la consciencia histórica en estudiantes de esta edad. Para cumplir con sus objetivos, el proyecto constó de dos fases. En la primera, se les pedía responder en treinta minutos una de dos preguntas en forma escrita, una sobre la historia mundial y otra sobre la historia británica. En la segunda, se entrevistó a ocho de esos alumnos para poder profundizar en sus respuestas escritas.

La variedad de las respuestas recibidas le permitieron a Instone llegar a conclusiones sobre el desarrollo de la consciencia histórica en sus estudiantes. Una de ellas fue que las redacciones de sus alumnos no bastaban por sí mismas, sino que encontró que las entrevistas jugaron un rol fundamental en su estudio. Otra fue que no había una relación directa entre el conocimiento histórico y el desarrollo de la consciencia histórica. Para la autora, la conclusión más importante a la que llegó es que se sabe muy poco sobre cómo influyen las experiencias individuales de los estudiantes en las ideas que tienen sobre la historia. El hecho de que estudiantes que han recibido la misma formación por casi cinco años tengan respuestas tan diversas podría explicarse porque sus ideas sobre la historia reciben influencias fuera del contexto escolar.

En cuanto al continente africano, van Beek (2000) se interesó por el problema de la formación de una nueva identidad nacional en Sudáfrica en la etapa posterior al *apartheid*. Su objetivo fue profundizar en la consciencia histórica de un grupo de jóvenes sudafricanos para así determinar hasta qué punto se identificaban con esta nueva identidad. Para conseguirlo, se llevaron a cabo cuestionarios abiertos y anónimos a estudiantes en dos estudios de 1989 y 1999. La encuesta de este último incluía ocho preguntas: una estructurada que pedía ordenar de acuerdo a su importancia una lista de fuentes para aprender historia, y otras siete que eran abiertas. Entre ellas había temas como qué aspectos de su vida permanecían igual y cuáles habían cambiado, o qué aspectos de la historia sudafricana consideraban que debían aprender los estudiantes extranjeros.

La investigación llega a reveladoras conclusiones sobre la visión del presente que tenían los estudiantes sudafricanos y de lo que esperaban del futuro. A pesar del doloroso pasado de su país, los jóvenes no lo veían con resentimiento ni tampoco con un afán de retribución; por el contrario, buscaban aprender de él. La mayoría de participantes, aun quienes procedían de sectores más privilegiados, compartía el entusiasmo por una "nueva" Sudáfrica, pues veían en el aprendizaje del pasado una herramienta para la construcción de un futuro más justo. Reconocían que el racismo no había desaparecido, y que subsistían profundas divisiones entre las diferentes comunidades que componían a la sociedad sudafricana. Superarlas mediante la educación en historia o por otros medios significaría un gran esfuerzo de compasión y de entendimiento entre ellas.

Ya en el contexto latinoamericano destacan tres trabajos. El primero es el de Luis Fernando Cerri y Gonzalo de Amézola (2007). Inspirado en *Youth and History*, buscaron responder a la pregunta de qué pensaban los jóvenes argentinos y brasileños sobre la historia, la identidad nacional y la política. El estudio consta de dos etapas: la primera, el estudio y la reelaboración de las preguntas del cuestionario anteriormente señalado, y la segunda, su aplicación en escuelas argentinas y brasileras.¹¹ Como explican los autores, debieron

¹¹ En el artículo los autores afirmaron encontrarse en la primera fase.

retirar ciertos puntos del cuestionario inicial y consideraron pertinente añadir otros que sí lo eran, como los héroes nacionales, las dictaduras militares y el papel de las mujeres, dado que este último tema se había discutido con fuerza en la región desde la década de 1980.

El segundo trabajo es el de María Auxiliadora Schmidt (2005), que tuvo por finalidad conocer la relación de los alumnos brasileños de centros públicos de secundaria de Curitiba con el conocimiento histórico escolar. Para ello, la metodología de la autora consistió en la realización de una investigación etnográfica: observación de clases y entrevistas a profesores y alumnos. También empleó un cuestionario, que se basaba en uno previamente empleado con alumnos europeos. Este último contenía preguntas que se relacionaban con la forma del conocimiento y el trabajo que realizaba el profesor en el aula, por ejemplo "¿Qué significa la historia para ti?" o "¿La historia sirve para mostrar los antecedentes de la forma de vida actual y para explicar los problemas de hoy?" (2005: 60).

Luego de presentar y analizar parte de las respuestas obtenidas en su trabajo de campo, una de las conclusiones a la que llega Schmidt es que existe en ellos la preocupación por construir un identidad personal y otra que sea legitimada por la sociedad, guiada por el contenido de la historia política. Como recuerda la autora, basándose en los trabajos de Tutiaux y Mousseau, Machado Pais y el propio Rüsen, la consciencia histórica permite que uno mismo se perciba dentro de la historia, pues, como ya se ha explicado, esta articula el presente, el pasado y el futuro. De esa manera, afirma que "al asegurar la continuidad en el tiempo y en la memoria (y en la memoria del tiempo), la conciencia histórica contribuye a la afirmación de la identidad individual y colectiva" (2005: 58). Según ella, es por esta razón que estudiar la consciencia histórica permite descubrir cómo las personas viven con el pasado y utilizar estas ideas como forma de conocimiento.

El tercer trabajo es el de Paula González (2006), quien analizó las representaciones de la inmigración masiva en la enseñanza de la historia en libros de texto para secundaria de Buenos Aires, editados tras la reforma

educativa. Para ello elaboró una matriz de estudio que reunió a las tres competencias señaladas por Rüsen y que fueron reseñadas previamente: la de percepción, la de interpretación, y la de orientación histórica, las mismas que guardan relación con los tres elementos de la competencia narrativa: forma, contenido y función. Esta matriz contenía dimensiones, variables e indicadores que fueron observados para así determinar su presencia o ausencia dentro de la muestra de textos escolares, de los cuales analizó el cuerpo del texto, las imágenes y las fuentes, entre otros elementos.

Una de las conclusiones a las que llegó es que, según su investigación, los libros no potenciaban el desarrollo de la consciencia histórica. Ello se debía a que no se preocupaban por vincular los temas con el presente, salvo casos bastante particulares, que aun así no lograban cumplir con su cometido. Por ejemplo, encontró que uno de los textos proponía reflexionar sobre la migración de argentinos hacia Europa en el contexto actual. Sin embargo, al realizarse de manera descontextualizada, podía generar que los alumnos pensaran que el pasado y el presente eran equiparables, y que los problemas de uno pueden trasladarse al otro. De esa manera, no se cumple con la propuesta de Rüsen, para quien se debe resaltar la singularidad del pasado para poder, a su vez, diferenciarlo del presente.

A partir de ello, es posible identificar líneas comunes en estas investigaciones. La preocupación por el estudio de la consciencia histórica se ha dado en contextos de grandes cambios sociales, como lo son la caída de la Unión Soviética (Angvik y von Borries 1997), el fin del *apartheid* en Sudáfrica (van Beek 2000) o la inmigración masiva en Argentina (González 2006). Al mismo tiempo, también ha existido un interés por las formas en las cuales se utiliza el pasado. Ejemplos de ello son los textos de Rosenzweig y Thelen (1998) para el caso norteamericano, y el de Ashton y Hamilton (2003) para el australiano. De igual forma, ha llamado la atención la relación con la identidad nacional, como lo han demostrado las investigaciones de Conrad, Létourneau y Northup (2009) en Canadá, y Cerri y de Amézola (2007) en Argentina y Brasil.

Los sujetos de estudio de dichas investigaciones también han sido diversos. Algunas de ellas se han centrado en los usos que le dan al pasado las personas comunes. Ejemplos de ello son los estudios de Rosenzweig y Thelen (1998), y de Conrad, Létourneau y Northup (2009). En estos casos se emplearon encuestas y cuestionarios como parte de la metodología. Otras investigaciones se han enfocado en el ámbito escolar, como el proyecto *Youth and History* (Angvik y von Borries 2009) o el estudio de Instone (2003). La metodología empleada es bastante similar, pero destaca que Schmidt (2005) incorporó la observación de clases y las entrevistas a las docentes, mientras que González (2006) se enfocó solo en los textos escolares.

En conclusión, la didáctica de la historia se encarga de investigar en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia. Como tal, mantiene un estrecho vínculo con la historia, pues no han sido pocos los historiadores que se han preocupado por estudiar este tipo de temas. No obstante, aun cuando se trata de un conocimiento histórico, complementario al producido por la historiografía, tiene sus características propias. Dado su objeto de estudio, necesita emplear una metodología distinta a la del análisis de fuentes, así que toma métodos de otras disciplinas, como la antropología o la educación. Además, su propósito es poder transformar las prácticas y contenidos de la enseñanza a partir de los resultados de sus investigaciones para así mejorar el aprendizaje de la historia.

Por su parte, la consciencia histórica se define, según Rüsen (1992), como un proceso mental que permite utilizar el pasado para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro. Los autores revisados demuestran que esta cumple -o debería cumplir- un rol fundamental en la enseñanza de la historia, en tanto ayuda a que los estudiantes utilicen el pasado a la vez que pueden formarse como ciudadanos democráticos. Existen numerosas investigaciones sobre este tema, llevadas a cabo en distintas partes del mundo, que demuestran los diferentes usos que se le puede dar al pasado y que muchos de ellos están estrechamente vinculados con la identidad nacional.

3. Metodología

Este capítulo tiene por objetivo explicar cuál fue la metodología empleada en la investigación. Además, se justifican las razones para dicha elección. Para cumplir con ello, se presentan cuatro secciones. En primer lugar, se exponen los motivos que llevaron a la selección de las dos docentes y las dos escuelas con las que se trabajó. En segundo lugar, se establece cuál es el contexto de cada institución, lo que también implica presentar datos sobre ambas profesoras. En tercer lugar, se explican las actividades que se realizaron, tanto con las profesoras como con sus estudiantes, para poder reunir los datos necesarios para cumplir con el propósito de este estudio. Finalmente, se exponen los resultados de las observaciones de las clases.

3.1. Selección de los colegios

Se ha trabajado con las docentes y estudiantes de dos colegios nacionales de Lima Metropolitana durante la segunda mitad del 2017. Desde el inicio, se pensó en trabajar con profesores que fuesen asistentes regulares de los talleres organizados por el grupos *Historia para Maestros*.¹² De dicha participación, y a partir de otras conversaciones mantenidas con ellos, algunas en otros proyectos de investigación, se percibió que la mayoría tenía una apertura al diálogo y a la reflexión sobre su práctica docente. En consecuencia, varios docentes se veían como ideales para ser parte de un estudio como este.

¹² *Historia para Maestros* es un grupo de investigación compuesto por estudiantes, egresados y profesores de la especialidad de Historia de la PUCP, que forma parte del Instituto Riva-Agüero. Tiene por objetivo acercar la historia académica a la historia escolar. Para cumplir con ese objetivo, elabora materiales de enseñanza, organiza talleres de capacitación y realiza investigaciones en torno a la didáctica de la historia.

Entonces, se partió por contactar a algunos de ellos e invitarlos a participar. De ese grupo inicial, se comenzó a depurar a ciertos profesores por criterios como los explicados a continuación. Uno de los primeros fue que era necesario que enseñaran IV de secundaria ese año, en donde, de acuerdo al currículo oficial, se toca el tema de la guerra del Pacífico. En el mismo sentido, se precisaba que en su colegio se trabajara dicho conflicto, pues existen centros educativos en los cuales el plan de estudios funcionaba de otra manera. Como resultado, se descartó a colegios con programas de Bachillerato Internacional y a los de Alto Rendimiento, pues en ellos no se enseñaba ese tema.

Otro punto que se tuvo en cuenta fueron las opiniones de las docentes en cuanto a si las autoridades de los colegios permitirían o no llevar a cabo esta iniciativa. Dado que la investigación involucraba el ingreso a las aulas y el trabajo con los alumnos y docentes, era fundamental contar con la aprobación de sus directores. En conversaciones personales, las profesoras de colegios particulares señalaron que sus autoridades tendrían muchas observaciones a conceder dichos permisos. Finalmente, no se consiguió establecer un contacto con ellos, lo cual los excluyó de esta investigación. De esa manera, el grupo de docentes se redujo a tres profesoras de colegios nacionales aunque, como se explicará más adelante, solo se pudo trabajar con dos de ellas.

El siguiente paso fue ponerse en contacto con las directoras de estos tres planteles para manifestarles la intención de realizar a cabo el estudio, para así obtener su autorización. Esta primera comunicación se hizo mediante una carta de presentación dirigida desde la Maestría en Historia de la PUCP. En dos casos fue necesario sostener una breve entrevista con las directoras para explicarles en qué consistía la investigación y cómo involucraría a las docentes y estudiantes; la tercera no lo consideró necesario. A las tres se les pidió firmar un consentimiento informado de participación. Además, se les aseguró que se les entregaría una copia de los resultados de la tesis, pero se hizo hincapié en que este estudio no evaluaría a los estudiantes ni a las docentes de su plantel.

No obstante, se debe señalar que el calendario escolar del 2017 se vio afectado principalmente por dos motivos. El primero de ellos fue la suspensión de clases en los colegios de Lima durante varios días de marzo debido a los huaicos causados por el Fenómeno del Niño Costero. El segundo, fue la huelga de docentes que se llevó a cabo a nivel nacional entre junio y setiembre de dicho año. Las tres escuelas se adhirieron al paro durante varios días, hacia la quincena de agosto, con lo cual tampoco hubo clases en esas fechas. Como resultado, hubo serios retrasos en el plan de trabajo programado por las docentes, así como otras dificultades en las escuelas.¹³

Estos retrasos fueron la causa principal por la cual se descartó trabajar con el tercer colegio, que estaba ubicado en La Molina. La adhesión a la huelga en esta escuela duró más que en las otras dos. Otras actividades programadas por la institución, así como también temas personales de la docente, contribuyeron a retrasar aun más el cronograma inicial que había planteado. Así, el tema de la guerra del Pacífico se comenzó a trabajar recién hacia la quincena de noviembre. Con ello quedaba claro que la participación en la investigación solo terminaría por retrasar aún más a la profesora y a los estudiantes. Dado que para esa fecha ya se había terminado de trabajar con los otros dos grupos, se consideró que se contaba con la información suficiente para llevar adelante la investigación.

3.2. Contexto de los colegios

Las dos escuelas, en adelante colegios A y B¹⁴, son nacionales y están ubicados en distritos de clase media de Lima. Por un lado, el colegio A se ubica en San Miguel, es solo de nivel secundario y alberga a unos 350 estudiantes aproximadamente. En los últimos años, el colegio había pasado a ser de jornada escolar completa¹⁵ y de solo recibir mujeres a acoger también a

¹³ Entre estas últimas puede señalarse, por ejemplo, mayores tensiones entre las profesoras y las autoridades de los colegios.

¹⁴ Como se estableció en los permisos de investigación, los nombres de los colegios se mantienen en reserva. Los de las docentes y sus estudiantes han sido cambiados.

¹⁵ Es decir, daba clases en las mañanas y en las tardes.

varones. No obstante, el cambio había sido paulatino, con lo que los grados superiores eran aun solo de mujeres. Se trabajó con una de las dos secciones de IV de secundaria, que tenía unas veinte alumnas y que estaba a cargo de la profesora Katia.

Por otro lado, el colegio B se encuentra en Breña y, a diferencia del anterior, recibe a alumnos de primaria por las mañanas y de secundaria por las tardes. Se trata de un colegio mucho más pequeño, que no alberga a más de 100 estudiantes de este último nivel.¹⁶ Por este motivo, solo cuentan con una sección de IV de secundaria, en la cual enseñaba la profesora Violeta. El grupo estaba compuesto por catorce estudiantes: trece varones y una mujer. Ese año habían llegado cuatro nuevos alumnos procedentes de colegios particulares, quienes alteraron la dinámica del grupo, como se detallará más adelante.¹⁷

La siguiente tabla resume los datos sobre ambos centros educativos, así como también presenta los nombres de los estudiantes con los que se trabajó en los *focus group*.

Colegio	Docente	Estudiantes que participaron del focus group
A	Katia	Natalia, Silvana, Karina, Diana y Jimena
B	Violeta	Mauro, Paolo, Agustín, Sandro y César

Tabla 1. Datos sobre los colegios, docentes y estudiantes

Las dos docentes que participaron en esta investigación estudiaron en universidades nacionales y contaban con una amplia trayectoria laboral. La profesora Katia, con 59 años al momento de la entrevista, estudió en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle ("La Cantuta"). Había trabajado anteriormente en dos escuelas nacionales de Arequipa, donde enseñó inglés e historia, y en uno privado en Lima, también en San Miguel. Por su parte, la profesora Violeta, con 49 años, estudió Educación con mención en

¹⁶ De acuerdo a la profesora, el bajo número de alumnos se debe, no solo al tamaño de la infraestructura del colegio, sino a que existen otros colegios emblemáticos por la zona, los cuales atraían a los estudiantes.

¹⁷ Según la docente, la coyuntura económica había forzado a los padres de dichos estudiantes a trasladar a sus hijos a colegios nacionales.

Ciencias Sociales en el Instituto Nacional Pedagógico de Monterrico. Ella había ejercido en un colegio militar y en otros centros educativos privados; en el 2017 había comenzado a enseñar también en otro colegio nacional de San Miguel.

Dentro de todos sus años de experiencia, las profesoras habían pasado la mayor cantidad de tiempo trabajando en los colegios A y B. Así, de los 36 años que la profesora Katia había trabajado en escuelas, 26 correspondían a su labor en el colegio A. Aunque solía dictar clases a las alumnas de los grados superiores, los cursos de Historia, Geografía y Economía (HGE) y Educación Ciudadana, era la primera vez que trabajaba con este grupo. En el caso de la profesora Violeta, ya llevaba al menos 19 años en el colegio B. Ha dictado a todos los grados de secundaria cursos del área de Sociales, como HGE, Persona Familia y Relaciones Humanas, y también de inglés.

Un tema por el que se les preguntó fue por las impresiones que tenían de sus estudiantes. La profesora Katia opinaba que sus alumnas que eran "chicas muy hábiles" a quienes les gustaba el curso. Además, tenían la capacidad de "representar gráficamente lo que aprenden", lo que era un aspecto a tener en cuenta, dada la metodología que la docente empleaba en su clase, como se explicará más adelante. Por su parte, la profesora Violeta había notado que sus alumnos tuvieron, a inicios de año, una actitud de desidia y desinterés hacia el curso, acompañada de un bajo rendimiento. La ya explicada llegada de nuevos alumnos en el 2017 permitió, al generar una suerte de competencia en la clase, subir la exigencia y mejorar la discusión.

Las dos docentes tenían un especial interés por su formación continua. De hecho, como ya se explicó, el contacto inicial con ambas fue en talleres de capacitación. La profesora Katia realizó y concluyó estudios de Maestría en la universidad Guzmán y Valle. Además, desde sus inicios como docente, cuando trabajaba en provincias, asistía a cursos de capacitación en Lima durante los meses de verano. Por su parte, la profesora Violeta había llevado cursos organizados por diferentes instituciones educativas. En algunas ocasiones, los costeara ella misma y, en otras, corrían por cuenta de los colegios privados en los que ha laborado.

De todas estas experiencias, la más valorada por las maestras fue su paso por el Programa Nacional de Capacitación y Formación Docente (PRONAFCAP), que estuvo bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. Este inició en el 2007 y disponía la capacitación de los maestros en universidades o instituciones de educación superior. Además de ello, suponía la evaluación y el monitoreo de los participantes (Rodríguez 2010). En este caso, las profesoras llevaron el programa en la PUCP hacia el 2011. Ambas destacaron la importancia de retomar su rol de alumnas y el contacto con el campo universitario. La profesora Katia comentó que le gustó compartir su experiencia con colegas más jóvenes.¹⁸

Para la profesora Violeta, el acceso y el vínculo con la universidad habían sido sumamente importantes. Como comentó, los bajos sueldos de los profesores no les dejaban continuar sus estudios en una universidad privada: ese era el cambio que para ella había supuesto el PRONAFCAP. Este les había permitido estudiar en la PUCP y tener a especialistas como docentes, así como también estar en contacto con nuevas propuestas académicas. En su opinión, la investigación y la educación iban de la mano; el maestro tenía que investigar y comprometerse con un cambio en la educación. No obstante, no perdía de vista la dificultad de este reto, debido a la fuerte carga académica que poseen.

3.3. Actividades realizadas

El trabajo en las escuelas fue llevado a cabo entre finales de julio y mediados de noviembre del 2017. Las actividades que se realizaron fueron tres y se basaron en la metodología de los estudios reseñados previamente. Es así que se involucró a las dos docentes y a un grupo de cinco estudiantes de cada plantel. Antes de realizarlas, se pidió a las profesoras y a los padres de familia de los alumnos, por ser estos últimos menores de edad, que firmaran un consentimiento informado. En él se establecían los lineamientos de su participación, el objetivo de la investigación y se garantizaba que se respetaría

¹⁸ Ella contó que cursó el PRONAFCAP al mismo tiempo que su maestría en “La Cantuta”. Eso significó que por las mañanas estudiaba el posgrado en la sede de la universidad en La Molina, para luego ir por las tardes a llevar las clases del PRONAFCAP en la PUCP.

la confidencialidad de los datos proporcionados. Por tal motivo, y como ya se señaló, se han cambiado los nombres de todos los participantes.

La primera actividad realizada fue la observación de clases. Las docentes autorizaron el ingreso a dos clases del colegio A (26 de junio y 3 de julio) y tres al colegio B (12, 14 y 19 de setiembre) en las cuales trabajaron el tema de la guerra del Pacífico. Para ello, designaron una carpeta en la parte trasera del salón, desde donde se podía presenciar la clase sin interrumpir el normal desarrollo de la sesión. Se tomaron notas de campo de lo que sucedía, y se prestó especial atención a las intervenciones de las docentes y de los alumnos.

La segunda actividad realizada fue un *focus group*. Se pidió a las docentes seleccionar un grupo de cinco estudiantes para pasar a esta siguiente fase, sin realizar ninguna especificación sobre sus notas y/o su desempeño en clase.¹⁹ Sin embargo, se pudo notar una diferencia en la composición de los grupos: mientras que en el colegio A solo había mujeres, en el colegio B, todos los estudiantes, salvo una alumna, eran varones. Para mantener dicha diferencia en la muestra, se pidió a la profesora Violeta solo seleccionar a estudiantes hombres. Como resultado, los grupos que participaron del *focus group* estuvieron compuestos por cinco alumnas del colegio A y por cinco alumnos del colegio B.

Los *focus group* estuvieron compuestos por dos partes. Lo mismo que en varias de las investigaciones revisadas, se optó por trabajar con un cuestionario, que se aplicó una vez que terminaron las clases sobre el tema. En ambos casos, las profesoras dispusieron de un lugar para poder llevar a cabo la actividad: la biblioteca del colegio A (12 de julio) y el comedor del colegio B (12 de octubre).²⁰ Para iniciar el trabajo, se comenzó por presentar el objetivo de la investigación y explicar en qué consistía su participación. Se les reiteró que no existían respuestas correctas o incorrectas, sino que se buscaba conocer su opinión, por lo cual era importante que

¹⁹ Quizás, la única solicitud explícita realizada a las docentes fue la de elegir alumnos que pudieran mantener un comportamiento adecuado durante la actividad.

²⁰ Las actividades se llevaron a cabo durante las horas de clase de las profesoras, para evitar complicaciones con los permisos.

respondieran con sinceridad. Además, se aclaró que su participación era voluntaria y que podían no responder si así lo deseaban.

Cada estudiante recibió una hoja con las cuatro preguntas del cuestionario (ver Anexo 1). Dado que todas trataban sobre el mismo tema y que las respuestas podían superponerse, se procedió a leerlas junto con ellos y explicarles qué se esperaba en cada una. Luego, se les dio unos diez minutos aproximadamente para que contestaran cada una. La actividad duró unos 45 minutos y transcurrió sin mayores incidentes. Una vez terminada, a cada estudiante se le asignó un código que consistía en la letra de su colegio y un número del 1 al 5 (por ejemplo: A3 o B4); luego, este sería cambiado por otro nombre. Las preguntas eran las siguientes:

1. Hay diversos momentos que son importantes para la historia del Perú. Para algunas personas, el más importante es la guerra del Pacífico, ¿qué opinas tú al respecto?

2. ¿Crees que es importante aprender sobre la guerra del Pacífico? ¿Por qué?

3. ¿Piensas que la guerra del Pacífico influye en el presente?

4. ¿Piensas que la guerra del Pacífico influirá en el futuro?

Por otro lado, la segunda parte fue una entrevista oral. Como había explicado Instone (2013), esta fase permitiría profundizar y contrastar las respuestas obtenidas en la anterior. La actividad se realizó unas semanas después de que se aplicaron los cuestionarios, para tener tiempo de leerlos y adecuar aquello que fuese necesario. Las entrevistas se realizaron, en el colegio A, el 6 de setiembre y, en el colegio B, el 19 de octubre; se llevaron a cabo en los mismos espacios señalados anteriormente. Durante la actividad se utilizó una grabadora de voz y posteriormente se transcribió.

Esta actividad tuvo una duración aproximada de una hora. Cada alumno recibió una etiqueta con su nombre para facilitar la conversación. Se les reiteró que sus respuestas serían anónimas y se les pidió honestidad en sus respuestas, pues lo importante era conocer su opinión. En la mayoría de

preguntas se intentó obtener una respuesta de todos los estudiantes pero también se respetó cuando no quisieron hacerlo pues, como ya se aclaró, su participación era voluntaria. Se trabajó con los mismos alumnos que en la primera fase, salvo por un estudiante del colegio B que había faltado ese día, Sandro.

La entrevista se basó en cuestionario semiabierto de preguntas divididas en cuatro partes y una actividad con fuentes históricas (ver Anexo 2). Se utilizó una grabadora de voz que permitió la posterior transcripción de la actividad. La primera parte contenía preguntas sobre los mismos estudiantes, destinadas a conocer mejor al grupo y permitirles entrar en confianza. La segunda, por sus impresiones en torno al curso de historia y a la relevancia de esta materia. La tercera tenía que ver con las clases en las que aprendieron sobre el tema, mientras que la cuarta se relacionaba con sus ideas sobre las relaciones entre Perú y Chile, tanto en el presente como el futuro.

La última actividad fue de análisis de dos fuentes históricas: un cuadro peruano y otro chileno sobre la guerra (ver Anexo 3). Se trataba de los cuadros *El último cartucho* del peruano Juan Lepiani (1889) y *Prat guiado al sacrificio por el genio de la patria* (1889) del chileno Cosme San Martín. El primer cuadro representa la derrota de Bolognesi a manos de un ejército chileno notoriamente superior en la batalla de Arica, ocurrida el 7 de junio de 1880. Por su parte, el segundo muestra los últimos minutos de vida del héroe chileno, en el combate de Iquique, el 21 de mayo de 1879. Aparece un ángel, la Patria, con las alas de los colores de la bandera chilena.

Se eligió estas imágenes porque las dos representaban la muerte de dos importantes héroes nacionales, uno chileno y otro peruano. La intención era que los alumnos fueran capaces de notar dichos paralelos y, finalmente, contrastar ambas fuentes. Esta actividad ayudaría a cumplir con el objetivo en tanto el desarrollo de la consciencia histórica implica también el poder manejar distintas versiones sobre el pasado (Lee 2011 y Nordgren 2010). Es importante

destacar que el recuerdo de ambas batallas, en tanto su relevancia en la guerra del Pacífico, forma parte importante de la historia de ambos países.²¹

Otra razón por la que se eligieron las imágenes fue porque ambos personajes pronunciaron frases que son interesantes de analizar y comparar. El héroe peruano sentenció su conocido “Tengo deberes sagrados que cumplir y los cumpliré hasta quemar el último cartucho”, cuando se le pidió rendirse ante el ejército chileno. Por su parte, al lanzarse al abordaje del Huascar, Prat dirigió la siguiente arenga a sus hombres: “Muchachos la contienda es desigual, pero como sabéis, nuestro pabellón nunca ha sido arriado ante el enemigo y espero que ésta no sea la ocasión de hacerlo. Mientras yo viva, os aseguro que esa bandera flameará en su lugar; y si muero, mis oficiales sabrán cumplir con su deber”.

La tercera y última actividad fue la entrevista con las docentes. Para realizarlas, se coordinó un espacio dentro de su horario escolar en el cual ellas tuvieran tiempo libre. Las conversaciones se llevaron a cabo en los mismos espacios que los *focus group* con los alumnos; en el colegio A, la entrevista se dio el 15 de setiembre, mientras que en el colegio B, el 8 de noviembre. Tuvieron una duración aproximada de una hora y, al igual que en el caso anterior, se utilizó una grabadora de voz que permitió la posterior transcripción. Se empleó un cuestionario semiabierto con preguntas agrupadas en cuatro categorías: la experiencia laboral de las docentes, el colegio y los estudiantes, sus clases de historia y la enseñanza de la guerra del Pacífico (ver Anexo 4).

Dado que el objetivo principal de esta tesis tiene que ver el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes, ambas partes del *focus group* con los estudiantes fueron tomadas como la fuente principal. La observación de las clases y las entrevistas con las docentes han servido como complementar dicha actividad. Para facilitar el análisis de las respuestas, se trabajó con categorías. En ese sentido, por cada pregunta de la parte escrita, se creó una categoría diferente por cada tema o punto específico que se mencionara en un

²¹ En ese sentido, en el Perú, el día de la bandera se celebra cada 7 de junio, en conmemoración de la batalla de Arica, mientras que, en Chile, el 21 de mayo era, hasta hace unos años, la fecha en la que el presidente de dicho país ofrecía el discurso a la nación.

cuestionario. Cada una de ellas tiene una definición lo suficientemente amplia para agrupar respuestas similares de alumnos distintos. Se procedió de igual forma con las preguntas de la entrevista.

3.4. Observación

3.4.1. Colegio A

• Visita 1

La primera visita fue el 28 de junio de 2017, a la clase de 8:00 a 9:30 am. Era la sesión final en la que se trabajaba sobre la guerra del Pacífico. Antes de ingresar, la profesora Katia explicó parte de la metodología que empleaba en las aulas: utilizaba tarjetas con imágenes -*flash cards*- de los personajes de la guerra para preguntar quiénes eran y qué hicieron. Se notó que casi todos eran políticos y militares. Además, mostró trabajos realizados por sus estudiantes: cartulinas y papelógrafos que tenían información sobre el conflicto. Había infografías que presentaban esquemas sobre las distintas etapas de la guerra, algunas de las cuales utilizaban imágenes; también se encontró que otras utilizaban solo texto y presentaban una cronología de los distintos acontecimientos de la guerra (ver Anexo 5).

La clase comenzó con la lectura de un cuento de Ricardo Palma, *Historia de un cañoncito*, pues tocaba trabajar con el Plan Lector. Al finalizar, la profesora preguntó sobre qué personaje trataba el cuento y qué habían visto sobre él. Las alumnas respondieron que sobre Ramón Castilla, un militar que había dado la libertad a los esclavos. Seguidamente, la docente continuó el trabajo con las tarjetas antes mencionadas: presentó las imágenes del presidente Hilarión Daza, Miguel Grau, Arturo Prat, Francisco Bolognesi, entre otros. Cuando mostró la de Palma, retomó el tema del Plan Lector solo para identificarlo y repasar su labor en la reconstrucción de la Biblioteca Nacional. Al mismo tiempo, por ser la clase final, la profesora realizaba un repaso de las distintas campañas de la guerra, con sus respectivos combates y batallas.

Para explicar el tema, el del fin de la guerra, la profesora pidió a dos estudiantes que leyeran las infografías que habían preparado al respecto. Estas abarcaban puntos como la presidencia de Miguel Iglesias, la firma del Tratado de Ancón y la demarcación de límites. Luego, pidió abrir los libros de texto y leer una fuente histórica: un artículo del diario *El Comercio* sobre un aniversario de la firma de dicho tratado. No obstante, cabe precisar que no la presentó como tal. Continuó y explicó las consecuencias del tratado relacionadas con los límites y mencionó que el Perú recuperó el dominio marítimo con el reciente fallo del tribunal de la Corte Internacional de Justicia de La Haya. Para seguir con el tema de Tacna y Arica, la profesora puso, con ayuda de un parlante, dos valeses que trataban sobre lo sucedido con estas provincias; las alumnas así lo identificaron.

En la etapa final de la clase, la profesora Katia pidió exponer a las alumnas que aun no lo habían hecho. Ellas pasaron al frente y presentaron sus infografías, que trataban sobre las distintas etapas de la guerra. Mientras, la docente aprovechaba de hacer preguntas a modo de repaso y reflexión sobre el tema, como si había sido importante trabajarlo, qué les había gustado más, cómo se encontraría el Perú si hubiese una guerra ahora y si los ciudadanos deberían manejar armas. La discusión se tornó hacia temas más actuales, como la identidad chilena, su influencia en la economía peruana y la discusión por el origen de distintos platos, como el cebiche o el lomo saltado. Una de las ideas finales de la profesora fue que ella había tratado de ser objetiva y que correspondía a las alumnas pensar si debía o no existir una rivalidad entre ambos países.

• **Visita 2**

La segunda visita fue a la clase del 3 de julio del 2017, de 9:30 a 11:15 am, interrumpida por un receso de 15 minutos. El tema de esta sesión no era la guerra del Pacífico, sino el que le seguía, el periodo de la Reconstrucción Nacional. Aun así, la observación permitió entender cuál era la metodología que la profesora Katia empleaba en sus clases. La docente comenzó por hacer un repaso del tema anterior y las alumnas respondieron las preguntas que

realizó sobre el conflicto.²² Les preguntó si recordaban cómo había quedado el país tras la guerra de Independencia, a lo que las alumnas contestaron que destruido. Ella relacionó este hecho con la guerra del Pacífico, tras la cual el país también había quedado en crisis y, lo mismo que tras la Independencia, los militares asumieron el poder. Indicó cuál era el nombre de este periodo y señaló que el propósito de la clase era reconocerlo.

La profesora pasó a explicar las pautas del trabajo. Las alumnas se dividirían en grupos de tres integrantes y cada uno de ellos trabajaría un tema distinto, entre los que se encontraban la guerra civil entre Cáceres e Iglesias, el gobierno de Remigio Morales Bermúdez y la rebelión de Atusparia, por mencionar algunos. En base a lo que señalaba el libro de texto debían elaborar una infografía en uno de los papelógrafos que se les había repartido para tal fin. La docente dio una nueva indicación para aquellos grupos que les había tocado trabajar un gobierno: debían centrarse en cómo había subido y salido del poder, así como también en cuáles habían sido sus principales obras. El trabajo se realizaba en relativo orden, con distracciones propias del caso. Algunas alumnas aprovecharon el recreo para terminar sus trabajos.

Las exposiciones comenzaron tras el receso. Por grupos y con ayuda del papelógrafo, las alumnas salieron al frente y explicaban el tema que les había tocado. En algunos casos, habían elaborado mapas conceptuales y, en otros, ideas más completas. De acuerdo a las indicaciones recibidas, las exposiciones hacían énfasis en los datos. Por ejemplo, el primer grupo expuso sobre el gobierno de Cáceres y la explicación se centró en las obras del gobierno: la firma del Contrato Grace, la construcción de ferrocarriles, el problema de La Brea y Pariñas, la fundación del Banco Italiano y el alumbrado eléctrico. Después de cada presentación, la profesora les hacía una pregunta relacionada con el tema.

²² La mayoría apuntaban a datos concretos, como quién había creado el impuesto de los diez centavos, qué tratado habían suscrito Perú y Bolivia, y si Chile lo había descubierto, por mencionar algunas.

3.4.2. Colegio B

• Visita 1

La primera visita se llevó a cabo el martes 12 de setiembre de 2017, a la clase de 5:00 a 6:30 pm. Esta se realizó en el Aula de Innovación Académica, un salón en el segundo piso del colegio que contaba con computadoras para los alumnos. Como se explicará más adelante, la profesora utilizaba la plataforma virtual *PerúEduca* para subir diferentes recursos. Sin embargo, ese día hubo problemas con el servicio de Internet y no la pudo utilizar según lo había planeado. Afortunadamente, el salón también contaba con un proyector, así que la docente consiguió trabajar desde una computadora y proyectar una presentación de *Power Point* que completaba en ese momento. Los alumnos se sentaron en una mesa al centro del salón desde donde trabajaron con sus propios libros y cuadernos.

El propósito de la clase, que la profesora anotó, era analizar los años del conflicto. Además, indicó que otros objetivos eran utilizar fuentes para investigar un hecho histórico y explicar la validez de distintas visiones para comprender un hecho histórico. Para cumplir con ellos, un primer ejercicio estuvo destinado a trabajar con dos fuentes que aparecían en el libro y que los alumnos leyeron, por indicación de su maestra, en voz alta. Hasta donde se pudo escuchar, éstas pertenecían a Jorge Basadre y a Gonzalo Bulnes, historiadores peruano y chileno respectivamente. Ambos presentaban su punto de vista sobre la naturaleza del tratado firmado entre Perú y Bolivia en 1873. Luego, los alumnos debían responder a la pregunta de por qué el Perú había firmado dicho tratado.

Seguidamente, la profesora revisó las respuestas. Algunos las leyeron en voz alta y se notó que estas se centraban en lo que señalaba el texto de Basadre, pero no realizaban un contraste entre ambas puntos de vista. Las siguientes preguntas fueron por qué los autores tenían visiones diferentes sobre el tratado, y cómo podía su nacionalidad y contexto influir en la versión que tenían de los hechos. Un alumno respondió que porque no todos piensan de la misma manera y, otro, que cada uno quería defender a su patria.

La última actividad de la clase fue la observación de un video del historiador Juan Luis Orrego (2015).²³ En él, explicaba que la historia nacional buscaba responsabilizar a Chile por el conflicto por haber sido éste un hecho doloroso para el país. De esa manera, se evitaba profundizar en que en esa época el Perú era un país dividido. La profesora comentó cómo ese video la había hecho cuestionarse el papel de víctimas presentado por la historia nacional y por el libro de texto. La clase discutió en torno a estas ideas.

• **Visita 2**

La segunda visita fue a la clase del jueves 14 de setiembre, de 2:30 a 4:00 pm. En esa ocasión, la sesión se llevó a cabo en un salón de clases regular y no en el Aula de Innovación.²⁴ La primera actividad realizada fue el trabajo con un mapa que les repartió la docente, en la cual los alumnos ubicaron los distintos lugares del conflicto. La segunda fue la lectura de la sección del libro de texto sobre los orígenes del conflicto; la profesora complementó esta explicación. Finalmente, leyeron una fuente sobre las condiciones laborales de las salitreras, que se encontraba en un material que ella había preparado. Al terminar, la docente les preguntó por las diferencias entre esta fuente y el contenido del libro de texto. Los alumnos respondieron que una mostraba el trasfondo de lo que pasaba en la guerra y tenía a los obreros como protagonistas, mientras en la otra solo aparecían presidentes.

• **Visita 3**

La tercera visita se realizó el martes 19 de setiembre de 2017, en el mismo horario previamente señalado. Para esta sesión, los alumnos volvieron al Aula de Innovación. La primera actividad fue la explicación de los combates de la campaña marítima de la guerra. Esta fue bastante narrativa y se centraba en los detalles de lo acontecido, a la vez que resaltaba la participación de los

²³ La entrevista fue realizada por el portal de RPP Noticias y se encuentra disponible en: rpp.pe/peru/actualidad/historiador-peru-perdio-la-guerra-del-pacifico-antes-de-marchar-a-la-guerra-noticia-806717

²⁴ La sesión se desarrolló con dificultades a causa de los fuertes ruidos del taller de mecánica que se encontraba al otro lado de la calle. A pesar de todo, la profesora insistió en llevar la clase en dicha aula porque quería que la observación fuese lo más real posible. De esa manera, pensaba, se entenderían las carencias que tenía la institución.

personajes. Para ello, la docente se apoyó en la lectura del libro de texto, en imágenes proyectadas desde la computadora y en el uso de gráficos en la pizarra. A los alumnos les llamaba la atención este tipo de explicación. La segunda actividad fue el trabajo con fuentes de una ficha que ella había preparado. Eran cartas escritas por Grau: una a su esposa y otra a la viuda de Prat, junto con la respuesta de esta última; también había una cita de Basadre sobre Grau.

Después de la lectura en voz alta de cada fuente, la profesora pasó al análisis de las mismas. En algunos casos realizaba preguntas que podrían considerarse como de comprensión lectora²⁵ mientras que, en otros, pedía explicar frases que aparecían en ellas; por ejemplo, Grau se refería al “sacrificio estéril” realizado por Prat, mientras que Basadre señalaba que Grau “salía de la negrura de la guerra”. Se notó también que realizó una adecuada contextualización de las mismas, al recordarles quiénes eran los personajes involucrados. Para finalizar, la profesora preguntó cuál era la diferencia entre las fuentes que habían leído y el contenido de su libro. Un alumno respondió que estas mostraban sentimientos; otro estudiante reafirmó esa idea y señaló que el texto solo se centra en fechas y batallas.

²⁵ Por ejemplo, preguntó por qué Grau le había mandado la carta a la viuda de Prat, qué intentaba decir ella con su respuesta o qué valores demostraba la carta de Grau a su esposa.

4. Las clases de historia y la conciencia histórica

Este capítulo se propone discutir hasta qué punto las ideas de las profesoras sobre la historia y la metodología que proponían en sus clases podrían propiciar el desarrollo de la conciencia histórica en sus alumnos. Para ello, se han organizado los resultados de las observaciones de clases y de las entrevistas con las maestras en torno a cuatro temas centrales, que son las cuatro secciones que siguen. La primera tiene que ver con el propósito que tiene para cada maestra el aprendizaje de la historia en la escuela. La segunda es la metodología empleada en sus clases, mientras que la tercera se relaciona con la enseñanza de la guerra del Pacífico. La cuarta sección es la de sus nociones en torno a las relaciones entre Perú y Chile.

4.1. La finalidad de aprender historia

Para ambas profesoras, la importancia del aprendizaje de la historia radicaba en la relación que el pasado mantenía con el presente, si bien sostenían esta idea de diferente forma. Por un lado, para la profesora Katia, los estudiantes debían aprender esta materia porque así podían evitar que determinados sucesos vuelvan a repertirse: la idea de la historia como maestra de la vida. Por esta razón, afirmaba que en sus clases procuraba relacionar los contenidos que tocaba con los sucesos contemporáneos del país. Así, por ejemplo, recuerda que, al enseñar sobre la guerra del Pacífico, vinculó el viaje del presidente Mariano Ignacio Prado a Europa con aquel que hiciera el

entonces presidente Pedro Pablo Kuczynski al extranjero en medio de una crisis política.²⁶

En la misma línea, la profesora Violeta opinó que la historia permitía comprender los acontecimientos de un país, pues entendía que el presente era el producto de los hechos del pasado. En una de sus clases, por ejemplo, planteó que existía una relación entre las consecuencias de la guerra del Pacífico y la huelga de maestros de ese año: ambas habían demostrado la división entre peruanos. Además, consideraba que la historia servía para fortalecer la identidad de un país y que, cuando no se le enseñaba solo como una memorización de los hechos, podía promover el desarrollo del pensamiento crítico. Este último les permitiría a los alumnos ser capaces también de cuestionar y criticar diversos hechos de su vida personal e historia local. Como resultado, se fortalecería su identidad, ciudadanía y compromiso con el país.

A partir de dicha discusión, se aprovechó para preguntarles qué significaba para ellas la consciencia histórica. Las respuestas fueron distintas y parecían constituir más una interpretación personal de las docentes; de hecho, ambas dudaron al momento de contestar y no parecían estar muy seguras de lo que dijeron. Por un lado, la profesora Katia contestó que, para ella, la consciencia histórica era "conocer, saber, analizar y diferenciar lo positivo y lo negativo del pasado, y también relacionarlo con el presente". Por otro lado, la profesora Violeta respondió, después de pensarlo por un momento, que esta era "tener consciencia de los hechos que acontecieron en tu país, un sentido de lo que obviamente pasó en tu historia... en el quehacer de tu país, en su vida política y social". Aun cuando ambas coincidieron en que este concepto relacionaba el presente con el pasado, queda claro que su noción era diferente

²⁶ El presidente Prado viajó al extranjero durante la ocupación chilena de Lima para comprar armas. Este hecho es recordado como uno de los más polémicos del conflicto.

La entrevista con la profesora se llevó a cabo en setiembre del 2017, cuando el gobierno de Kuczynski enfrentaba una huelga de maestros y una crisis ministerial. A pesar de ello, pidió -y obtuvo- la autorización al Congreso para realizar un viaje a Nueva York y al Vaticano. El viaje finalmente no se realizó y el Legislativo le negó la confianza a Fernando Zavala, entonces presidente del Consejo de Ministros, y pidió la renuncia de todo su gabinete.

de la que se maneja en la investigación. En último término, tampoco parecían estar familiarizadas con dicho concepto.

La siguiente tabla presenta citas relevantes de las entrevistas con las docentes sobre estos temas.²⁷

Docente	Cita relevante
Katia	“(…) si bien es cierto [enseño] el curso de historia, procuro relacionarlo con lo que nos ocurre en el Perú en el presente. Siempre lo relaciono. Digo, por ejemplo, cuando hemos hablado de la guerra con Chile, hablamos de cuando se fue el presidente [Prado] a comprar armas (...). Entonces, ahí comenzamos a jalar el tema de la corrupción. Y justo en ese momento tú sabes que en el contexto político eso es lo que está primando: la corrupción”.
Katia	“Pienso que es interesante que los chicos conozcan la historia porque existen acontecimientos que no deberían volver a suceder, uno. Y dos, porque el que no conoce su pasado, no puede vivir el presente, porque siempre necesitamos el pasado porque son las raíces que nos jalan y también para poder proyectarnos hacia el futuro”.
Violeta	“Yo pienso que es importante enseñar historia (...) puesto que la historia va de la mano con el quehacer humano. Todo lo que acontece en un país en el presente es producto de un conjunto de hechos que los han precedido (...) y para fortalecer una identidad a nivel de país (...)”.
Violeta	“La historia enfocada, no como una memorización de hechos, sino en función de su interpretación, permite que uno desarrolle un juicio crítico, fundamentalmente, un pensamiento crítico. Osea, si tú apuntas a que el alumno critique, cuestione y analice, le va a permitir no solamente analizar los hechos históricos, sino los que acontecen en su vida personal, en su historia local, dentro de su ciudadanía. Eso obviamente va fortaleciendo, a la vez, su identidad, su ciudadanía y su compromiso con su país”.

Tabla 2. Docentes sobre la finalidad de aprender historia

4.2. Metodología empleada

A partir de las entrevistas y de las visitas a sus escuelas se puede profundizar en la metodología de cada docente. Como un primer punto se encuentra el uso del libro de texto que les proporciona el Estado y que ambas deben emplear, en tanto las escuelas son estatales.²⁸ Las dos profesoras tenían opiniones bastante críticas sobre el mismo; para ambas, las actividades

²⁷ Las transcripciones han sido editadas para facilitar su comprensión. Lo mismo sucede en el resto de tablas elaboradas.

²⁸ Ese año empleaban el libro de Editorial Santa María.

que proponía el libro no necesariamente se adaptaban al nivel de sus estudiantes. Según la profesora Violeta, esto resultaba especialmente notorio en el análisis de las fuentes históricas, que sus alumnos no conseguían entender por presentar problemas de comprensión lectora y no poder manejar el vocabulario necesario para entender dichas fuentes.

Estas ideas deben llevar a reevaluar los estudios que se han llevado a cabo en torno a los textos escolares. En líneas generales, los trabajos ya mencionados de Rodríguez (2000), Chaupis (2016), Parodi (2010), Cavieres-Fernández, Castro, Cavieres-Figueroa y Chaupis (2017) coinciden en que tanto los textos chilenos y peruanos presentan una visión nacionalista del conflicto. No obstante, hace falta contrastar sus resultados con la práctica de los docentes, para poder tener una idea más clara de cómo se emplean en las aulas y, sobre todo, de cómo los reciben los alumnos. Como se espera quede demostrado en esta investigación, las ideas de los estudiantes no necesariamente reproducen lo que dicen los libros, pues son mucho más complejas.

Como un segundo punto, las profesoras explicaron cuál era la metodología que empleaban en sus clases. Las diferencias entre ambas formas de enseñanza se basaban en la infraestructura y los recursos de cada centro educativo, así como también en las características de cada grupo de alumnos. Por un lado, la profesora Katia pedía a sus alumnas que se reunieran en grupos y que elaboraran infografías sobre los temas trabajados.²⁹ En la misma línea, el énfasis de los datos pudo notarse en el trabajo con las tarjetas de aprendizaje.³⁰ Ello permitió comprobar la importancia que le otorgaba la

²⁹ Los materiales eran cuidadosamente elaborados y decorados. Su preparación no estaba libre de distracciones, acaso propias de un grupo de su edad, pero era posible notar la concentración, además de que se cumplían con los plazos establecidos.

³⁰ Como ya se explicó, uno de los ejercicios consistía en que la profesora mostraba la imagen de un personaje y preguntaba a sus alumnos quién era y qué había hecho. Utilizó tarjetas de Hilarión Daza, Miguel Grau, Arturo Prat, Aníbal Pinto, Francisco Bolognesi, Mariano Ignacio Prado y Francisco García Calderón, por mencionar algunos.

docente a los políticos y militares que participaron en la guerra, así como también a que sus alumnas supieran manejar datos sobre la misma.³¹

Como ya se explicó, en una de las visitas, y antes de que comenzara su clase, la profesora presentó una selección de los materiales elaborados por sus alumnas en una sesión anterior (ver anexo 5). Se trataba de dos infografías sobre diferentes aspectos de la guerra. En ellas se observó que el uso de imágenes y elementos decorativos resultaba fundamental, mientras que el contenido parecía quedar relegado a un segundo plano y se centraba sobre todo en datos. Además, se encontraron dos papelógrafos que abordaban aspectos más puntuales del conflicto y que casi no contaban con decoración. Puede notarse que en ellos existe una preferencia por datos muy puntuales, la mayoría relacionados con fechas y hechos históricos.

En su caso, o al menos en las clases observadas, las fuentes no parecían ser una parte central del trabajo con las alumnas. Como se comentó, la profesora realizó la lectura del cuento *Historia de un cañoncito* de Ricardo Palma, en el marco del Plan Lector. La revisión del texto sirvió más que nada para explicar algunos aspectos del gobierno de Castilla y para comentar en torno a la figura de Palma. Además, la clase leyó una de las fuentes presentes en el libro: un artículo de *El Comercio* sobre el aniversario de la firma del Tratado de Ancón que explicaba las consecuencias del mismo. La profesora aprovechó la lectura para dar una breve explicación del plebiscito. Finalmente, la docente escuchó con sus estudiantes dos valeses que trataban sobre Tacna y Arica. La letra de ambas canciones se empleó para trabajar lo sucedido con ambas provincias. El análisis se limitó al comentario expresiones en específico, como qué significaba que Tacna había luchado con bravura.

Por otro lado, para la profesora Violeta el uso de recursos multimedia era fundamental. El colegio B contaba con un Aula de Innovación Académica³², que

³¹ Ahora bien, se debe tener en consideración que la clase a la que se asistió fue la última del tema. El uso de las tarjetas pudo haber servido como cierre y repaso de lo trabajado hasta ese momento.

³² El colegio A también contaba con un aula multimedia, pero la profesora Katia no lo utilizaba pues solía estar ocupado.

tiene varias computadoras, una para cada estudiante, además de una para el uso de los docentes, desde la cual puede proyectar hacia un écran; tenía también una mesa al centro donde los alumnos podían sentarse a trabajar con sus libros. Para la docente, era igualmente importante utilizar la plataforma *PerúEduca* del Ministerio de Educación para subir materiales (videos, imágenes o lecturas), a la vez que permitía que los estudiantes realizaran actividades como líneas de tiempo. Dado que el colegio no contaba con fotocopiadora, y los alumnos tampoco podían costearlas, les venía mejor trabajar de esa manera.³³

Los ejercicios realizados con fuentes constituyeron una parte importante de las tres clases de la profesora a las que se asistió. En algunos casos, eran fuentes que se encontraban en el libro de texto y, en otras, fueron proporcionadas por la docente a los estudiantes. Con las primeras se notó, como la profesora había comentado en la entrevista, que a los alumnos les costaba entender el vocabulario que se empleaba en fuentes primarias.³⁴ Quizás es por este motivo que ella debía buscar y preparar sus propios ejercicios con las fuentes. En todos los casos, un alumno leía la fuente y la profesora realizaba preguntas al respecto, la mayoría de las cuales eran de tipo control de lectura.³⁵

4.3. La enseñanza de la guerra del Pacífico

Las entrevistas con las docentes permitieron aproximarse a la forma cómo abordaban la enseñanza de la guerra del Pacífico. Para comenzar, se les preguntó por los temas que desarrollaban cuando trabajaban sobre el conflicto. Por un lado, la profesora Katia manifestó estar interesada en la participación de los jóvenes, de las mujeres, de los montoneros y de los sectores populares en

³³ Para la profesora el trabajo en línea traía otras ventajas, como la facilidad para corregir y que evita que los alumnos presenten excusas para no traer su material, pues siempre está en línea.

³⁴ Por ejemplo, a un alumno le llamó la atención, sobre el fragmento de Bulnes, que el autor utilizaba la conjunción “i” en lugar de “y”, a lo que comentó que: “¡Así escriben los chilenos!”.

³⁵ Por mencionar un caso, en una clase trabajaron con una fuente sobre las salitreras. La profesora hizo preguntas del tipo: “¿Por qué se había dado el aumento del impuesto al salitre?” o “¿Qué presidente hizo la modificación?”.

general. Así, pensaba que la guerra mostraba cómo el pueblo podía unirse en momentos de adversidad y, por lo tanto, no solo eran militares quienes luchaban. En el mismo sentido, en algún momento de las exposiciones, la docente señaló que no ponía énfasis en las fechas, pues estas eran relativas; lo importante, señalaba, era mostrar que era el pueblo que luchaba.

Por otro lado, la profesora Violeta también dijo estar más interesada en la historia social que en la política, así que no le prestaba tanta atención a las fechas. Además, mencionó que le parecía importante presentar el punto de vista chileno, lo que le permitía mostrar una historia, en sus palabras, más familiar y humana. En este caso, lo observado en sus clases sí permitía dar cuenta de sus afirmaciones. Ello se comprobó con los ejercicios realizados con la fuente sobre los obreros de las salitreras o las cartas entre Grau y la viuda de Prat. Como los mismos alumnos reconocieron, estas permitían presentar una visión de la historia diferente a la que mostraba el libro de texto y que, además, tenía a otros actores como protagonistas, y ya no a presidentes.

Un punto en el que coincidían ambas docentes es en tomar en cuenta a sus estudiantes al elegir los temas que enseñaban. Para ello, consideraban el género de sus grupos, así como también sus intereses y edad. Es así que a la profesora Katia le gustaría trabajar más temas de historia de la mujer. Según comentó, también le llamaba la atención la participación de los jóvenes en la guerra. Por su parte, a la profesora Violeta le parecía que a sus alumnos les gustó aprender sobre la guerra del Pacífico porque, al ser casi todos ellos varones, les interesaba este tipo de temas. Ello se pudo comprobar, en parte, con las narraciones sumamente detalladas que realizó de dos batallas.

Docente	Cita relevante
Katia	“A mi lo que me gustaría, por tratarse de niñas, más que nada, [es darle mayor énfasis a] la participación de la mujer. Si bien es cierto hablamos de que las mujeres también peleaban, [me gustaría enseñar] más de lo de las mujeres y también que se haga un poquito más de énfasis en la participación de los jóvenes.
Violeta	“[A los alumnos les gustó aprender sobre la guerra del Pacífico] porqueson varones. A los chicos, desde que hablé de guerras, Primera Guerra Mundial y guerras, a ellos les gusta”.

Tabla 3. Docentes sobre temas que se trabajan al enseñar la Guerra del Pacífico

Un segundo punto que se discutió con las profesoras fue el de las características de la enseñanza. A pesar del marcado discurso que tenía la profesora Katia, el cual se explicará más adelante, ella aseguraba que no caía en el nacionalismo y que era neutra en sus clases; pretendía que las alumnas formaran sus propias ideas a partir de lo discutido.³⁶ En general, ella consideraba que en el Perú la enseñanza del tema también seguía esta línea, lo que se diferenciaba de lo ocurrido en Chile: allí se les enseñaba a los niños que Perú les había robado territorio.³⁷ De esta manera, ella consideraba que desarrollaban su pensamiento crítico, al formar su propio criterio.

Por su parte, la profesora Violeta consideraba que la existencia de dos posiciones al respecto, la chilena y la peruana, constituía un problema al momento de enseñar este tema. Esta última mostraba a los chilenos como responsables del conflicto, lo que ocultaba la situación de crisis por la que atravesaba el Perú en aquella época. La propia docente aprendió esta visión en la escuela y la mantuvo hasta su educación superior, cuando consiguió entender la situación del país por ese momento: el Estado se encontraba ausente. Estas ideas eran las que se exponían en el video de Orrego que, como ya se señaló, fue un punto central en su clase.³⁸ Para la profesora era necesario profundizar en esta problemática, labor para la cual consideraba fundamental que los intelectuales se involucraran.

La guerra con Chile se vinculaba con un tema que para la maestra era esencial, un hecho trascendental de la historia del Perú contemporáneo: el surgimiento de Sendero Luminoso. La ausencia del Estado y la exclusión de ciertos grupos eran puntos en común entre ambos procesos históricos. Además, después de ambos sucesos el Estado se vio forzado a repensar la

³⁶ En su clase, una alumna le preguntó cómo se contaba la historia de la guerra en Chile. La profesora le respondió que a su manera y precisó que había tratado de ser objetiva, pues a ellas les correspondía pensar si era necesario que exista la rivalidad entre ambos países.

³⁷ Dada la firmeza con que la docente dio estas afirmaciones, se le preguntó cómo estaba segura de ellas. En cuanto al caso chileno, no pudo explicar cómo que sabía que así ocurría en el país vecino. Y en cuanto al peruano, dijo que no había notado que en la educación de sus hijas se hubiesen manejado ideas nacionalistas.

³⁸ Si bien aquí señaló que empezó a cuestionar esas ideas a lo largo de su educación superior, en su clase comentó que lo hizo cuando ya tenía ciertos años trabajando en colegios. Fue justamente a raíz de que vio el video que cuestionó la visión que tenía de la guerra.

construcción del país. Estas eran las ideas que ella esperaba que los alumnos comprendieran a partir del aprendizaje de la guerra del Pacífico. Sin embargo, dudaba que la mayoría de sus estudiantes llegara a comprender esa relación. Para hacerlo, sería necesario que exista una mayor relación entre lo enseñado en los cursos de historia y ciudadanía.

Además, hizo referencia a un tema que ya había mencionado antes: la relación de la historia con la identidad nacional. Como se recuerda, ella ya había indicado que esta era una de las funciones de la historia. Así, en relación a la guerra con Chile, la profesora esperaba que los estudiantes se dieran cuenta de que tenían un compromiso que cumplir como ciudadanos. Para ella no se trataba de una situación de defensa de la patria, sino de darse cuenta del rol que les correspondía, independientemente de la función que cumplieran en la sociedad. Así mismo, que reflexionaran en torno a cómo respondían a la exclusión de ciertos sectores de la sociedad.

En cuanto a la enseñanza del tema en Chile, la profesora Violeta tenía una visión diferente a la de su colega. Ella no aseguró que en Chile se enseñaba la rivalidad. Por el contrario, pensaba que la enseñanza sería similar; es más, reconocía haber visto avances en este país. En específico, comentó haber visto dos documentales chilenos que trataban sobre el conflicto.³⁹ En ellos se presentaba a historiadores peruanos, pero solo identificó a Nelson Manrique. Este hecho le hizo pensar que en Chile existía, al menos, la voluntad de incluir un punto de vista contrario. Como ya se explicó líneas más arriba, esta era la dificultad principal que ella encontraba al momento de enseñar el tema. En ese sentido, es importante destacar que ella sí incluía fuentes chilenas en su clase.

Docente	Cita relevante
Katia	“Es que [a los chilenos] les han enseñado desde pequeños, pues, que han ido a la guerra con Chile [sic], que el Perú se robó su territorio. A ellos les enseñan una historia un poco parcializada (...). Yo he tratado de ser [lo más neutra posible] y que las chicas tomen sus propias conclusiones (...) Lo que aquí, nosotros, al menos yo, en inicial no he notado eso. Yo he tenido a mis hijas, han estudiado inicial y nunca ha habido esa rencilla.”

³⁹ No recordaba los nombres de dichos documentales.

Docente	Cita relevante
Violeta	“La dificultad [de la enseñanza del tema] es justamente la dualidad que se presenta frente a las posiciones. Algunos están a favor de Chile; otros, que [ven] a los chilenos como culpables de esta guerra. Y por años, inclusive yo cuando terminé la secundaria, los consideraba culpables en realidad. Nunca se me hizo dar el análisis hasta que estuve en la Normal, de que realmente había un trasfondo de negligencia a nivel de Estado en el caso de nosotros: fue una guerra, en realidad, entre nosotros. Y que eso dio pie, además de unas falencias y descuidos previos, a nivel de ausencia del Estado en diferentes estamentos o sectores de la sociedad”.
Violeta	“En los dos documentales [sobre la guerra] que pude revisar recientemente hay presencia de algunos historiadores peruanos ahí en el documental. [No recuerdo el nombre] pero [era] un documental que hizo Chile sobre la guerra con Chile [sic]. (...) Uno de ellos fue Manrique, que lo reconocí, y no recuerdo el otro. Entonces, me dio mucho gusto porque cuando empecé a verlo solamente vi a dos historiadores chilenos y lo iba a cortar, y en ese momento aparece Manrique (...)”.

Tabla 4. Docentes sobre la enseñanza de la guerra del Pacífico

4.4. Relaciones entre Perú y Chile

Otro de los temas discutidos con las profesoras fue el estado de las relaciones entre Perú y Chile. Para la profesora Katia, en la actualidad, Chile realizaba una “invasión pacífica”, lo que significaba que la economía peruana dependía de los capitales chilenos. Esta situación se notaba, por ejemplo, en que la mayoría de terrenos productivos del sur del país estaban en manos de chilenos. Una situación similar ocurría con dos importantes tiendas por departamento que mantenían a empresarios chilenos en los cargos jerárquicos y ocupaban a los peruanos como mano de obra barata. Esto la llevaba a preguntar a sus alumnas qué sucedería si no compraban en estas tiendas.

En líneas generales, la profesora Katia pensaba que las relaciones entre Perú y Chile eran de enemistad. En ese sentido, notaba que estas relaciones tenían un fuerte impacto en la vida cotidiana. Tal es así que recordó los partidos entre Perú y Chile, llamados los “Clásicos del Pacífico”. Lo mismo sucedía con el tema de la gastronomía, pues consideraba que los chilenos “se estaban apropiando” de ella. Esto sucedía porque el Estado peruano era débil y no se preocupaba por patentar dichos productos. Se pudo notar que la docente repetía estas mismas ideas en sus clases: que la falta de identidad nacional entre los peruanos permitía que los chilenos tomaran elementos de la

gastronomía nacional, y que Chile tenía una fuerte presencia en la economía del país.

El rol que tenía que cumplir la escuela en este aspecto era complejo, acaso contradictorio. Por un lado, ella sentía que se debía enseñar que el Perú tenía que ser un país pacífico. En esa línea, era necesario resaltar la importancia de la unidad entre países de América Latina, la misma que podría ayudar a resolver los problemas comunes que tenían. Por el otro, buscaba que las alumnas entendieran que, de ser necesario, se tenía que entablar una guerra. Es decir, sostenía que, si bien el ser humano debía ser pacífico, era necesario que sus alumnas comprendieran que, la guerra se tenía que hacer cuando era necesaria.

Por su parte, la profesora Violeta no tenía ideas tan drásticas hacia los chilenos como su colega. Ella afirmaba que existían episodios de desencuentro, como aquellos en torno al pisco, pero también de discriminación hacia los peruanos.⁴⁰ También mencionó que existía una rivalidad en el aspecto económico, aunque no profundizó en el tema de la misma forma como lo hizo la profesora Katia. No obstante, consideraba que existían razones para que las relaciones entre ambos países se mantuvieran así; se trataba de intereses del Estado y de otros grupos de poder, aunque no supo expresar cuáles eran las motivaciones que estaban detrás.

Docente	Cita relevante
Katia	"Pero también hacerles ver que existen otras maneras de que haya una "invasión pacífica". Por eso les pongo el caso, por ejemplo, de que la mayoría de los terrenos productivos de la parte sur del país, de Ica para Arequipa, la mayoría son de chilenos. Y los <i>containers</i> , cuando ellos sacan las cosechas, los mejores productos van de frente hacia Chile. Y esos productos los procesan, los venden y les ponen: "hechos en Chile". (...) Entonces, eso es lo que yo les hago ver, que no necesariamente tiene que ser una invasión violenta donde haya una guerra, sino que lo de ahora es una invasión pacífica y, más que nada, dependencia económica de Chile".

⁴⁰ Aunque no lo confirmó, parece que se refería a un hecho sucedido en el 2012, en el cual se grabó un reality chileno llamado Amazonas, perdidos en la selva en una comunidad bora de la selva peruana. Ocurrió que desde la prensa chilena se calificó a los nativos como "piojosos" y a uno de ellos se le indicó que se le hablaría en "peruanito".

Docente	Cita relevante
Katia	“En este caso, los chilenos se están apropiando más bien de la gastronomía. ¿Y por qué? Porque es una debilidad del Estado no patentar los productos peruanos. En eso también han puesto énfasis las chicas, sobre el ejemplo del pisco sour”.
Violeta	“Hasta la fecha, y hasta en las últimas noticias [se promueve] esa rivalidad, esa discriminación que a veces Chile siente hacia nosotros. Inclusive en este reportaje de algún grupo amazónico que se presentó por televisión y que ellos mostraron una situación, una expresión de desdén hacia nosotros: “primitivos” o “salvajes”. Lo del pisco. Pienso que de ambas partes, tanto de Perú como de Chile, no sé con qué interés, se sigue promoviendo esa situación de conflicto”.

Tabla 5. Docentes sobre las relaciones entre Perú y Chile

4.5. Análisis

Como primer punto, es necesario contrastar lo señalado por ellas en las entrevistas con lo visto en sus clases. De un lado, se tiene el caso de la profesora Katia. La observación de sus clases mostró una aproximación diferente a la que ella había explicado. Los ejercicios realizados hacían un mayor énfasis en la memorización de datos, antes que en la comprensión de las relaciones entre el pasado y el presente. A lo largo del trabajo se notó que el análisis de fuentes pasaba a un segundo plano, muchas veces para contextualizar un tema o con la intención de brindar una explicación más completa. Además, los principales protagonistas del relato eran militares y políticos, no sectores populares como ella había afirmado.

De otro lado, la observación de las clases de la profesora Violeta permitió corroborar buena parte sus afirmaciones. Se notó que, efectivamente, incorporaba un enfoque social, lo mismo que el punto de vista chileno y una visión más familiar de la historia. Las fuentes históricas que utilizaba en las clases le permitían cumplir con estos objetivos, en tanto no podría haberlo hecho solo con el libro de texto. Esta visión convivía con el enfoque militar que también le daba a sus clases y que ella justificaba con el interés de sus alumnos, casi todos ellos varones, en este tipo de temas. Este también se relacionaba con la identidad nacional, que consideraba una función de la historia.

Entonces, puede notarse que su discurso no siempre coincidía con sus prácticas. De un lado, queda claro que existe un cuestionamiento de parte de ambas a lo propuesto por el currículo oficial, lo que se puede comprobar, por ejemplo, en las dificultades que mencionaron tener con el libro de texto que se les proporciona. La profesora Violeta fue incluso más allá hacia al criticar la versión de la guerra narrada por la historia oficial. La capacidad crítica de las dos profesoras, ambas con varios años de experiencia docente, podría provenir de -o en todo caso verse reforzada por- los cursos y talleres de capacitación a los que suelen asistir.

No obstante, de otro lado también se observó que sus prácticas docentes no necesariamente aplicaban estos cuestionamientos. Por el contrario, podría decirse que sus clases seguían una línea tradicional, si bien esto ocurría de forma diferente en cada caso. En el colegio A se notó que la profesora Katia le daba énfasis a los datos, y que los presidentes y militares tomaban un protagonismo especial en el relato que se construía. En el colegio B, si bien se notó que se le daba importancia a la historia social, no se dejaba de lado el énfasis en lo militar, el mismo que, hasta cierto punto, reforzaba la historia tradicional que la profesora Violeta cuestionaba.

Ahora bien, no resulta tan sencillo explicar el porqué de la contradicción. Lo que sí quedó claro es que, en tanto docentes de colegios estatales, les corresponde cumplir con lo propuesto por el currículo oficial, lo que necesariamente involucra el uso del libro de texto. En ese sentido, se entiende la dificultad que tenían para introducir nuevos temas y/o enfoques. Como resultado, se observó que la clase no reproducía enteramente lo que planteaba el libro de texto.⁴¹ Una vez más, se evidencia que las conclusiones de estudios sobre textos escolares deben ser profundizados en investigaciones posteriores.

Como segundo punto, se busca identificar en qué medida las prácticas de las docentes reflejan sus ideas sobre las relaciones entre Perú y Chile. Un

⁴¹ Es preciso acotar que durante las observaciones la atención a los libros de texto pasó a un segundo plano, pues el interés estaba en las profesoras y sus alumnos. Las docentes tampoco proporcionaron -fundamentalmente porque no se les pidió- un libro de texto para poder seguir su lectura a la par que la clase se desarrollaba. Eso tampoco hubiese sido posible, en tanto había un ejemplar para cada estudiante.

aspecto en el que ambas coincidieron fue en que existían dos versiones del conflicto, la peruana y la chilena.⁴² No obstante, la diferencia adquiría connotaciones distintas en cada caso. La profesora Katia aseguró, tanto en sus clases como durante la entrevista, que ella había presentado a sus alumnas una versión objetiva de lo sucedido, lo que también podía entenderse como una visión positivista de la historia. Esta neutralidad era crucial, porque la diferenciaba de lo que sucedía en Chile donde, según a ella le constaba, se les inculcaba a los niños el resentimiento hacia el Perú.

De lo que se pudo notar en las clases, la profesora Katia lograba esta supuesta neutralidad mediante el énfasis en la versión peruana del conflicto. Hasta donde consta, no se observó que presentara fuentes chilenas, con lo cual omitía presentar los dos puntos de vista sobre el conflicto.⁴³ En esa línea, es interesante recordar que la docente tenía ideas bastante fuertes, principalmente de resentimiento y de rechazo, hacia Chile y los chilenos. En sus clases, hubo referencias a los desencuentros entre ambos países hacia el final, a modo de reflexión; fueron menciones sin mayor profundización y difícilmente podría decirse que se planteaba una relación entre el pasado y el presente, mucho menos con el futuro.

En cuanto a la profesora Violeta, ella también reconocía como un problema la existencia de dos versiones sobre el conflicto. No obstante, ella incorporaba la visión chilena en sus clases, con lo cual lograba presentar ambas a sus alumnos. Este hecho parece haber estado relacionado con otro punto que también era crucial para ella: el cuestionamiento de la versión oficial sobre el rol de Chile en el conflicto. Además, consideraba que existían intereses estatales que buscaban mantener los desencuentros en las relaciones entre peruanos y chilenos. No obstante, no se encontraron mayores referencias a este tipo de ideas en su clases.

En base a lo anterior, puede señalarse que las ideas que las docentes tenían sobre Chile y las relaciones con este país influían, hasta cierto punto, en

⁴² Ninguna hizo mención a la visión boliviana del conflicto.

⁴³ Probablemente, esta fuese una consecuencia de que el análisis de fuentes históricas no tenía un rol central en sus clases.

sus clases. Si bien ambas reconocían que existían desencuentros en el presente, en un caso estas eran mucho más fuertes que en el otro. Así, la profesora Violeta incorporaba el punto de vista chileno al trabajo con sus alumnos, justamente porque cuestionaba la versión propuesta historia nacional. Por el contrario, la profesora Katia se enfocaba básicamente en presentar la visión peruana del conflicto. Como resultado, parecía seguir una línea más tradicional, acorde con la de la historia nacional.

A continuación, se presenta una tabla que permite resumir lo señalado hasta este punto con respecto al discurso y a la práctica de ambas docentes.

Profesora	Discurso	Práctica
Katia	La historia tiene como función evitar que determinados sucesos vuelvan a repetirse.	La historia, fundamentalmente, aporta datos.
	Prioriza la enseñanza de la participación de los jóvenes y los sectores populares.	El énfasis se encuentra en los presidentes y militares que participaron del conflicto.
	Existen dos posiciones sobre el conflicto, pero ella procura ser neutral.	El único punto de vista presente es el peruano.
Violeta	La historia tiene permite comprender el presente y reforzar la identidad nacional.	La historia, fundamentalmente, refuerza la identidad nacional.
	Prioriza la historia social sobre la política.	La historia social cumple un rol importante, lo mismo que la historia militar.
	Existen dos posiciones sobre el conflicto. Rechaza la peruana, en tanto refuerza la idea de que Chile fue el culpable del conflicto y oculta la ausencia del Estado peruano.	Incorpora ambos puntos de vista a través de fuentes peruanas y chilenas. Incentiva a los alumnos a cuestionar la versión peruana del conflicto.

Tabla 6. Comparación entre el discurso y la práctica de ambas docentes

A partir de todo ello, puede tenerse una primera aproximación a cómo las ideas de las docentes sobre la historia y la metodología que emplean en sus clases podrían ayudar al desarrollo de la consciencia histórica de sus alumnos. Para cumplir con ello, se podría buscar que la enseñanza dotara a los alumnos de herramientas para poder utilizar lo aprendido sobre el pasado para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro (Rüsen 1992 y Lee 2011).

Otro aspecto a considerar es el manejo de diferentes puntos de vista sobre el pasado (Lee 2011 y Nordgren 2010).

De lo visto en las clases, en el colegio A no parecería que se consiguieran dichos objetivos. A pesar de que la profesora Katia consideraba que la historia podía tener una función orientadora, no se notó que sus clases brindaran a las alumnas las herramientas para poder cumplir dicha función. El énfasis en los datos haría pensar que las alumnas concebirían a la historia en esta misma línea, que valoran la disciplina en tanto aporta conocimiento. Así mismo, la presentación del punto de vista peruano, sin la contraposición del chileno, llevaría a suponer que las estudiantes no serían capaces de contrastar los dos puntos de vista. Como resultado, difícilmente se esperaría que sus estudiantes relacionen lo aprendido sobre la guerra del Pacífico con el presente y el futuro de las relaciones entre el Perú y Chile.

En el colegio B, la situación era diferente. En cuanto a la función de la historia, se podría sostener que los alumnos manejarían una visión nacionalista de la historia, producto del énfasis que le daba al aspecto militar del conflicto. Ello condicionaría a los alumnos a desarrollar una consciencia histórica del tipo tradicional (Rüsen 1992), que entendería el presente y el futuro de las relaciones entre Perú y Chile, en base a dicha visión. No obstante, es necesario tener en cuenta que la profesora Violeta presentó a los alumnos los dos puntos de vista del conflicto. Como resultado, se podría esperar que los alumnos desarrollen una visión más compleja del asunto, que tuviese en cuenta ambas versiones de lo sucedido.

En conclusión, se puede tener una noción general de cada una de las docentes, de su metodología y de sus ideas sobre la guerra del Pacífico. Para comenzar, existían semejanzas entre ambas profesoras, en su formación y en su apertura a cuestionar su propia práctica docente. No obstante, tenían formas diferentes de comprender la historia y, por lo tanto, de aproximarse a su enseñanza en las aulas. Como consecuencia, estas dos maneras de trabajo influirían en las ideas de los estudiantes sobre la historia y la guerra del

Pacífico y, por lo tanto, en la forma en cómo desarrollarían su consciencia histórica.

Por un lado, la metodología de la profesora Katia se centraba en la elaboración de infografías que reforzaban el aprendizaje de datos y en el rol de militares y presidentes. Al mismo tiempo, solo se presentaba el punto de vista peruano sobre lo sucedido. A partir de ello, se podría asumir que sus estudiantes tendrían dificultades para desarrollar la consciencia histórica. Por otro lado, la profesora Violeta enfatizaba en el aspecto militar del conflicto, a la vez que presentaba ambos puntos de vista de la guerra, el peruano y el chileno. Como resultado, se esperaba que sus alumnos tuvieran más posibilidades de desarrollar dicha competencia.

5. Las ideas de los estudiantes sobre la historia

Este capítulo tiene por objetivo determinar hasta qué punto las ideas de los estudiantes sobre la historia podían expresar el desarrollo de la consciencia histórica. Además, será importante contrastar dichas nociones con lo previamente expuesto por sus docentes y con lo visto en las aulas, para saber en qué medida se han visto influenciados por sus profesoras. Para ello, se han organizado los principales resultados de las entrevistas con los estudiantes en dos secciones. En la primera, se exponen las ideas que tenían sobre la importancia del aprendizaje de la historia y, en la segunda, se presentan sus opiniones sobre el curso y sus profesoras.

5.1. Importancia del aprendizaje de la historia

Una de las primeras preguntas que se hizo en la entrevista con los alumnos fue si consideraban que la historia era importante. En el colegio A, las cuatro alumnas que respondieron a la pregunta⁴⁴ coincidieron en que su aprendizaje sí lo era porque permitía obtener conocimiento. Por un lado, tanto para Karina como para Natalia, la historia aportaba datos útiles, importantes para culturizarse. Por el otro, Jimena y Diana resaltaron la relevancia de aprender sobre los antepasados, porque a partir de ello se podía entender el presente.

⁴⁴ Silvana no la respondió.

En estos casos, es difícil notar una correlación por lo dicho por su docente. Según lo explicado previamente, para la profesora Katia la relevancia de la historia residía en que enseñaba lecciones del pasado para no repetir los mismo errores en el futuro. Por el contrario, de lo dicho por las alumnas no se puede deducir que relacionen el pasado con el futuro o con la posibilidad de aprender de él. De sus respuestas quedaba claro que, para dos de ellas la historia era útil en tanto conocimiento, mientras que para las otras dos, esta permitía entender el presente.

En el colegio B, los alumnos dieron dos razones fundamentales por las cuales consideraban que era importante aprender la materia. En primer lugar, tres de los estudiantes, Mauro, César y Agustín, relacionaron el aprendizaje de la historia con la identidad nacional, con los antepasados, las costumbres y la patria. En segundo lugar, dos de los alumnos, Paolo y nuevamente Agustín, resaltaron el rol que tenía el pasado para enseñar lecciones para evitar cometer errores en el futuro; es decir, veían a la historia como maestra de la vida. De estos dos últimos, Paolo planteó explícitamente la relación entre el pasado, el presente y el futuro. Reconoció que los errores del pasado repercutían en la actualidad y que, si no se les tomaba la debida importancia, se seguiría en el mismo círculo vicioso de cometerlos una y otra vez.

La siguiente tabla resume las finalidades de la historia señaladas por los alumnos e indica dónde se les clasifica.

	Categoría	Descripción	Estudiantes
1	Datos	A través de la historia se pueden aprender datos, que son útiles y necesarios.	Karina y Natalia
2	Comprender el presente	El estudio de la historia permite comprender el presente.	Jimena y Diana
3	Identidad nacional	La historia guarda un estrecho vínculo con la identidad nacional de un país.	Mauro, César y Agustín
4	Maestra vida	El estudio de la historia permite aprender lecciones para el futuro.	Agustín y Paolo

Tabla 7. Categorías: la finalidad de aprender historia

5.2. Opinión sobre el curso de historia

Seguidamente, se discutió con los alumnos cuál era su opinión sobre sus profesoras y el curso de historia. Ambos grupos coincidieron en demostrar afecto por ellas y manifestaron estar de acuerdo con la metodología de cada cual; a la mayoría le gustaban las clases. En el caso del colegio A, Silvana, señaló que el curso era "muy divertido" por cómo enseñaba su profesora, y que por eso le prestaba mucha atención. Dos de sus compañeras, Jimena y Diana, resaltaron la metodología que empleaba la docente, la de realizar trabajos en grupos, pues consideraban que tenía ventajas: les permitía integrarse, y compartir ideas y opiniones con sus compañeras.

En el caso del colegio B, las respuestas fueron más diversas. Destaca el caso de Mauro, quien admitió que no le gustaba el curso porque no era bueno aprendiendo fechas, así que lo aprendía por obligación. No obstante, como lo afirmara la propia profesora Violeta, y como se constató en las visitas a sus clases, ella no ponía énfasis en este aspecto. Por su parte, César señaló que le gustaba la historia, pero no la del Perú, pues prefería la universal. Finalmente, Paolo y Agustín, si bien no indicaron explícitamente que les gustaba el curso, dieron a entender que les parecía interesante, o al menos, no les era complicado. Ambos resaltaron la importancia de los datos que aprendían, necesarios para su formación cultural.

A pesar de las opiniones diferentes, los cuatro alumnos coincidían en las virtudes de su docente y su metodología. A pesar de haber dicho que no le agradaba el curso, Mauro afirmó que le gustaba la forma de enseñar de la profesora, pues el uso de multimedia le ayudaba a obtener mejores calificaciones. Lo mismo hizo César, quien resaltó su creatividad. Paolo y Agustín comentaron, en oposición a lo señalado por Mauro, que les gustaba que la docente no les pidiera memorizar datos. El primero señaló que ella le daba énfasis a la comprensión de los procesos, mientras que el segundo, uno de los recién llegados, recordó cómo en su antiguo colegio les pedían memorizar las fechas, lo que le causaba estrés.

5.3. Análisis

Como primer punto, es preciso contrastar la metodología de las docentes con las ideas de los estudiantes sobre la finalidad de la historia. De esa forma se puede notar hasta qué punto la forma de enseñanza de cada una de ellas influye o no en sus concepciones de esta materia. En el colegio A, la relación más evidente es la que existe con las dos estudiantes, Karina y Natalia, que consideraban que la historia era importante porque proporcionaba datos: la metodología empleada por la docente reforzaba este tipo de aprendizaje. Dado que no se priorizaba el análisis de fuentes u otro tipo de trabajo que reforzara el desarrollo del pensamiento histórico, las alumnas solo consideraban que la historia era importante en tanto les aportaba conocimiento.

Una situación distinta ocurría con las dos alumnas, Jimena y Diana, que pensaban que la historia permitía comprender el presente. No se trataba de una idea que se reforzara de manera especial durante el desarrollo de las clases, a pesar de que la profesora Katia afirmara que sí lo hacía. Si bien es cierto que se observaron menciones al presente en las visitas, estas no parecían haberse realizado para poder entender la situación actual del país a partir de lo visto en clase. Es decir, no se pudo observar que se planteara dicha relación. Por el contrario, más parecían tratarse de ejemplos ilustrativos; tal fue el caso de la intervención chilena en la economía peruana o la comparación entre los viajes de los presidentes Prado y Kuczynski.

En el colegio B, las ideas de los estudiantes sobre la historia estaban estrechamente ligadas al contenido y a la metodología de las clases de su docente. El primer grupo de alumnos, Mauro, César y Agustín, sostenían que el aprendizaje de la historia se relacionaba con la identidad nacional. La observación de las clases de la profesora Violeta permitió comprobar que resaltaba la historia social, tal cual ella misma lo había comentado. No obstante, en su clase era igualmente importante el aspecto militar del conflicto, como se pudo notar, por ejemplo, en los relatos que la profesora hizo de la campaña marítima. Por lo tanto, es probable que aquellas narraciones, que

involucraban la defensa de la patria, hayan reforzado una visión de la historia vinculada al patriotismo e identidad nacional.

El segundo grupo de alumnos, Paolo y otra vez Agustín, plantearon que la historia cumplía la función de maestra de la vida: pensaban que el pasado enseñaba lecciones para el futuro. Resalta que esto sucedía con los errores y situaciones negativas, y no con las positivas. Para entender el porqué de esta relación debe recordarse una idea que era central para la profesora Violeta, según lo comentó en su entrevista: la débil presencia del Estado en la época de la guerra.⁴⁵ El video de Orrego fue fundamental para que los alumnos también lo entendieran así, pues esta noción no aparecía en el libro de texto pues, como ellos mismos reconocieron, era opuesta a la de la historia oficial. Así, es probable que entendieran que se trataba de una lección que se debía aprender del proceso histórico que estudiaban.

El caso de Paolo merece una mención aparte, pues se distingue de la de su compañero. Mientras que Agustín se refirió a que había que aprender de los errores cometidos en el pasado para no volver a cometerlos en el futuro. Paolo fue el único que hizo una mención explícita a lo que sucedía en el presente. Es así que, además de señalar la relación con el futuro, acotó que los errores del pasado se notaban también en el presente. De manera, Paolo fue el único alumno que logró plantear una relación entre los tres tiempos. Se trataba también de una concepción cíclica de la historia: los errores se repetían una y otra vez. Las citas más relevantes de ambas respuestas se presentan en la siguiente tabla.

Estudiante	Cita relevante
Agustín	"En la mayoría de casos se ha demostrado que nuestras pérdidas, o cualquier cosa que nos haya salido mal anteriormente, se debe a la mala administración de personas anteriores y de esos errores se puede aprender para no poder cometerlos en el futuro".

⁴⁵ Es más, ya se señaló que ella consideraba que existía un paralelo entre este hecho y el surgimiento de Sendero Luminoso, un proceso relativamente reciente. No obstante, aun cuando dudaba de que sus alumnos pudieran entender dicha relación.

Estudiante	Cita relevante
Paolo	“Para mi la historia sí tiene que ver bastante con lo que pasa, el presente y el futuro, porque los hechos en el pasado fueron marcas grandes para mi país. Algunos errores que cometimos (...) hoy por hoy repercuten en lo mismo. Si es que nosotros no aprendemos o no le tomamos mucha importancia a lo que nos pasó en algún momento, vamos a seguir en el mismo juego de que una y otra vez caemos en el mismo error. Si es que llegamos a entender bien la historia, el porqué de este suceso, vamos a aprender cómo solucionarlo”.

Tabla 8. Agustín y Paolo sobre la importancia de la historia

Como último punto, a partir de todo lo anterior, se puede plantear una primera aproximación a la consciencia histórica de estos ocho estudiantes. Si se siguen los planteamientos de Rüsen (1992), para poder afirmar que un alumno la había desarrollado era requisito que reconociera las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. De manera específica, tendría que ser capaz de identificar que la historia tiene una función orientadora, que el pasado le permite comprender el presente y proyectarse hacia el futuro. Así, en una primera instancia, a partir de las ideas que tienen en torno a la función de la historia, los ocho estudiantes que respondieron a la pregunta pueden clasificarse en tres niveles de acuerdo al desarrollo de su consciencia histórica. Estos se resumen en la tabla que sigue.

Nivel	Descripción	Estudiantes
1	El estudiante no considera que la historia tiene una función orientadora en el tiempo.	Karina, Natalia, Mauro y César
2	El estudiante considera que la historia tiene una función orientadora en el tiempo, pero solo piensa que lo hace en el presente o en el futuro.	Jimena, Diana, Agustín
3	El estudiante considera que la historia tiene una función orientadora, en tanto el pasado le permite comprender el presente y comprender el futuro.	Paolo

Tabla 9. Niveles de desarrollo de la consciencia histórica

Un primer nivel lo conforman cuatro estudiantes (Karina, Natalia, Mauro y César) que no consideraban que la historia podía tener una función orientadora en el tiempo. A partir de lo que habían aprendido en las clases, pensaban que esta disciplina servía básicamente para dos propósitos: aprender datos útiles y reforzar el sentimiento de identidad nacional. Se trata de un nivel poco

complejo, que no consigue relacionar los tiempos históricos y, por lo mismo, queda claro que estas funciones de la historia no se pueden equiparar a las de la consciencia histórica. Como resultado, se tiene que cuatro de los ocho estudiantes no parecían, al menos hasta este punto, haber desarrollado dicha capacidad.

Estudiante	Cita relevante
Karina	"Pienso que saber de la historia es muy importante para tener demasiado conocimiento (...). [En el colegio] nos enseñan datos muy importantes que debemos aprender para nuestra vida cotidiana.
Natalia	"Yo creo que la historia nos sirve, obviamente, para culturizarnos acerca de la historia de nuestro país y aparte del mundo (...).
Mauro	"Nos ayuda a saber sobre nuestra historia, los antepasados, de mi país, del lugar donde nací, entre otras cosas".
César	"En parte, sí [pienso que es importante estudiar historia], porque no puedo negar que soy peruano, claro. Como peruano, tengo que saberlo".

Tabla 10. Estudiantes sobre la finalidad de la historia (1)

Un segundo nivel agrupa a tres estudiantes (Jimena, Diana y Agustín) que pensaban que la historia sí cumplía una función orientadora, pero que solo podía hacerlo con uno de los otros dos tiempos, sea con el presente o con el futuro. Entonces, se trata de un nivel con mayor complejidad que el anterior, en tanto consiguen comprender que el pasado tiene una función aún mayor, la de brindar explicaciones para el presente o el futuro. En ese sentido, se acerca más a lo propuesto por la consciencia histórica. No obstante, existe un límite, pues no lograron comprender que existía una relación entre el presente y el futuro. La historia solo podía ayudar a comprender el presente o enseñar lecciones para el futuro, pero no ambos.

Estudiante	Cita relevante
Jimena	"Creo que [aprender historia] es muy importante porque aparte que aprendemos del pasado, lo que hicieron nuestros antepasados, también aprendemos que nosotros vamos a ser parte de la historia algún día".
Diana	"Yo creo que [aprender historia] es importante ya que vamos aprendiendo y vamos conociendo qué fue lo que pasaron nuestros antepasados para ser lo que somos ahorita".

Estudiante	Cita relevante
Agustín	“En la mayoría de casos se ha demostrado que nuestras pérdidas, o cualquier cosa que nos haya salido mal anteriormente, se debe a la mala administración de personas anteriores. De esos errores anteriores se puede aprender para no poder cometerlos en un futuro”.

Tabla 11. Estudiantes sobre la finalidad de la historia (2)

En el tercer y último nivel se encuentra solo un estudiante, Paolo, quien es el que se encontraba más cerca del desarrollo de la consciencia histórica. Para este alumno, el presente era resultado de lo sucedido en el pasado, sobre todo de los errores cometidos. Entonces, aprender sobre ellos era la única forma de no volver a cometerlos, lo que también implicaba una noción cíclica de la historia. La respuesta de Paolo fue la más compleja que se encontró, en tanto fue el único que logró relacionar con claridad los tres tiempos; por eso, tenía una idea mucho más elaborada de la función que podía cumplir la historia. Como consecuencia, Paolo era el alumno que, hasta este momento, se acercaba más al desarrollo de la consciencia histórica.

Estudiante	Cita relevante
Paolo	“Para mi la historia sí tiene que ver bastante con lo que pasa, el presente y el futuro, porque los hechos en el pasado fueron marcas grandes para mi país. Algunos errores que cometimos (...) hoy por hoy repercuten en lo mismo. Si es que nosotros no aprendemos o no le tomamos mucha importancia a lo que nos pasó en algún momento, vamos a seguir en el mismo juego de que una y otra vez caemos en el mismo error. Si es que llegamos a entender bien la historia, el porqué de ese suceso, vamos a aprender cómo solucionarlo”.

Tabla 12. Estudiantes sobre la finalidad de la historia (3)

Si se comparan estos resultados con los del capítulo anterior, queda claro que los resultados difieren ampliamente de lo que se esperaba. A partir de las ideas de las docentes y su práctica, se supuso que los alumnos de la profesora Violeta tenían más posibilidades de desarrollar su consciencia histórica que las estudiantes de su colega, la profesora Katia. Lo que más llama la atención que cuatro alumnos, dos de cada colegio, no presentaran indicios de haber trabajado con esta capacidad. Además, hubo dos alumnas del colegio A que lograron ubicarse en el segundo nivel. El único supuesto que pudo confirmarse

es que fue un estudiante del colegio B quien mostró mayores indicios de haberla desarrollado.

En conclusión, a partir de sus ideas sobre la historia, los alumnos mostraron tres niveles de aproximación a la consciencia histórica. Ellos reconocieron al menos cuatro finalidades de la historia: el aprendizaje de datos, la relación con la identidad nacional, la comprensión del presente y la enseñanza de lecciones para el futuro. A su vez, estas permitieron analizar si consideraban que la historia tenía una función orientadora, propia de la consciencia histórica. Solo uno de ellos, el que se mostró más cercano al desarrollo de la consciencia histórica, se refirió a cómo se podía emplear el pasado para comprender el presente y, a partir de allí, proyectarse hacia el futuro.

6. Las ideas de los estudiantes sobre la guerra del Pacífico

Este capítulo tiene por objetivo identificar cuáles son las ideas que tenían los estudiantes sobre la guerra del Pacífico. Para ello, primero se exponen las impresiones que los alumnos tenían de las clases en las que aprendieron de este conflicto, las cuales comentaron en la entrevista. Después, se explican las ideas que tenían en torno a la importancia de este conflicto en la historia del Perú y que respondieron en el cuestionario escrito. Finalmente, se exponen los resultados del análisis de los cuadros sobre la guerra que se les pidió realizar en la parte oral del *focus group*. Una vez establecido este panorama, en los siguientes dos capítulos se podrá analizar en qué medida su comprensión de las relaciones con Chile, tanto en el presente y como en el futuro, estaban marcadas por dichas ideas.

6.1. Las clases sobre la guerra del Pacífico

En la entrevista, a los alumnos se les preguntó por las clases en las que trabajaron sobre la guerra del Pacífico. Como primer punto, se les pidió comentar qué recordaban de dichas sesiones. En el colegio A, las alumnas fueron capaces de mencionar algunas de las batallas, los combates y las campañas que tuvo este conflicto. Jimena comentó que recordaba cuáles habían sido los orígenes de la guerra y que estos tuvieron que ver con el impuesto de los diez centavos. Silvana respondió que se acordaba de la

alianza entre Perú y Bolivia, y el recelo que esta unión le generó a Chile. Además, mencionó hechos más precisos, como el incendio de la Biblioteca Nacional o la participación del francés Petit Thouars en la defensa de la capital.

En el colegio B, los alumnos contestaron a la misma pregunta con narraciones de anécdotas y detalles de los enfrentamientos bélicos. En este punto cabe referirse a las explicaciones, bastante narrativas, que la profesora Violeta realizó sobre los combates de Iquique y de Angamos, lo que parece haber llamado la atención de los alumnos. Así, por ejemplo, Mauro comentó que recordaba que la fragata Independencia chocó contra una roca y "que un chileno saltó al [monitor] Huáscar y lo mataron", mientras que César contó cómo fue el enfrentamiento entre Miguel Grau y Arturo Prat, y Agustín dijo que la resistencia de la Sierra y la invasión de Lima.

La respuesta de Paolo llamó la atención por ser un tanto más crítica que las de sus compañeros. Él comenzó por explicar que el trabajo con las fuentes le resultaba sencillo y que le gustaba porque, a través de ellas, la profesora los acercaba a una visión de la historia diferente a la de los libros. Así, a partir del video de Orrego y de otras fuentes vistas en clase, algunas de ellas chilenas, él sentía que había podido formarse una visión diferente a la del Estado, que era la que reproducía el libro de texto. En este punto, él resalta la labor de su profesora, quien fue la que les presentó diferentes puntos de vista.⁴⁶

Como segundo punto, se les preguntó si les había gustado aprender sobre la guerra del Pacífico. En el colegio A se identificaron dos tipos de respuesta. Por un lado, dos alumnas, Natalia y Karina, respondieron que sí, que les había gustado aprender sobre el conflicto. Sin embargo, ninguna pudo explicar con claridad por qué; solo se refirieron a las exposiciones y las imágenes que habían visto. Por esta razón, parece que el interés por el tema guardaba mayor relación con la metodología de la clase que, como ya habían manifestado antes, les gustaba y encontraban que traía ventajas. Por otro lado, Jimena y Silvana, explicaron que al aprender sobre este tema habían podido

⁴⁶ Una de sus respuestas en la parte escrita del *focus group* reforzaba esta idea. Cuando se le preguntó si consideraba importante aprender sobre la guerra, reconoció la importancia de conocer ambos puntos de vista: el chileno y el peruano.

comprender mejor cómo se llevaban entre Perú y Chile, pues el conflicto había dejado una marca en las relaciones entre ambos países.

En el colegio B, los resultados también pueden agruparse en dos tipos. Por un lado, hubo dos respuestas, la de Mauro y Paolo, que destacaron por basarse en juicios personales y que no parecían tener en cuenta el valor histórico del conflicto. Para Mauro, aprender sobre el conflicto había sido doloroso, en tanto este significó la muerte de "bastantes peruanos".⁴⁷ Por su parte, a Paolo le gustó el tema, pero dijo que hubo un detalle que no le agradó: la actitud benevolente de Grau hacia los chilenos. Para él, en un contexto de guerra no era posible perdonar la vida de los enemigos. En ambos casos puede notarse que el interés de los estudiantes por el tema se relacionaba con las consecuencias que tuvo el conflicto y a los sentimientos que la derrota generaba en ellos, lo que probablemente se explique por el énfasis que la profesora Violeta le dio a la parte narrativa de los conflictos.

Por otro lado, la respuesta de Agustín fue la única que se centraba en la importancia de histórica del hecho. Él contestó que sí le gustó aprender sobre la guerra. Consideraba que hacerlo permitía encontrar la raíz del resentimiento entre peruanos, chilenos y bolivianos, ya que este conflicto significó una victoria para uno de los países y la derrota de dos de ellos. Una respuesta que resultaba difícil de clasificar fue la de César. Cuando se le preguntó qué temas recordaba, respondió que le gustó aprender de Grau -"ese que tiene bigotes"- porque le había disparado a Prat "como en una película de acción". Sin embargo, luego explicó que no le gustó la guerra del Pacífico porque le resultó aburrido un video que habían visto con la profesora.⁴⁸ Aunque existen elementos que permitirían comparar estas ideas con las de Mauro y Paolo, una respuesta subjetiva y basada en el aspecto militar, la de César se relacionaba,

⁴⁷ Mauro empleó narraciones de los combates, específicamente de los ataques chilenos al Huáscar, para justificar su respuesta. En este caso, los usó para sustentar lo trágica que había sido la derrota peruana. Sus respuestas eran también sumamente narrativas, por ejemplo: "Y, un día, sin querer, Chile estaba normal [sic], con sus botes y le encontraron al Huáscar así solito y dijo: 'lo vamos a matar, somos tres'. Y lo destruyeron".

⁴⁸ Su compañero Paolo explicó que se trataba de un video que explicaba por qué Chile entró en conflicto con Bolivia. No obstante, César aclaró que esto no tenía nada que ver con la metodología de la profesora, pues ella "enseña muy bien".

además, con un tema externo a la guerra: a él no le gustaba la historia del Perú.

Como tercer punto, se discutió con los alumnos un aspecto que no había sido planteado en las preguntas, pero que surgió a partir de lo conversado. Este tenía que ver con la enseñanza de la guerra del Pacífico en Chile y las diferentes versiones que se manejan sobre el mismo. En el colegio A, las alumnas comentaron que en cada país se maneja un relato distinto de lo sucedido. Así, para Diana y Karina era claro que ellas y sus compañeras habían aprendido el punto de vista peruano y no conocían el chileno. En esa línea, tanto Diana y Jimena consideraban que ponerse del lado chileno era necesario y sería un buen ejercicio.

En el colegio B, las respuestas fueron similares. Tres de los alumnos comentaron que cada país estaba condicionado por el resultado de la guerra, de lo que deducían que en cada país la enseñanza era diferente. Para Mauro, la memoria chilena iba ligada a la superioridad de su ejército, lo que se relacionaba con que ningún peruano había logrado una hazaña similar a la conseguida por Prat: subir a la embarcación del enemigo. Según Agustín, en ambos países la enseñanza iba acompañada de un odio hacia el otro; la diferencia estaba que en Chile, las ideas de la guerra estaban relacionadas con el orgullo y del fortalecimiento de su nacionalismo. Una opinión un tanto distinta fue la de Paolo, quien señaló que la memoria chilena también tenía en cuenta que hubo civiles, y no solo militares, quienes pelearon un por su patria.

6.2. Importancia de la guerra del Pacífico

En la entrevista también se les pidió que comentaran en torno a la importancia que tenía la guerra del Pacífico en la historia nacional. En el cuestionario escrito hubo dos preguntas que buscaron ahondar en este punto. Una estaba destinada a conocer la valoración que le daban a este hecho en la historia del Perú (“Hay diversos momentos que son importantes en la historia del Perú. Para algunas personas, el más importante es la guerra del Pacífico. ¿Qué opinas tú al respecto?”), mientras que otra preguntaba por importancia le

concedían a aprender sobre el mismo (“¿Crees que es importante aprender sobre la guerra del Pacífico?”).

Aun cuando durante la actividad se precisó los objetivos de cada pregunta a los alumnos, se pudo notar que, en la práctica, dicha diferencia no quedó del todo clara para ellos. Así, para facilitar el análisis, se han considerado las respuestas de ambas preguntas en esta sección. Como también ya se mencionó, el análisis de las redacciones se realizó mediante categorías, las cuales permitieron agrupar menciones similares en las respuestas de los alumnos. Dada la extensión de los párrafos, cada cuestionario podía contener más de una mención y, por lo tanto, cada estudiante podía ubicarse en más de una categoría. A continuación, se presenta una tabla con las cuatro principales categorías encontradas.

	Categoría	Descripción
1	Historia del Perú	La guerra del Pacífico es un evento importante en la historia nacional.
2	Consecuencias	La guerra del Pacífico es un hecho histórico importante por las consecuencias que tuvo.
3	Relaciones Perú-Chile	La guerra del Pacífico marcó un antes y un después en las relaciones entre Perú y Chile.
4	Futuro	La guerra del Pacífico es importante porque enseña lecciones para el futuro.

Tabla 13. Categorías: Importancia de la guerra del Pacífico

6.2.1. Historia del Perú

La primera categoría fue la de “Historia del Perú”, que apareció en todos los cuestionarios. Esto quiere decir que los diez estudiantes identificaron a la guerra del Pacífico como un evento importante de la historia nacional.⁴⁹ En la mayoría de casos, señalaron que, como resultado de esta relevancia, era necesario aprender sobre él. Al respecto, se refirieron también a la importancia de conocer sobre la historia de sus antepasados y del propio país, así como también de saber lo que sucedió. Karina, por ejemplo, se refirió a conocer las

⁴⁹ No obstante, hubo algunos de ellos que precisaron que no era el más importante de la historia del Perú. En ese sentido, reconocían que habían otras guerras y/o momentos más relevantes. Se trataba de Jimena, Diana, Silvana, César y Paolo.

causas de este suceso, mientras que Agustín resaltó a los personajes y a sus hazañas. Así, quedaba claro que el pasado tenía, para todos los alumnos, un valor en sí mismo.

Dentro de esta categoría hay dos ideas que se distinguían del grupo. La primera era la de utilidad que podía tener este conocimiento. En ese sentido, las respuestas de tres estudiantes (dos alumnas del colegio A y uno del colegio B) iban más allá de lo expuesto anteriormente. Ellos reconocían que, además, conocer sobre la guerra del Pacífico tenía un propósito. De acuerdo a Karina, se trataba de un saber que serviría en las universidades, mientras que para Silvana y César, era relevante en tanto formaba parte de la cultura general. De acuerdo a estos dos últimos estudiantes, era un conocimiento que podían -y de hecho, debían- demostrar cuando así lo necesitaran. Silvana incluso hizo hincapié en la importancia de la cultura general en el mundo actual.

La segunda idea que resaltaba era la relación entre la guerra del Pacífico y el sentimiento nacional y la defensa de la patria. Por un lado, César señaló que la guerra fue un momento donde se demostró el patriotismo de héroes nacionales, como Grau o Bolognesi; este hecho destacaba dada la superioridad de Chile, lo cual hacía mayor la valentía de los peruanos. Por otro lado, Jimena se refirió a la guerra como “un tiempo en el cual se puso a prueba nuestro patriotismo”, si bien más adelante se verá que identificó consecuencias negativas. Como se puede notar, el patriotismo podía otorgarle una muy ligera connotación positiva al conflicto.

Colegio	Estudiantes		
	Importancia del pasado	Subcategoría 1A: Conocimiento útil	Subcategoría 1B: Patriotismo
A	Karina, Jimena, Diana, Natalia, Silvana	Karina y Silvana	Jimena
B	Mauro, Agustín, Sandro, César y Paolo	César	César
Total	10	3	2

Tabla 14. Categoría 1: Historia del Perú

6.2.2. Consecuencias

La segunda categoría fue la de “Consecuencias”, que estuvo presente en ocho de los diez cuestionarios. En ella se agrupan las respuestas de los estudiantes que consideraban que la guerra del Pacífico era un hecho histórico relevante porque sus consecuencias también lo eran. A su vez, estas respuestas pueden agruparse en tres sub-categorías que guardaban relación con los distintos aspectos que consideraban los alumnos. En primer lugar, se encuentran seis respuestas (cuatro alumnas del colegio A y dos alumnos del colegio B) que reconocieron la pérdida de territorios, una parte importante del territorio nacional, como la consecuencia más importante del conflicto en cuestión. En algunos casos relacionaron lo ocurrido con destrucción, pues mencionaron lo ocurrido con la Biblioteca Nacional, además de las invasiones y saqueos del ejército chileno.

En segundo lugar, hubo cuatro respuestas (tres alumnas del colegio A y un alumno del colegio B) que vincularon las consecuencias de la guerra del Pacífico con la idea de crisis. Sin embargo, no existía entre ellas un consenso en torno a las características de estas última, pues diferían en tanto si esta se pudo haber dado, antes, durante o después del enfrentamiento bélico. En cuanto al primer caso, se trataba de una crisis previa a la guerra, pero había sido esta última la que la había puesto en evidencia. Así mismo, tampoco hubo un consenso en torno al ámbito donde se dio dicha crisis; en dos casos se especificó que esta fue de carácter económico, en uno se mencionó a la “decadencia militar” y, finalmente, otro hizo referencia a la “inestabilidad política”.

En tercer lugar, para tres alumnos del colegio B una importante consecuencia de la guerra del Pacífico fue la muerte de los peruanos. Resalta que se trate de alumnos de la profesora Violeta pues, como se recuerda, ella le daba especial énfasis al tema militar y a las narraciones de los combates de la guerra. Esto permitiría entender por qué para ellos la muerte de peruanos era especialmente relevante. En el caso de Mauro, él ya había señalado que no le gustó aprender sobre la guerra justamente por esta razón; además, este

alumno recordaba los combates de forma narrativa. En la misma línea, la respuesta de Agustín se relacionaba con una idea que manifestado anteriormente: el conflicto había significado la derrota de Perú y por eso explicaba los resentimientos de los peruanos hacia Chile. Esta respuesta parece precisar esa idea.

Colegio	Estudiantes		
	Subcategoría 2A: Pérdida de territorios	Subcategoría 2B: Crisis	Subcategoría 1C: Muerte de peruanos
A	Karina, Jimena, Diana, Natalia	Jimena, Diana y Natalia	-
B	Mauro y Agustín	Paolo	Mauro, Agustín y Sandro
Total	6	4	3

Tabla 15. Categoría 2: Consecuencias

6.2.3. Relaciones Perú-Chile

La tercera categoría fue la de “Relaciones Perú-Chile”, que apareció en las respuestas de tres alumnos: Diana, Natalia y Sandro. Los estudiantes identificaron a la guerra del Pacífico como un punto crucial, que marcó un antes y un después, en las relaciones entre ambos países. Lo interesante fue que lograron vincular este hecho con los diferentes desencuentros que existían en la actualidad entre el Perú y Chile; estos podían ser de tipo político y cultural, e incluso podían llegar a tratarse de expresiones discriminatorias. Es decir, se notaba que estos alumnos relacionaban sus ideas del conflicto con los hechos del presente.

Colegio	Estudiantes
A	Diana y Natalia
B	César
Total	3

Tabla 16. Categoría 3: Relaciones Perú-Chile

6.2.4. Futuro

La cuarta categoría fue la de “Futuro”, que tuvo solo dos menciones, una en cada colegio. Se trataba de dos estudiantes que consideraban que la guerra del Pacífico enseñaba lecciones que se podían aprender para el futuro. No obstante, ambos diferían en la utilidad que esta materia podía tener: Jimena señaló que la guerra brindaba ejemplos de “personas que gobernaron bien y mal”, mientras que Mauro, por su parte, indicó que el conflicto enseñaba a estar preparados ante cualquier situación. Esta categoría y la anterior, de relaciones entre Perú y Chile son las dos únicas que asociaron sus ideas de la guerra con el futuro y el presente, respectivamente.

Colegio	Estudiantes
A	Jimena
B	Mauro
Total	2

Tabla 17. Categoría 4: Futuro

La siguiente tabla resume cuáles son las principales nociones presentes en las ideas de los estudiantes sobre la guerra del Pacífico.

Estudiante	1			2			3	4		
	Historia del Perú			Consecuencias					Relaciones Perú-Chile	Futuro
	Importancia pasado	Conocimiento útil	Patriotismo	Pérdida de territorios	Crisis	Muerte de peruanos				
Karina	X	X		X						
Jimena	X		X	X	X			X		
Diana	X			X	X		X			
Natalia	X			X	X		X			
Silvana	X	X								
Mauro	X			X		X		X		
Agustín	X			X		X				
Sandro	X					X				
César	X	X	X				X			
Paolo	X				X					

Tabla 18. Importancia de la guerra del Pacífico según los estudiantes

6.3. Trabajo con fuentes históricas

En tercer lugar, se exponen los principales resultados del trabajo con fuentes históricas que se realizó con ambos grupos. Como se explicó en la sección de metodología, estas fueron dos cuadros sobre la guerra del Pacífico: *El último cartucho* (1889) de Juan Lepiani, pintor peruano, y *Prat guiado al sacrificio por el genio de la Patria* (1883), de Cosme San Martín, pintor chileno. A cada estudiante se le repartió una de estas imágenes impresas a color para que las pudiesen comentar con mayores detalles. Se les preguntó qué representaba cada imagen y qué pensaban que podía significar verlas para un peruano y para un chileno.

En el colegio A, la primera imagen que se mostró fue la del cuadro chileno de San Martín. Las alumnas identificaron a Prat y el contexto de la guerra, lo mismo que el ángel, quien sería el genio de la patria, en alusión al título de la imagen. Cuando se les preguntó qué podía sentir un chileno al ver este cuadro, Silvana respondió que orgulloso. Jimena explicó que, como en Perú tenemos “al que se tiró” -en referencia a Alfonso Ugarte-, ellos tenían a Prat. Así, identificaba a ambos como héroes. En la misma línea, Karina comentó que el cuadro transmitía orgullo porque mostraba la bandera chilena y recordaba el sacrificio de Prat.

Seguidamente, se les alcanzó la imagen del cuadro de Lepiani. Lo mismo que con el cuadro anterior, las alumnas inmediatamente reconocieron el contexto e identificaron a su personaje principal. Para Jimena, era claro que la imagen tenía que ver con el sentimiento de derrota: Bolognesi estaba en el suelo y los soldados peruanos, sin opción de continuar en la batalla. A la pregunta de qué podía sentir un peruano al verla, Silvana y Jimena desatacaron el sacrificio de Bolognesi a pesar de la inminente de derrota, el cual fue una muestra de amor a la patria.

A partir de ello, se les pidió comparar ambos cuadros. Se les preguntó si se daban cuenta que el sentimiento hacia las escenas representadas en ambos era similar para un peruano como para un chileno. Natalia contestó que se

trataba de imágenes que conmueven, a lo que Diana añadió que verlas significaba recordar “el esfuerzo que [ellos] hicieron por su patria”. Finalmente, se les pidió opinar sobre la frase de Prat. Silvana la encontró “conmovedora”, mientras que para Jimena fue “alentadora”. Cuando se les pidió compararla con la pronunciada por Bolognesi, Natalia y Diana resaltaron el patriotismo de ambos personajes y su defensa de la patria.

En el colegio B, se comenzó por repartir el cuadro de Lepiani. A diferencia de lo sucedido en la otra escuela, a estos alumnos no les fue tan sencillo identificar al personaje y al contexto. César no reconoció a Bolognesi; de hecho, se preguntó si el de la imagen no era “el hombre que usó su caballo y también se tiró”, en referencia a Alfonso Ugarte. Ni él ni Mauro lograron reconocer la batalla. Por el contrario, preguntaron si había sido en Ayacucho o en Junín, ambas batallas de la Independencia del Perú, ocurridas en 1824. Es preciso señalar que para este momento de la entrevista los alumnos estaban ya distraídos y cansados, si es que no también aburridos de la actividad.

Una primera pregunta fue qué sentían ellos como peruanos al ver este cuadro. César afirmó sentir “decepción” y “fracaso”, porque “lo que hizo este señor [Bolognesi] no sirvió para nada”. El estudiante resaltó el hecho de que “lo mataron e igual perdimos”. Para Paolo y Mauro la imagen también tenía una connotación negativa: ambos reconocieron la superioridad del ejército chileno frente al peruano. Aunque César y Mauro identificaron a Bolognesi como un héroe, en tanto dio su vida por la patria, la derrota le quitaba valor a dicho sacrificio. Agustín presentó un punto de vista contrario. A diferencia de su compañeros, él contestó que la imagen le producía orgullo, pues Bolognesi “mostró valentía contra los chilenos”.

A continuación, se les presentó el cuadro de San Martín. Paolo reconoció a Prat, a quien identificó como un héroe. Cuando se le preguntó por qué, señaló que por la postura que tenía en el cuadro, además de la figura del ángel, quien tenía las alas de los colores de la bandera chilena. César, bastante distraído para este punto de la entrevista, solo alcanzó a decir que la imagen le parecía “horrible” y “tétrica”, además de que no tenía “nada de arte”,

a diferencia del cuadro de Lepiani, que era “más bonito”. De manera similar, Mauro comentó que no le gustaba el cuadro pues sentía que “están dibujando una cosa que no pasó”: no entendía qué tenía que ver el ángel.

A partir de esa idea, se les preguntó qué podía sentir un chileno al ver el cuadro. La respuesta más clara fue la de Paolo, quien señaló que orgullo, pues “estaban viendo a su héroe nacional, a la persona que en guerra murió”. Para terminar, se les preguntó por la frase de Prat. Con los alumnos estaban notoriamente aburridos, se optó por obtener respuestas rápidas de ellos y terminar la entrevista. César comentó, probablemente a modo de broma, que la actitud de Prat era la de un mentiroso, aunque no quedó claro por qué. A Paolo le pareció que motivaba a los chilenos a continuar la guerra a pesar de aquella derrota, mientras que Agustín indicó que podía entenderse que perder no estaba en los planes de Chile.

6.4. Análisis

Como primer punto de análisis, se comparan los resultados de la sección anterior sobre la función orientadora de la historia con las ideas que tenían los alumnos sobre las clases de la guerra del Pacífico. Como se recuerda, en dicho análisis se obtuvieron tres categorías: la primera, que la historia tenía una función orientadora; la segunda, que la tenía pero solo con un tiempo (el presente o el futuro); y la tercera, que relacionaba el pasado, el presente y el futuro. A partir de este contraste, se encontró que había una coincidencia en cinco de los seis estudiantes que respondieron a ambas preguntas. Se trataba de aquellos alumnos que se ubicaron en las dos primeras categorías.

Por un lado, estaban los estudiantes que pensaban que la historia no tenía una función orientadora. Para Natalia y Karina, esta materia permitía el conocimiento de datos útiles. Cuando ambas indicaron que les gustó aprender sobre el conflicto, ninguna pudo justificar el porqué, más allá de brindar aspectos sobre la metodología empleada por su docente, que justamente reforzaba el aprendizaje de este tipo de datos. A su vez, para Mauro, la historia se vinculaba al sentimiento de identidad nacional. Así, no sorprende que

recordara las derrotas militares y que, por lo tanto, le asignara a la guerra una connotación trágica en la historia nacional.

Estudiante	Cita relevante
Natalia	“Sí me gustó [aprender sobre el tema] porque interactuamos mucho con la profesora, con las exposiciones, con las imágenes, con las lecturas y de todo lo demás. Cada una tenía que leer parte por parte y relatar, interpretar lo que entendíamos”.
Karina	“[Sí me gustó aprender sobre el tema] porque la <i>miss</i> nos hacía hacer exposición y aprenderte los datos más importantes. La <i>miss</i> nos mostraba con imágenes o también con fichas, los desarrollábamos entre grupos y exposiciones”.
Mauro	“No me gustó porque bastantes peruanos murieron”.

Tabla 19. Estudiantes sobre la importancia de la guerra del Pacífico (1)

Por otro lado, estaban dos alumnos que sí consideraban que tenía una función orientadora, pero que solo podía hacerlo sea con el pasado o con el presente. Jimena entendía que el estudio del pasado permitía tener una mejor comprensión del presente. Como resultado, para ella aprender sobre el conflicto le dejaba entender por qué existían problemas entre el Perú y Chile. Por su parte, Agustín había indicado la historia posibilitaba el aprendizaje de los errores del pasado para no volverlos a cometer en el futuro. Aquí la coincidencia fue parcial, en tanto se refirió a cómo estudiar la guerra del Pacífico significaba comprender el origen del conflicto entre Perú y Chile. Aunque la relacionó con el presente y no con el futuro, esta noción se mantiene dentro de la categoría, pues solo muestra la relación del pasado con uno de los tiempos.

Estudiante	Cita relevante
Jimena	“Gracias a la <i>miss</i> también pudimos involucrarnos en la historia y aprender de por qué a veces hay un poco de rencilla entre Chile y Perú”.
Agustín	“A mi sí me gustó [aprender del tema], porque aprender de la Guerra del Pacífico significa también encontrar resentimientos entre peruanos, chilenos y bolivianos a raíz de esta causa, de este conflicto que hubo entre los tres países”.

Tabla 20. Estudiantes sobre la importancia de la guerra del Pacífico (2)

El caso de Paolo llamaba notoriamente la atención pues, a diferencia de lo sucedido con sus compañeros, mostraba una discrepancia entre ambas

respuestas. En el capítulo anterior se anotó que este estudiante fue el único que logró relacionar los tres tiempos, el pasado, el presente y el futuro, y que, por esta razón, era el que más se acercaba al desarrollo de la consciencia histórica. No obstante, su respuesta pone en duda dicha afirmación, pues sus ideas de la guerra del Pacífico estaba relacionada con una opinión sobre el accionar de Grau. Es decir, lejos de aplicar sus nociones sobre la función orientadora de la historia, brindó una respuesta subjetiva, acaso más relacionada con un sentimiento de identidad nacional.

Estudiante	Cita relevante
Paolo	“En realidad, sí. Pero ciertos detalles no me agradaron. Que Grau haya sido tan benevolente. Grau cuando destruía cierta embarcación subía a los soldados que se supone debía de matar”.

Tabla 21. Estudiantes sobre la importancia de la guerra del Pacífico (3)

Es de notar cómo estas categorías dejaron de ser tan rígidas cuando se les preguntó a los alumnos por la importancia de la guerra del Pacífico. Resaltan las respuestas de cinco alumnos, porque no se relacionaban con sus ideas anteriores. De una parte, se tiene a Diana, Natalia y César, quienes señalaron que la importancia del conflicto residía en que permitía explicar los distintos desencuentros entre Perú y Chile en la actualidad, a pesar de que ninguno de ellos señaló que la historia permitía explicar el presente. De otra parte, Jimena y Mauro plantearon que el conflicto enseñaba lecciones para el futuro, aun cuando no habían señalado que esta fuese una función de la historia.

Como segundo punto de análisis, se relacionan las nociones de los estudiantes sobre la guerra del Pacífico con lo visto en sus clases. De esa forma, se puede notar que buena parte de ellas, si bien no todas, se entienden a la luz de la forma de trabajo de las docentes. En el colegio A, las alumnas identificaban el estudio de la guerra del Pacífico con el conocimiento y manejo de datos. Probablemente sea así porque este tipo de información era el que consignaban en las infografías y papelógrafos que elaboraban en las clases, como se explicó previamente. En ese sentido, se entiende por qué dos de sus alumnas reconocían que el aprendizaje del conflicto era valioso en tanto les

aportaba conocimiento que necesitarían, sea en la universidad o para demostrar su cultura general.

Los dos casos que más resaltaron en esta escuela fueron los de Karina y Natalia. Ambos demostraban que existía un fuerte vínculo entre sus concepciones de la historia, la enseñanza de su profesora y la importancia que le daban a la guerra del Pacífico. Ninguna de las dos había señalado que la historia podía tener una función orientadora, pues para las dos esta importaba en tanto aportaba conocimiento. Como ya se explicó, esta forma de pensar podía entenderse a partir de la metodología que la profesora Katia utilizaba en su clase. Como resultado, también pueden comprenderse las siguientes citas de ambas estudiantes, que no dan una razón clara del por qué de la relevancia del conflicto.

Estudiante	Cita relevante
Karina	“Sí, es muy importante. Como peruanos debemos tener presente este tema y otros más para saber qué y cómo pasó realmente el Perú [sic]. Desde el colegio se tiene que concientizar a todos los alumnos aunque les aburra para saber la importancia de la guerra del Pacífico en cómo comenzó, qué sucedió, etc.”.
Natalia	“Sí, porque así sabemos cómo ha sido la evolución del Perú a través del tiempo y la guerra del Pacífico ha sido uno de los acontecimientos más importantes que han marcado al Perú (...)”.

Tabla 22. Karina y Natalia sobre la importancia de la historia

En el colegio B, como se recuerda, la profesora Violeta alternaba el énfasis de la parte social del conflicto con la militar, la cual consideraba que era de especial interés para sus estudiantes. De esa manera, la profesora resaltaba en sus clases una idea que para ella era fundamental, que la historia se relacionaba con la identidad nacional. Quedaba claro que las narraciones que hizo de al menos dos de los combates influenciaron en sus alumnos. En consecuencia, destacaba que sus estudiantes relacionaran el aprender sobre la guerra del Pacífico con el hecho de que era parte de, en sus palabras, “nuestra historia”.

En la misma línea, destacaba que Mauro y Paolo hubiesen emitido juicios de valor sobre lo sucedido en el conflicto para justificar por qué no les había

gustado aprender sobre él. Mientras que el primero señaló como causa la muerte de “bastantes peruanos”, el segundo lo hizo con el accionar de Grau, quien salvó a varios chilenos. Puede notarse cómo ambas respuestas resultaban subjetivas y basadas en el aspecto militar. Otro alumno que tampoco parecía reconocer el valor histórico del conflicto fue César, a quien le pareció “interesante” conocer sobre Grau y de su enfrentamiento con Prat, que fue “tipo película de acción”, pero que también aseguró que le había parecido aburrido aprender sobre el conflicto, en tanto vieron un video que así lo era. El mismo alumno indicó que debía estudiar la guerra en tanto él era peruano.

Además, la respuesta de Paolo resaltaba porque hizo énfasis en los puntos de vista del conflicto, el chileno y el peruano. Este hecho también puede entenderse a partir de lo visto en sus clases, pues la profesora Violeta utilizó fuentes de ambos países. No obstante, se debe recordar que los alumnos no pudieron contrastar las fuentes de Basadre y Bulnes, sino que solo fueron capaces de trabajar con cada una por separado. En el mismo sentido, la docente señaló que su intención era que los alumnos conocieran una versión de la historia distinta a la presentada por el libro, que se centraba en fechas, batallas y presidentes. Este hecho se cumplía de forma parcial, pues mientras que una de las fuentes tenía como protagonistas a obreros, las otras eran cartas de Grau y la viuda de Prat.

Como tercer punto, analizan los resultados del trabajo con fuentes en relación al manejo que los estudiantes podían hacer de dos versiones del pasado. En el colegio A, las alumnas no tuvieron problemas en analizar las fuentes ni en reconocer su contexto, a pesar de no ser un ejercicio común en sus clases. Probablemente pudieron hacerlo porque estaban familiarizadas con los héroes, las batallas y los combates. Esta misma razón explicaría por qué para las alumnas era importante el hecho de que ambos personajes, Bolognesi y Prat, hubiesen dado su vida por la patria. De hecho, notaron que ambos cuadros quisieron representar esta misma idea.

Además, destacó que las estudiantes pudieran identificar que el sentimiento de orgullo era común a peruanos y chilenos. Este hecho resalta

porque, como se recuerda, en las clases de la profesora Katia no se trabajó con fuentes chilenas. Ello haría suponer que las alumnas no solo no estuviesen familiarizadas con dicho punto de vista, sino que tampoco pudieran trabajar con dos versiones diferentes del pasado. El ejercicio con fuentes probó lo contrario, que las podían analizar y contrastar. En último término, parecía que fueron trasladaron las ideas de patriotismo y de sacrificio por la patria que sí aprendieron sobre los héroes nacionales peruanos a sus contrapartes chilenas.

En el colegio, B la situación fue radicalmente diferente. Para comenzar, los alumnos no tuvieron la misma facilidad para reconocer a los personajes ni al contexto. Incluso, uno de ellos preguntó si se trataba de una de las batallas por la Independencia. Este hecho puede explicarse porque el trabajo con este tipo de información, fundamentalmente datos, no era enfatizado en las clases de la profesora Violeta. Otro caso que llamó la atención fue el de Paolo, quien manifestó enojo porque el cuadro de San Martín, el de la versión chilena, representaba algo que no pasó: la imagen de un ángel. Es decir, este estudiante tomó una interpretación bastante literal de la imagen.⁵⁰

Otro aspecto a destacar fue la discusión sobre los sentimientos que les generaba cada una de las imágenes. Para comenzar, el cuadro de Lepiani tenía para los alumnos una connotación negativa, pues lo relacionaron con la derrota.⁵¹ Parece ser que el énfasis que la profesora Violeta le puso al aspecto militar resultó en decepción, en tanto se quedaron con el resultado de lo sucedido: la derrota. Por el contrario, para Paolo, el cuadro de San Martín sí podía denotar orgullo para un chileno. Así, Prat era mejor considerado como un héroe nacional que Bolognesi. Entonces, resalta que, a pesar de que en este colegio los alumnos sí manejaron fuentes de ambos países, los cuadros generaban opiniones radicalmente distintas.

Los resultados de esta actividad pueden relacionarse con el desarrollo de la consciencia histórica. Esta competencia implica el manejo de diferentes

⁵⁰ No obstante, como ya se señaló, los alumnos estaban notoriamente cansados y aburridos en esta parte de la actividad; así, podrían haber dicho este tipo de respuestas a modo de broma.

⁵¹ Agustín fue el único que manifestó sentirse orgulloso.

visiones del pasado que existen (Lee 2011 y Nordgren 2010). Las alumnas del colegio A no tuvieron problemas en realizar un correcto análisis de los cuadros y coincidieron en que ambas versiones de la guerra, la peruana y la guerra, eran igualmente válidas. Por el contrario, en el colegio B, los alumnos presentaron mayores dificultades para realizar dicho análisis, además de que su interpretación estaba condicionada por sus sentimientos a la guerra. César incluso inválido el punto de vista chileno, pues la imagen le pareció “horrible”, y “tétrica”.

Lo sucedido en esta última escuela guarda semejanza con lo visto en las clases. En una de las sesiones, la profesora Violeta planteó un ejercicio con las cartas entre Grau y la viuda de Prat, tras la muerte del chileno. Para los alumnos, la carta escrita por Grau tenía un tono burlón, dado que Prat había muerto a manos de los peruanos. Por esta misma razón, la respuesta de la viuda de Prat presentaba un matiz de ironía; consideraban que había entendido la carta de Grau como una deshonra frente a la muerte de su esposo. Quedaba claro que su análisis histórico resultaba subjetivo y guiado por el accionar los personajes involucrados. Finalmente, no parecían manejar dos puntos de vista sobre un mismo hecho.

Como cuarto tema, se discuten las diferentes ideas que tienen los alumnos sobre la importancia de la guerra del Pacífico. En ese sentido, se reconocieron fundamentalmente cuatro razones para ello. La primera, en la que coincidieron todos los estudiantes, fue la relevancia que tiene el conflicto en tanto formaba parte de la historia del Perú. La segunda tiene que ver la de las consecuencias de la guerra, sobre todo las relacionadas con la pérdida de territorios, la crisis y la muerte de peruanos. La tercera guarda relación con el hecho de que la guerra marcó un hito en las relaciones bilaterales entre Perú y Chile y, finalmente, la cuarta, con las lecciones para el futuro que este suceso trajo consigo.

Hay al menos tres de estas ideas que se pueden relacionar con lo visto en sus clases. En primer lugar, destacan dos alumnas, Karina y Silvana, que reconocieron que aprender sobre la guerra era un conocimiento útil y

necesario, idea que se comprende por el tipo de enseñanza que tenía su docente. En segundo lugar, resalta que casi para todas las alumnas del colegio A fuese importante la pérdida de territorios y de crisis como consecuencias del conflicto. Ello se entendería porque, al momento de elaborar sus infografías, incorporaban un ítem de consecuencias, en las que consignaban datos como los anteriores. En tercer lugar, se nota que para tres alumnos del colegio B la principal consecuencia haya sido la muerte de peruanos. Una vez más puede notarse la influencia de la visión militar que les proporcionaba la profesora Violeta.

Finalmente, destaca que cinco alumnos relacionaran la importancia del conflicto con el presente y el futuro, aspecto que fue planteado en las siguientes preguntas pero no en esta. Sobre las relaciones con el presente, fueron Diana, Natalia y César quienes resaltaron que el conflicto había marcado un antes y un después en las relaciones entre Perú y Chile. En ese sentido, ya comenzaban por relacionar lo sucedido con varios de los conflictos actuales que involucraban a ambos países. En cuanto al futuro, Jimena y Mauro resaltaron que la guerra enseñaba lecciones que debían aprenderse. Todos estos temas se profundizarán en el siguiente capítulo.

En conclusión, puede decirse que buena parte de la narrativa que los estudiantes construyeron sobre la guerra con Chile estaba influenciado por lo visto en sus clases. Por un lado, para las alumnas del colegio A, el conflicto no tenía una connotación del todo negativa, en tanto pudieron reconocer el patriotismo de los héroes nacionales y que aprender sobre lo sucedido era necesario y útil. Por estas razones, afirmaron que les había gustado aprender sobre el conflicto. Estos hechos, como ya se explicó, podían entenderse a la luz de lo observado en las visitas a sus clases. Además, fueron capaces de trabajar con el punto chileno del conflicto a pesar de no haber trabajado con él previamente.

Por otro lado, se notó que los alumnos del colegio B le adjudicaban una fuerte connotación negativa a la guerra del Pacífico. Sus ideas estaban ligadas a sentimientos de derrota y decepción del accionar de los peruanos, motivo por

el cual dijeron que no les había gustado aprender sobre el conflicto. En la misma línea, realizaron juicios de valor sobre el accionar de los personajes del conflicto. Lo mismo que en sus clases, tuvieron problemas para trabajar con el punto de vista de chileno de la guerra. Todo ello parecía estar influenciado por el hecho de que su docente resaltaba el aspecto militar del conflicto, el mismo que los alumnos parecían relacionar con una concepción más nacionalista de la historia.

7. Las ideas de los alumnos sobre las relaciones entre Perú y Chile

Este capítulo busca identificar en qué medida la comprensión de los alumnos de las relaciones entre Perú y Chile se relaciona con las ideas que tienen de la guerra del Pacífico. A partir de ello, se determina si pueden utilizar la función orientadora de la historia para entender el presente; es decir, si están en capacidad para utilizar la consciencia histórica. Para cumplir con este propósito, en primer lugar, se exponen las imágenes de Chile que tenían los estudiantes. En segundo y tercer lugar, se analizan las ideas que tenían sobre la influencia del conflicto en el presente y en el futuro. Finalmente, se discute en torno al rol que los alumnos pensaban que tenían en tanto futuros ciudadanos del país.

7.1. Imágenes de Chile

A los estudiantes se les preguntó por las imágenes y/o noticias sobre Chile que los alumnos habían visto y/o escuchado recientemente. De esta manera, se esperaba poder conocer de qué otras fuentes y/o ámbitos los estudiantes tomaban las ideas que tenían sobre este país. En el colegio A, las respuestas fueron especialmente interesantes porque todas las alumnas habían tenido un contacto directo con chilenos y/o personas que habían visitado o vivido en ese país. Esta situación no se repitió en el colegio B.

Para comenzar, tenían una compañera de clase que había vivido en Santiago de Chile. Como explicó Diana, a esta amiga no le gustaba que se enteraran que era peruana porque entonces se volvía víctima de discriminación; le decían “peruanita” o “cholita” de forma despectiva. Otro caso que resaltaba era el de Jimena: ella había tenido contacto con Chile a través de amigas de su madre, quien había vivido un tiempo en ese país. Una de estas amigas era lesbiana, a lo que Jimena comentó que consideraba a Chile como un país más liberal con respecto a esos temas. La alumna también conocía a las hijas de las amigas de su madre que eran chilenas.

Por su parte, Natalia tenía una amiga de su edad que había vivido en Chile por unos cuatro años y le había explicado cómo era el colegio en ese país. De lo que contó, los profesores chilenos eran más relajados y no mostraban tanta autoridad como en el Perú; los alumnos también los respetaban más. Finalmente, Silvana comentó que tenía una vecina con problemas de salud que se había ido a vivir a Chile. La situación económica de ese país era mejor, lo que le permitía ganar el dinero suficiente para atender su enfermedad y el resto de sus gastos.

Además, hubo dos alumnas que afirmaron haber tenido contacto con acontecimientos de Chile a través las redes sociales. Natalia comentó que había visto que el cantante de pop Ed Sheeran había declarado en Chile que le gustaba el pisco peruano. Como este hecho le causó gracia, lo compartió en su página de *Facebook* donde recibió los *likes* de sus amigas. Silvana vio en esta misma red social vio el video de un joven chileno que quemó la bandera de Perú. Aseguró que no comentó la publicación para no seguirle el juego, porque en esa página se solía presentar contenido bastante polémico. Así mismo, recordó haber visto en *Youtube* un concurso en el que compitieron cocineros peruanos y chilenos por preparar el mejor cebiche; finalmente, el jurado decidió que el peruano era el mejor.

En el colegio B, la conversación giró en torno al tema deportivo, lo que se relacionaba con la coyuntura de aquellos días: los partidos clasificatorios de la

Copa Mundial de la FIFA Rusia 2018.⁵² El debate se centró en que Chile no había clasificado y los alumnos no ocultaron la alegría que les traía esa noticia. César calificó a los chilenos como “malos perdedores”, mientras que Mauro y Paolo hicieron referencia a una noticia que circulaba por esos días, según la cual Perú y Colombia habían realizado un pacto para dejar a Chile fuera del Mundial. Paolo incluso precisó que le había gustado “haber sacado a Chile”, porque “estaba harto de ver a esos tíos”.

El único alumno que no hizo referencia a lo acontecido en el fútbol fue Agustín. Él indicó haber leído una noticia sobre la venta de gas peruano a Chile, hecho que resultaría problemático pues este país lo vendería de vuelta al Perú. También comentó sobre los distintos hechos discriminatorios que había visto en las noticias. En específico, mencionó un video en el cual aparecían chilenos que realizaban cantos ofensivos hacia los peruanos, al punto de señalar se les tenía que matar. En la misma línea, dijo haber revisado otra noticia que denunciaba que los chilenos quemaban los negocios de los peruanos que habían ido a vivir a Chile.

7.2. Motivos de enfrentamiento entre Perú y Chile

Además, se les preguntó por los diferentes motivos que enfrentaban a Perú y Chile en la actualidad. Para ello, se han tomado como referencia las respuestas a la pregunta “¿Crees que la guerra del Pacífico influye en el presente?” del cuestionario escrito del *focus group*. La intención detrás de ella era conocer si los estudiantes pensaban que las relaciones actuales entre ambos países estaban condicionadas o no por lo sucedido en este conflicto, además de conocer en qué ámbitos pensaban que se daba dicha influencia.

⁵² Todas estas declaraciones deberían entenderse dentro de su contexto pues, en realidad, fueron bastante comunes durante esos días entre la mayoría de peruanos. Probablemente, si la entrevista del colegio A se hubiese realizado por las mismas fechas, se habría tocado el mismo tema.

Las respuestas de los diez estudiantes estuvieron orientadas a mostrar los diferentes conflictos que existían entre el Perú y Chile. De ello se puede deducir que las relaciones entre ambos países tenían para ellos una connotación negativa. No obstante, otras de sus respuestas en la entrevista oral permitían matizar dicha afirmación, en tanto reconocían que no todos los chilenos sostenían estas actitudes hacia los peruanos. Por ejemplo, Jimena reconoció que habían ciudadanos del país del sur que eran buenas personas y respetaban al Perú. Probablemente pensaba así porque, como ya se señaló, tenía amigas chilenas de su edad en quienes pudo haber notado estos comportamientos y actitudes.

En el colegio B, los estudiantes explicaron que estas complicadas relaciones entre el Perú y Chile estaban influenciadas por el modo de ser de sus habitantes. Así, para Agustín, los chilenos tenían el ego grande, mientras que los peruanos eran resentidos y orgullosos. No obstante, reconocían que estas reacciones venían de sectores que no eran representativos de ambos países; se trataba, como señaló César, de pequeños grupos. Agustín también reconoció que ese tipo de grupos no solo existían en Chile, sino también en Perú. Lo interesante es que Paolo se reconoció a sí mismo como parte de esos grupos, pues admitió que no reaccionaba bien cuando le hablaban de un chileno.

A su vez, todos los estudiantes, excepto Silvana, consideraban que la guerra del Pacífico influía en el presente. De hecho, siete de estos nueve señalaron que el conflicto era la razón por la cual ambos países mantenían conflictos en el presente; este era el motivo por el cual “Perú y Chile no se llevan nada bien”, como respondió Natalia. Así, las respuestas se enfocaron en los puntos de enfrentamiento que existían entre ambos países. Estas respuestas han sido organizadas en torno a tres categorías: vida cotidiana, límites y economía, las cuales se presentan a continuación. El desarrollo de estas ideas se ha complementado con respuestas a una pregunta bastante similar realizada en la parte oral del *focus group*. La siguiente tabla señala cuáles fueron estas categorías.

	Categoría	Descripción
1	Vida cotidiana	Los enfrentamientos entre Perú y Chile eran notorios en distintos ámbitos de la vida cotidiana de los habitantes de ambos países.
2	Límites	Existen problemas limítrofes entre Perú y Chile.
3	Economía	Chile mantiene una influencia negativa en la economía peruana.

Tabla 23. Categorías: Motivos de enfrentamiento entre Perú y Chile

La única alumna que señaló que no consideraba que la guerra del Pacífico influía en el presente fue Silvana. Para ella quedaba claro que el conflicto fue importante en su momento y que, como tal, tuvo un fuerte impacto en el pasado. Aunque afirmó haber escuchado que el Perú y Chile “han tenido disputas por todo”, no vinculó estos encuentros con el impacto de la guerra no podía trasladarse al presente. Entonces, cabe preguntarse qué era, a entender de esta alumna, lo que causaba las disputas entre ambos países. Esta respuesta llama la atención, porque en la entrevista oral se refirió a dos casos que se verán a continuación: la gastronomía y el deporte.

7.2.1. Vida cotidiana

La primera categoría fue la de “Vida cotidiana”, que reunía las respuestas de aquellos estudiantes quienes consideraban que los enfrentamientos entre el Perú y Chile eran notorios en la vida cotidiana de los habitantes de ambos países. Hubo dos estudiantes que se refirieron a esta idea de forma general, sin precisar un ámbito específico. Mauro comentó que los chilenos y los peruanos “al recordar el pasado, se sienten con coraje” y, por esta razón, no se llevaban bien. Por su parte, Agustín también se refirió al resentimiento que aún existía en la población peruana a causa de este hecho, el mismo que causaba roces entre los pobladores de ambos países, si bien no especificó cuáles.

La mayoría de alumnos se refirieron específicamente a dos ámbitos donde se daba dicha influencia. Por un lado, se encontraba la gastronomía. Los alumnos mencionaron las disputas que existían porque supuestamente Chile señalaba como propios platos y bebidas de la gastronomía peruana, como el pisco y el cebiche. De acuerdo a Diana, el problema radicaba en que los

chilenos se adueñaban de “una cultura que no es de ellos” y que, según Karina, “se trataban de copiar”. Karina, Jimena y Silvana explicaron que el Perú tenía acceso a más y mejores recursos, lo que resultaba en la diversidad cultural del país. La situación de Chile era distinta y, por ello, pensaban que sentía celos del Perú.

Por otro lado, estaban los deportes, pues los alumnos recordaron que los partidos entre ambos países tomaban el nombre de “Clásico del Pacífico”. También se refirieron, una vez más, a lo sucedido en las Clasificatorias al Mundial de Fútbol de Rusia 2018, para el cual Chile no alcanzó un cupo. La tabla que sigue indica qué estudiantes señalaron cada ámbito.⁵³

Colegio	Estudiantes	
	Subcategoría 1A: Gastronomía	Subcategoría 1B: Deportes
A	Karina, Jimena, Diana, Natalia y <i>Silvana</i>	Jimena y <i>Silvana</i>
B	<i>Agustín</i> , César y Paolo	<i>Mauro</i> , Sandro, César y Paolo
Total	8	6

Tabla 24. Categoría 1: Vida cotidiana

7.2.2. Límites

La segunda categoría fue la de “Límites”, que reúne cuatro respuestas: la de tres alumnas del colegio A y la de un alumno del colegio B.⁵⁴ Todos ellos reconocían la existencia de problemas limítrofes entre ambos países. Diana fue la única alumna que hizo una referencia explícita a que este hecho era consecuencia de la guerra del Pacífico. Por su parte, Jimena y Natalia mencionaron al fallo de la Corte Interamericana de Justicia de La Haya como la causa de dichos problemas. En cuanto a Sandro, él solo señaló que existían problemas porque Chile no reconocía territorios que pertenecían al Perú.

⁵³ Los nombres en cursiva son de aquellos estudiantes cuyas respuestas se han tomado de las entrevistas orales y no de la parte escrita del *focus group*. Lo mismo sucede en los siguientes cuadros.

⁵⁴ Esta categoría no apareció en la entrevista oral.

Aunque esto no se puede asegurar, quizás hacía referencia a los problemas que se reportaron por parte de Chile en el cumplimiento de lo resuelto por el fallo en cuestión.

Colegio	Estudiantes
A	Jimena, Diana y Natalia
B	Sandro
Total	4

Tabla 25. Categoría 2: Límites

7.2.3. Economía

La tercera categoría fue la de “Economía” y corresponde a tres alumnos del colegio B que la mencionaron en la entrevista oral. Para ellos, Chile mantenía una influencia en el Perú que consideraban negativa e incluso perjudicial. Agustín, como ya se había señalado, comentó la venta de gas peruano a Chile, país que luego lo vendía de vuelta al Perú. César se refirió a que dos supermercados estaban en manos de los chilenos y a que, durante los huaycos de inicios del 2017, subieron los precios del agua, recurso que escaseaba por esos días. Finalmente, Paolo respondió que Chile estaba “comprando poco a poco al Perú”, específicamente los viñedos de la parte sur del país; con ello, realizaban una invasión que no era violenta.

Colegio	Estudiantes
A	-
B	<i>Agustín, César y Paolo</i>
Total	3

Tabla 26. Categoría 3: Economía

7.3. El futuro de las relaciones

La pregunta “¿Piensas que la guerra del Pacífico influirá en el futuro?” del cuestionario escrito estaba destinada a que los alumnos reflexionaran en torno a si el conflicto tendría algún impacto en el futuro de las relaciones entre el

Perú y Chile. Las respuestas de los estudiantes estuvieron orientadas a señalar tres ideas centrales, cada una de las cuales constituye una categoría de análisis. La primera tenía que ver con diferentes conflictos que enfrentaban a ambos países, tanto en el presente como en el futuro. La segunda se relacionaba con la naturaleza de la memoria de la guerra. Finalmente, la última categoría señalaba que el futuro dependía de la decisión de los pobladores.

De los diez cuestionarios, hubo dos que llamaron la atención. El primero, fue la de Silvana, quien en la misma línea que su respuesta anterior, fue la única que señaló que no consideraba que la guerra del Pacífico influiría en el futuro. Indicó que, si bien pensaba que este conflicto marcó un antes y un después para el Perú, dudaba que pudiera influir en el futuro. Eso quería decir que, a su entender, quedó como un hecho del pasado, sin posibilidad de afectar ni el presente ni el futuro. Por ello, decía que las relaciones entre ambos países se verían afectadas pero “por otras cosas”. No obstante, luego precisó que la guerra “quizá podría influir pero no a un 100%”.

El segundo, fue el de César, cuya respuesta evadió la pregunta. Es interesante notar desde el inicio señaló que la guerra del Pacífico “sí influirá en lo de ahora”. Así, lo identificó como el inicio de la rivalidad, pero el resto de su redacción se dedicó a tratar las causas de la guerra y no a precisar cómo este podría influir en el futuro. Lo que César dejó en claro fue que al Perú no le correspondía involucrarse en este conflicto. Por ese motivo, concluía que “Perú y Chile armaron una rivalidad algo tonta”.

	Categoría	Descripción
1	Conflictos	Existirán conflictos entre Perú y Chile que se manifestarán en distintos ámbitos.
2	Hecho difícil de olvidar	La guerra del Pacífico constituye un hecho difícil de olvidar, por lo que influirá en el futuro de las relaciones entre Perú y Chile.
3	Decisión	La guerra del Pacífico no necesariamente influirá en el futuro, esto dependerá de cada persona.

Tabla 27. Categorías: El futuro de las relaciones entre Perú y Chile

7.3.1. Conflictos

La primera categoría fue “Conflictos”, que apareció en cinco cuestionarios. Se trataba de alumnos que hicieron alusión a diferentes conflictos entre Perú y Chile. A pesar de ello, como se verá más adelante, los estudiantes se refirieron indistintamente al presente y al futuro. En el colegio A, Karina comentó sobre los problemas en torno a la gastronomía, mientras que Diana recordó la discriminación que existía hacia peruanos en Chile y a los partidos que enfrentaban a las selecciones de ambos países. Jimena fue la única que se refirió a cómo la guerra del Pacífico “afecta [la] relación con nuestros vecinos”. Si bien no eran problemas a gran escala, indicó que “una nunca sabe cuándo se podría presentar un conflicto más grande”.

En el colegio B, hubo dos respuestas. La de Mauro no fue tan clara, porque señaló que la guerra del Pacífico “influye cada vez que hay un conflicto”. De ello podría deducirse que dicho enfrentamiento influía cada vez que existía un desencuentro entre ambos países, a pesar de que no señaló en qué ámbitos podían ocurrir. Sandro fue más específico y se refirió a que existen disputas en torno a las “comidas, tragos o culturas que [los chilenos] creen que lo descubrieron o crearon”. Estas ideas se referían a elementos que en la sección anterior fueron considerados como parte de desencuentros en la vida cotidiana.

Colegio	Estudiantes
A	Jimena, Diana y Natalia
B	Sandro
Total	4

Tabla 28. Categoría 1: Conflictos

7.3.2. Hecho difícil de olvidar

La segunda categoría fue la de “Hecho difícil de olvidar”, que apareció en tres cuestionarios del colegio B. Estos estudiantes resaltaban que el recuerdo de la guerra era el que mantenía las disputas entre los peruanos y los chilenos. Así, en el primer caso, Mauro destacó el rol que cumplía la educación, pues

esta era la que recordaba la historia. Con ello, para él quedaba claro que las futuras generaciones también se verían influenciadas por ella. Los otros dos casos fueron los de Paolo y Agustín, quienes resaltaron lo complejo que era este recuerdo -“amargo”, según el primer estudiante- y que, por lo tanto, era necesario superarlo para que las relaciones bilaterales mejoren. Es decir, para ambos sí existía la posibilidad de mejorar la situación, siempre y cuando se superara lo sucedido.

Colegio	Estudiantes
A	-
B	Mauro, Paolo y Agustín
Total	4

Tabla 29. Categoría 2: Hecho difícil de olvidar

7.3.3. Decisión

La tercera categoría fue la de “Decisión”, en la que solo se encontró la respuesta de un estudiante del colegio A: Natalia. Esta alumna dudaba cómo la guerra con Chile podía afectar las relaciones entre ambos países. Por el contrario, pensaba que estas respondían a las actitudes de los pobladores de cada país, en tanto eran ellos quienes tomaban, en sus palabras, la “decisión de hacerse amigos o enemigos y combatir la relación que tienen”. En ese sentido, cabe preguntarse qué era lo que influenciaba dicha decisión, o si el recuerdo del conflicto podía hacerlo.

Colegio	Estudiante
A	Natalia
B	-
Total	4

Tabla 30. Categoría 3: Decisión

La siguiente tabla muestra qué tiempos aparecieron en las respuestas de cada alumno a esta pregunta que apuntaba a conocer sus ideas sobre el futuro.

Colegio	Presente	Futuro	Presente y futuro	No responde
A	Diana	Karina, Jimena, Natalia y Silvana	-	-
B	Sandro	Paolo y Agustín	Mauro	César

Tabla 31. Tiempos identificados en las respuestas de los alumnos

7.4. Rol como ciudadanos

En la entrevista se les preguntó por el rol que pensaban que tendrían como futuros ciudadanos en las relaciones entre Perú y Chile. El propósito era conocer cómo pensaban que sería esta relación en los próximos años y, sobre todo, que reflexionaran en torno al rol que les tocaría cumplir en el desarrollo de la misma. Es así que se esperaba que discutieran si es que ellos podrían influir en dicha relación, si les correspondía mantenerla o si pensaban que podían cambiarla. Además, sería importante notar si es que para ellos las relaciones bilaterales involucraban solo a los políticos o si los ciudadanos tenían un rol en ellas.

Por un lado, en el colegio A, cuatro alumnas explicaron que las relaciones dependían de la sociedad y de la voluntad del cambio de sus miembros. Para Diana, Karina y Natalia, eran los prejuicios que existían entre la población, que se transmitían de generación en generación, los que ocasionaban que ambos países no se llevaran bien. En los tres casos, quedaba claro que se referían a lo sucedido en el pasado, aun cuando solo Natalia hizo referencia a “cosas que pasaron entre Perú y Chile”. Por último, Silvana sostuvo que quienes mantenían la enemistad eran, sobre todo “gente ignorante”, que además identificaba como señores mayores. La solución, para ella, era no hacerles caso y dejar pasar el tema.⁵⁵

A las alumnas también se les pidió explicar qué rol consideraban que jugaba la historia en las relaciones entre Perú y Chile. La pregunta se debió hacer hasta tres veces pues las alumnas guardaron silencio, lo que no había sucedido previamente en la entrevista, y manifestaron que les resultaba difícil

⁵⁵ Como se recuerda, ella actuó de esa manera al ver la página de *Facebook* de un chileno que atacaba al Perú: decidió no hacerle caso.

entenderla. Es probable que por este motivo las alumnas no le pudieran dar una respuesta. Solo Diana, Silvana y Karina se refirieron a ideas muy puntuales, básicamente a acciones necesarias de tomar para mejorar las relaciones entre ambos países. Es decir, no supieron precisar el rol que cumpliría la historia en este aspecto.

Por otro lado, en el colegio B se pudo observar que las respuestas de los estudiantes iban en el mismo sentido. Agustín contestó que las relaciones bilaterales sí podían mejorar, siempre y cuando las poblaciones dejaran atrás lo sucedido en el pasado, probablemente la guerra del Pacífico, y olvidaran “ese resentimiento”. Para Mauro y Paolo, la situación podía cambiar, siempre y cuando se enseñara a las nuevas generaciones que ambos países debían llevarse bien. Paolo se refirió, nuevamente, a la versión del conflicto que mostraba al Perú como una víctima. Era también necesario comprender que podían existir dos puntos de vista, con lo cual se podía cuestionar que se mantuviera el odio hacia Chile.

7.5. Análisis

Como primer punto, se encuentran las diferencias entre las imágenes sobre Chile y los chilenos que existían en cada escuela. En el colegio A, se notó que este país no tenía una connotación del todo negativa. Aunque no se les pidió una comparación entre ambos, quedaba claro que ellas reconocían que Chile era un país superior al Perú en algunos aspectos, como el acceso a la salud o los derechos de las minorías. No obstante, ello no negaba que existieran ideas negativas hacia este país, como se verá más adelante. Por el contrario, en el colegio B, la noción que prevalecía sobre Chile era negativa. En ese sentido, se evidenció la existencia de sentimientos de rencor y resentimiento, acaso de odio hacia los chilenos.

La clave en las diferencias entre ambas imágenes parece estar en el origen de las mismas. Mientras que las estudiantes del colegio A conocían a chilenos o a personas que habían vivido en dicho país, los alumnos del colegio B repetían ideas que habían visto en los medios de comunicación o en las

redes sociales que transmitían un sentimiento en contra de los chilenos. Por esta razón, puede decirse que ese contacto de primera mano, incluso con niñas de su edad, había permitido a las alumnas al menos cuestionar las ideas negativas hacia los chilenos. Para reafirmar esta idea, las dos alumnas del colegio A que sí mencionaron temas negativos, el pisco y la quema de la bandera peruana, también precisaron que habían tomado estas ideas de las redes sociales.

Es interesante contrastar esta experiencia con las ideas de los educadores sobre la enseñanza de las relaciones bilaterales entre Perú y Chile. García (2014), Trahtemberg (2014), Eyzaguirre (2014) y Alwyn (2014) coinciden en que se deberían fomentar, entre otras medidas, los viajes de estudio y los programas de intercambio para los estudiantes. Sin duda, esta experiencia les permitiría tener un contacto más directo, que ya se ha demostrado beneficioso. Sin embargo, puede cuestionarse la viabilidad de dichas propuestas en la realidad peruana. Quizás otras de ellas, como las relacionadas con los medios de comunicación o al arte, puedan cumplir una función similar.⁵⁶

Como segundo punto, se explican las dificultades que los alumnos tenían para diferenciar el presente del futuro. De acuerdo a lo ya señalado, a pesar de que la pregunta hacía una mención explícita al segundo tiempo, hubo respuestas que no necesariamente trataban sobre él. Así, destaca que en el colegio B solo dos alumnos, Paolo y Agustín, lograron responder sobre el futuro. Al tener dificultades para diferenciar los tiempos, varios de los alumnos no cumplían con uno de los presupuestos de Rüsen (1987) sobre las narrativas históricas, que postulan que estas deben ser capaces de establecer relaciones entre los tiempos; esto implica, además, diferenciarlos.

El caso que destacaba era el de Silvana. Si bien la estudiante reconocía la importancia de la guerra del Pacífico, consideraba que este hecho “ya quedó [en el pasado] y ahí se cerró”. Ambas respuestas, la de las relaciones en el presente y la de el futuro, sostenían esta idea, pues indicaban que el conflicto

⁵⁶ Trahtemberg (2014) e Eyzaguirre (2014) se refieren, por mencionar un caso, a la realización de programas de televisión con contenido educativo, que ayude a mejorar la imagen del país vecino.

no impactaba en ninguno de ellos. El discurso de esta alumna sobre las relaciones era entonces complejo, pues en otros momentos o actividades sí identificaba diferentes aspectos en los cuales se enfrentaban Perú y Chile.

Como tercer punto, se analiza cómo los alumnos utilizan sus ideas de la guerra del Pacífico para identificar los motivos de enfrentamiento entre el Perú y Chile. En líneas generales, para los estudiantes, quedaba claro que el conflicto explicaba por qué ambos países no se llevaban bien en la actualidad. Se trataba también de una relación bastante complicada, pues los alumnos identificaban al menos tres áreas diferentes en donde ocurría el enfrentamiento. Eran ámbitos que iban desde aspectos de la vida cotidiana hasta otros, como los problemas límites y la economía. De ellos, podría decirse que los últimos eran más lejanos a los alumnos, pero parecían tener más familiaridad con los primeros.

Lo discutido hasta este punto permite afirmar que lo señalado por los alumnos sobre las relaciones actuales entre Perú y Chile seguía la línea de sus ideas sobre la guerra del Pacífico. Como ya se ha establecido previamente, las alumnas del colegio A tenían una visión que no era del todo negativa del conflicto y de los chilenos. En ese sentido, es importante notar que estas actitudes, si bien notaban que existían enfrentamientos entre el Perú y Chile, distinguían las conductas de chilenos individuales, con quienes habían tenido contacto de forma directa o indirecta y, por lo tanto, no les otorgaban una valoración negativa. Probablemente esto se puede explicar porque en sus clases trabajaron fundamentalmente con personajes como héroes y presidentes como los principales protagonistas del relato sobre la guerra del Pacífico.

Entonces, para estas alumnas, hablar sobre el presente de las relaciones entre Perú y Chile implicaba contraponer dos nociones. Se tiene que, por un lado, identificaban que ambos países se enfrentaban por diferentes razones. No obstante, por el otro, reconocían que existían aspectos sobre este país y sus habitantes que valía la pena resaltar. En conjunto, se trata de una visión compleja sobre Chile y los chilenos que reconocía los problemas que existían,

pero que de ninguna manera se limitaba a ellos. Esta se explicaba por lo trabajado en las clases de la profesora Katia, pero también a partir de sus experiencias personales, que las habían llevado a tener un contacto más cercano con dicho país. En pocas palabras, diferenciaban la visión que tenían sobre Chile en el pasado de la que tenían en el presente.

En el colegio B ocurría una situación diferente. Se notó que aun prevalecía en los alumnos una visión negativa sobre Chile y los chilenos. Esta se limitaba a solo expresar los problemas que existían entre ambos países. A diferencia de lo sucedido en la otra escuela, los estudiantes no reconocían aspectos positivos que resaltar. Todo ello iba en la misma línea de lo ya señalado previamente sobre el recuerdo negativo y doloroso que los estudiantes tenían sobre la guerra del Pacífico. En esa línea, puede entenderse por qué dicha visión no desaparecía en el presente sino que, por el contrario, se mantenía. En otras palabras, parecería que los alumnos simplemente trasladaban las ideas del pasado al presente sobre las relaciones.

Una vez más, el caso de Paolo destacaba entre los demás. Este alumno comenzó por señalar que había visto un video en el cual peruanos, chilenos y bolivianos indicaron que la guerra del Pacífico era la razón por la cual no se llevaban bien. Para él, a Chile no le había bastado con ganar, sino que necesitaban hacer alarde constante de su victoria frente a los peruanos; ello se veía, por ejemplo, en el hecho de que conservaran el monitor Huáscar. Por todos estos motivos, indicó que la rivalidad entre los países era tal que, de encontrarse un peruano y un chileno, existía la posibilidad de que se desatara una pelea a muerte entre ellos. Estas ideas constituyeron las expresiones más fuertes que se encontraron en las actividades realizadas.

Otro caso que vale la pena resaltar es el de César. Hacia la mitad de la entrevista oral, el alumno aseguró que no detestaba a los chilenos y que no le caían mal. Según explicó, no podía tener esos sentimientos hacia los chilenos actuales por algo que habían hecho sus antepasados. Incluso, en la parte escrita del *focus group* indicó que la rivalidad entre ambos países era menor en la actualidad. No obstante, había dejado en claro su molestia hacia los chilenos

en otros momentos de la entrevista, al punto que fue el único alumno que utilizó fuertes calificativos hacia ellos, tales como “tarados” y “esos malditos”. Así, a pesar de que afirmara lo contrario, se notaba que tenía una opinión negativa hacia los habitantes del país del sur.⁵⁷

Como cuarto punto, se discuten las ideas que tenían sobre el rol que pensaban que tenían, en tanto futuros ciudadanos, en las relaciones entre el Perú y Chile. Como ha establecido Santisteban (2010), la consciencia histórica se relaciona con la ciudadanía y con la formación democrática porque se relaciona con el futuro, en tanto puede realizar cambios sociales. En el colegio A, las alumnas fueron capaces de diferenciar lo que sucedía con “la sociedad” de lo que ocurría con “las personas”. De ello se puede inferir que no consideraban tener un rol en la construcción de las relaciones bilaterales; por el contrario, el cambio debía venir de la sociedad en su conjunto. La necesidad de involucrar a toda la población también podía estar relacionada con la dificultad de dichos cambios.

En ese sentido, se podría deducir que entendían que su rol como futuras ciudadanas sería bastante limitado y que, por lo tanto, sus decisiones con respecto a las relaciones bilaterales no tendrían mayor impacto. Estas ideas pueden explicarse, hasta cierto punto, con el contenido trabajado en sus clases. Como se recuerda, los principales protagonistas del relato presentado por la profesora eran héroes, militares y presidentes, a pesar de que ella decía enfatizar en el rol de los sectores populares. Como resultado, podría plantearse que las alumnas identificaban a estos como los principales actores de la historia, lo que relegaba el rol de los ciudadanos comunes, como ellas, a un segundo plano.

En el colegio B, la situación era un tanto diferente. Los alumnos señalaron expresamente que sí podían cambiar las relaciones, siempre que logran dejar atrás el resentimiento que existía entre ambas naciones. Así, parecían tener más claro cuál era su rol como ciudadanos y que podían decidir mantener o no los prejuicios que existían en torno a Chile. Lo mismo que en la escuela

⁵⁷ En todo caso, no queda claro por qué moderó sus opiniones hacia la mitad de la entrevista.

anterior, esta idea podría relacionarse con lo visto en sus clases. La profesora Violeta mostraba un relato en el cual los sectores populares poseían cierta relevancia, si bien no eran los principales protagonistas. De ello parece derivarse que los alumnos tuvieran una idea un poco más compleja sobre el rol que podían cumplir en la historia.

Lo que resalta en sus respuestas es que los estudiantes pensarán en esos cambios en relación a las próximas generaciones y no necesariamente en ellos mismos. En otras palabras, consideraban las relaciones entre ambos países podían mejorar, pero no lo harían en los años próximos. En esa línea, es interesante reflexionar en torno a estas nociones sobre el futuro en relación a las ideas que ellos tenían sobre Chile en la actualidad. Pareciera ser que entendían la dificultad de lograr cambios. Por ejemplo, las opiniones de Paolo sobre el futuro de las relaciones contrastaban con las fuertes ideas hacia los chilenos que había manifestado a lo largo de las actividades.

Como último punto, y a partir de todo lo anterior, se analiza si es que los alumnos utilizan la función orientadora de la historia para comprender las relaciones entre Perú y Chile a partir del estudio de la guerra del Pacífico. En ambas escuelas, la respuesta es que sí. En primer lugar, con respecto al presente, las alumnas del colegio A demostraron que el pasado les ayudaba a entender, pero que no condiciona su opinión sobre el país vecino. En ese sentido, el conflicto explicaba por qué existían en la actualidad enfrentamientos entre ambos países, pero no determinaba que debieran mantener dicha rivalidad. Por lo tanto, puede afirmarse que ellas conseguían diferenciar lo sucedido en el pasado de lo que ocurría en el presente; lo que Rüsen (1992) reconoce como el tipo genético de la consciencia histórica.

Los alumnos del colegio B sí demostraron tener una visión de Chile que estaba fuertemente influenciada por lo sucedido en el pasado. En ellos pudo notarse el impacto que tuvo el aspecto militar del conflicto enfatizado por su docente. Como resultado, la guerra del Pacífico suponía para ellos un recuerdo negativo y doloroso, el mismo que utilizaban para entender las relaciones entre ambos países en el presente. Al señalar que existían enfrentamientos en la

actualidad, los alumnos parecían simplemente haber trasladado los sentimientos del pasado al presente, sin diferenciarlos claramente. Entonces, se trataría de un tipo de consciencia histórica tradicional (Rüsen 1992).

En segundo lugar, con respecto al futuro, también puede decirse que sí utilizaban la función orientadora de la historia. En ambos casos se trataba de una visión del pasado que condicionaba su comprensión del futuro. Es decir, el tipo de consciencia histórica que Rüsen (1992) consideraba como tradicional. Esto ocurría porque la presencia o ausencia del recuerdo de la guerra del Pacífico sería la que determinaría cómo serían las relaciones entre Perú y Chile en los tiempos que vendrían. Y, como ya se dijo, superar u olvidar este recuerdo era requisito para que las relaciones mejorasen. De hecho, como señalaron algunos alumnos, no se descartaba que esta rivalidad aumentase y se generase otra aun mayor.

En conclusión, los estudiantes de ambos colegios demostraron utilizar el pasado para comprender las relaciones entre el Perú y Chile. En general, se seguían las mismas líneas que el recuerdo que tenían de la guerra del Pacífico. Por un lado, las alumnas del colegio A tenían una visión del país vecino que tomaba sus clases pero también experiencias personales, con lo cual, esta no era del todo negativa. Como resultado, el pasado ayudaba a entender el presente pero no lo condicionaba. En el colegio B, los estudiantes comprendían las relaciones actuales en función al recuerdo doloroso que les generaba la guerra. Es decir, trasladaban las ideas del pasado al presente. Ambos casos coinciden con los tipos de consciencia histórica genética y tradicional propuestos por Rüsen. Todo esto demuestra que lo visto en sus clases influía pero solo hasta cierto punto.

Los estudiantes también demostraron poder utilizar sus ideas de la guerra del Pacífico para aproximarse al futuro de las relaciones entre Perú y Chile. Aun cuando tenían diferentes recuerdos del conflicto, sostenían que lo que sucediera estaba supeditado al pasado. Esta idea coincide con el tipo de consciencia histórica tradicional (Rüsen 1992). En ese sentido, identificaron que existirían conflictos entre ambos países en el futuro, además de que

reconocían a la guerra como un hecho difícil de olvidar. Tampoco consideraban que tuviesen un rol en el futuro de las relaciones, lo que parecía ir de la mano con que no se consideran sujetos históricos.

7.6. El desarrollo de la consciencia histórica

A partir de todo lo previamente expuesto puede responderse a la pregunta central de investigación, sobre el desarrollo de la consciencia histórica de los alumnos de IV de secundaria con los que se trabajó. En líneas generales, el cuarto capítulo planteó que, a partir de la forma de trabajo de sus docentes, los alumnos del colegio B tendrían más posibilidades de desarrollar esta capacidad que las alumnas del colegio A. En cuanto a los alumnos, se sugirió que sería Paolo, debido a sus ideas sobre la función de la historia, el que estaría más cercano a mostrar que utilizaba su consciencia histórica: el había sido el único en identificar la función orientadora de la historia, tanto con el pasado como con el presente. El trabajo con los alumnos mostró respuestas distintas a estos supuestos.

En primer lugar, las alumnas del colegio A demostraron no tener una valoración totalmente negativa de la guerra del Pacífico, ni de Chile, ni de los chilenos. Por el contrario, reconocieron ciertos aspectos positivos, hecho que se explicaría por el contacto más cercano que habían tenido con ellos. Es así que parecía quedar claro que los temas trabajados en sus clases y la forma de enseñar de la profesora Katia solo influyeron en ellas hasta cierto punto. Como resultado, se indicó que, en este caso, los hechos sucedidos en el pasado les permitían explicar las relaciones actuales con Chile, pero no condicionaban dicha explicación. No obstante, con respecto al futuro sucedía lo contrario, pues consideraban que el porvenir de dichas relaciones estaba supeditado al recuerdo de la guerra.

En segundo lugar, los alumnos del colegio B tenían una idea negativa no solo de la guerra del Pacífico, sino también de Chile y los chilenos. Esta visión, que era fundamentalmente militar, guardaba una fuerte relación con lo trabajado en sus clases, donde se veía un relato de la historia que tomaba este

aspecto militar y reforzaba la identidad nacional. Por lo tanto, se trataban de ideas de la guerra que condicionaban no solo su comprensión de las relaciones actuales con el país vecino, sino también las del futuro. Además, encontraba sus puntos más altos en expresiones fuertes, relacionadas a la muerte de chilenos en el caso de Paolo, o en incluso con insultos, como sucedió con César.

Entonces, de acuerdo a lo trabajado con los estudiantes, esta investigación puede concluir que ambos grupos lograron desarrollar su consciencia histórica, si bien de diferentes maneras. Además, es posible ubicarlos dentro de las categorías propuestas por Rüsen (1992). A grandes rasgos, en los dos colegios está presente una consciencia histórica de tipo tradicional, que utiliza el pasado para justificar las acciones del presente. En la mayoría de casos, se notó que los alumnos entendían los altercados del presente -y algunos del futuro- entre Perú y Chile a partir de lo sucedido en la guerra del Pacífico. Este tipo de consciencia histórica está estrechamente ligado a la identidad nacional, lo que se pudo apreciar de manera especial en el colegio B.

No obstante, en el colegio A existía también una consciencia histórica de tipo genético. De acuerdo a Rüsen (1992), en este caso se acepta el pasado, aunque se entiende que existen cambios con lo cual el presente y el futuro no se supeditan a él. Al haber tenido un contacto más cercano con los chilenos, ellas podían cuestionar el relato del pasado visto en la escuela; los chilenos del presente no solo eran más cercanos, sino que ya no eran vistos solo como enemigos. Aun así, el hecho de que en ellas convivan estos dos tipos de ideas, las tradicionales y las críticas, demuestra la complejidad de las relaciones entre ambos países y, además, cómo la lectura del pasado, y sobre todo su enseñanza, puede afectarlas.

Las actividades llevadas a cabo con los grupos de las profesoras Katia y Violeta demuestran cómo los estudiantes utilizan lo aprendido en sus clases sobre la guerra del Pacífico para entender las relaciones con Chile. Con dos metodologías de trabajo distintas, la enseñanza impartida por estas docentes

impactó de forma igualmente diferente en sus alumnos. La experiencia confirma, además, que el uso del pasado no se remite solo a lo que se trabaja en las aulas; los alumnos toman sus ideas sobre él también de otros ámbitos. Es por esta razón que reflexionar sobre el futuro de las relaciones con Chile implica también repensar la enseñanza de este tema y, sobre todo, en torno a las diferentes formas en las cuales se puede utilizar el pasado.

Sin embargo, es preciso acotar que las diferencias entre lo que se esperaba encontrar en los alumnos a partir de las entrevistas con las docentes y lo que finalmente se observó en las clases da cuenta de que el impacto de sus clases es menor al que se podría esperar. Es decir, se reafirma, como ya lo había señalado Instone (2013), que no existe una relación directa entre el conocimiento histórico y la consciencia histórica. Por lo tanto, y como se ha demostrado en esta tesis, existen otros factores que posibilitan el desarrollo de esta última. Para los casos revisados, parece que las experiencias personales y los medios de comunicación también entran en juego. Así, se esperaría que futuras investigaciones profundicen en estos aspectos para tener una idea más clara de cómo se puede fomentar el desarrollo de la consciencia histórica desde la escuela.

Conclusiones

1. La investigación en torno a la enseñanza de la historia en el Perú presenta muchas limitaciones. Si bien se trata de un campo que ha interesado a los historiadores, queda demostrado que es necesario acercarse a él con un marco teórico y una metodología adecuadas, que permitan entender y analizar la compleja realidad de lo que sucede con la historia fuera del ámbito académico. Además, como resultado del interés que ha suscitado el estudio de los textos escolares, en este campo de investigación quedan aun pendientes muchos temas, sobre todo los relacionados con el desarrollo del pensamiento histórico. La investigación sobre la enseñanza de la guerra del Pacífico reproduce los mismos problemas ya señalados.

2. Esta tesis recoge varias de dichas sugerencias y se puso por objetivo analizar el desarrollo de la consciencia histórica en estudiantes IV de secundaria a partir del estudio de la guerra del Pacífico. Por un lado, se sitúa en el marco teórico propuesto por la didáctica de la historia, que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de dicha disciplina. Además, produce conocimiento histórico a partir de poseer sus propios objetivos, metodología y temas de estudio. Además, la tesis recoge de la didáctica el concepto de consciencia histórica, que se define como el proceso mental que utiliza el pasado para guiarse en el presente y el futuro. Esta función la hace una competencia necesaria de enseñar en la escuela.

3. Por otro lado, esta investigación toma como sujetos de análisis a dos grupos de estudiantes de IV de secundaria de dos colegios nacionales, así como también a sus docentes. Se llevaron a tres actividades con ambos

grupos durante julio y noviembre del 2017. En primer lugar, se asistió a parte de las clases donde se trabajó sobre el tema. En segundo lugar, las docentes seleccionaron a un grupo de cinco alumnos para llevar a cabo un *focus group*. A ellos se les aplicó un cuestionario y luego fueron entrevistados; ambas son actividades comunes en otras investigaciones sobre consciencia histórica. Finalmente, se entrevistó a las docentes.

4. La observación de las clases permitió dar cuenta de la metodología empleada por cada docente. En el colegio A, el énfasis de la práctica de la profesora Katia estaba en el trabajo en grupo y en la preparación de papelógrafos e infografías. Estos ejercicios reforzaban el aprendizaje y memorización de datos. En el colegio B, la profesora Violeta alternaba la clase con el trabajo con fuentes históricas que presentaban los puntos de vista peruano y chileno sobre el conflicto. Además, la docente realizó narraciones de los combates. En ambos casos, se notó que los alumnos participaban de buen ánimo pues, como comentaron en las entrevistas, estaban a gusto con el curso y con sus docentes.

5. A partir de las entrevistas y de las visitas a las clases, se pudo comprobar que cada docente tenía una forma diferente de aproximarse a la enseñanza de la historia y a la guerra del Pacífico. Las clases de la profesora Katia enfatizaban el aprendizaje de datos y solo presentaban un punto de vista. Ella insistía en esta neutralidad para que cada alumna formara su propio punto de vista. Por el contrario, la profesora Violeta mostraba una visión más social que convivía con otra militar, a la vez que prefería el trabajo con fuentes peruanas y chilenas. En su caso, existía una fuerte crítica a la historia nacional. En base a los supuestos de Rüsen (1992), Lee (2012) y Santisteban (2010), los alumnos del colegio B tenían más posibilidades de desarrollar su consciencia histórica.

6. Las entrevistas realizadas con los estudiantes permitieron conocer sus ideas en torno a la historia y a las clases. Entre todos reconocieron al menos cuatro funciones de esta disciplina: el aprendizaje de datos, la relación con la identidad nacional, la comprensión del presente y la

enseñanza de lecciones para el futuro. Dichas ideas llevaron a ubicar a los alumnos en tres categorías de desarrollo de la consciencia histórica, relacionados a su entendimiento de su función orientadora. Solo un alumno del colegio B se mostró como el más cercano a realizar dicho proceso. Estos resultados contrastaban con los supuestos del capítulo anterior.

7. Al analizar las ideas que los estudiantes tenían del conflicto, se comprobó que buena parte de las mismas, aunque no todas, se entienden en base a lo que trabajaron en sus clases. A las alumnas del colegio A parecía importarles aprender sobre la guerra porque consideraban que era importante y útil saber sobre ella. A los estudiantes del colegio B no les había gustado, pues lo relacionaban con sentimientos de derrota y juicios de valor, influenciados por una visión más nacionalista de lo sucedido. Lo que no se podía explicar a partir de lo aprendido fue la actividad con fuentes históricas: las alumnas pudieron manejar ambos puntos de vista de la guerra del Pacífico y, los alumnos, no.

8. Con respecto al presente, se comprobó que los estudiantes utilizaban las ideas de la guerra del Pacífico para entender el estado actual de las relaciones entre Perú y Chile. No obstante, lo hacían de forma diferente en cada caso. Las alumnas del colegio A utilizaron una consciencia histórica de tipo genético para determinar que, si bien el pasado explicaba que existían enfrentamientos entre ambos países, este no determinaba que la relación fuese de enemistad. Es decir, aceptaban el pasado pero no se regían por él. Por el contrario, los estudiantes del colegio B manejaron una consciencia histórica de tipo tradicional para entender el presente de las relaciones bilaterales a la luz de lo sucedido el pasado, recuerdo que les era doloroso y veían como negativo.

9. Con respecto al futuro, se realizó la misma comprobación. Independientemente de las ideas que tuvieran sobre la guerra, los dos grupos coincidían en que el futuro estaba supeditado al pasado: el tipo de consciencia histórica tradicional. Es decir, la situación no podría cambiar a

menos que se decidiera olvidar lo que había acontecido. Tampoco sentían que pudieran tener mayor rol en el cambio de dichas relaciones.

10. En síntesis, la investigación concluye que, a pesar de que en ambos grupos se manejaban metodologías y formas de enseñanza diferentes, los dos demostraron haber desarrollado su consciencia histórica. En el colegio A, se encontró que convivían dos tipos de consciencia histórica: el genético para el presente y el tradicional para el futuro. Las alumnas utilizaban el pasado para entender el presente, pero no se limitaban a él para entender las relaciones con Chile; no obstante, manejaban una visión más pesimista para el futuro. En el colegio B, solo se notó el tipo tradicional, pues los alumnos utilizaban sus ideas del pasado, fundamentalmente negativas, para entender el presente y el futuro de dichas relaciones.

Además, se pudo demostrar que los usos que los estudiantes le dan al pasado no se limita solamente a la forma en la cual aprenden la historia en el colegio. Se comprobó que las ideas de sus docentes y la metodología que empleaban, así como también el contenido de las clases de la guerra del Pacífico, explicaba buena parte de sus ideas sobre Chile y los chilenos, aunque no todas. Por lo tanto, queda claro que existen otros elementos que influyen en el desarrollo de su consciencia histórica. En esta investigación se ha podido comentar en torno a las experiencias personales y a los medios de comunicación, con lo cual este tema queda aun como pendiente por investigar.

Bibliografía y fuentes electrónicas

AYLWIN, Mariana

2014 "Relaciones entre Perú y Chile. La importancia de la educación en la relación bilateral". En: *Generación de diálogo No. 9. El rol de la educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Internacionales; Konrad Adenauer Stiftung; Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Estudios Internacionales, pp. 55-59. Consulta: 21 de octubre de 2016.

idei.pucp.edu.pe/libros/rol-de-la-educacion.pdf

AMMERT, Niklas

2010 "To Bridge Time: Historical Consciousness in Swedish History Textbooks". *Journal of Educational Media, Memory & Society*, volumen 2, número 1, pp. 17-30. Consulta: 16 de abril de 2017.

jstor.org/stable/43049338

BARTON, Keith

2010 "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, número 9, pp. 97-114.

CAVIERES FIGUEROA, Eduardo

2006 *Chile-Perú, la historia y la escuela. Conflictos nacionales, percepciones sociales*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

CAVIERES-FERNÁNDEZ, Eduardo, Luis CASTRO CASTRO, Eduardo CAVIERES-FIGUEROA y José CHAUPIS TORRES

2017 "Textos escolares y la guerra del Pacífico: ¿obstáculos o instrumentos para la integración de chilenos y peruanos?". *Revista de pedagogía*, volumen 28, número 102, pp. 53-79. Consulta: 15 de agosto de 2017.

redalyc.org/pdf/659/65952814004.pdf

CERRI, Luis Fernando y Gonzalo de AMÉZOLA

2007 "Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, número 12, pp. 31-50.

CHAUPIS TORRES, José

2016 "Textos escolares en conflicto: relaciones históricas peruano-chilenas en las aulas". En CHAUPIS, José, Juan ORTIZ BENITES y Eduardo CAVIERES FIGUEROA (editores). *Ni vencedores ni vencidos. La Guerra del Pacífico en perspectiva histórica*. Lima: La casa del libro viejo, pp. 377-403.

CHÁVEZ GARCÍA, Teresa

2007 *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CONRAD, Margaret, Jocelyn LÉTOURNEAU y David NORTHRUP

2009 "Canadians and Their Pasts: An Exploration in Historical Consciousness". *The Public Historian*, volumen 31, número 1, pp. 15-34. Consulta: 16 de abril de 2017.

jstor.org/stable/10.1525/tph.2009.31.1.15

EYZAGUIRRE, Silvia

2014 "El rol de la educación en el mejoramiento de la relación peruano-chilena". En: *Generación de diálogo No. 9. El rol de la educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Internacionales; Konrad Adenauer Stiftung; Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Estudios Internacionales, pp. 31-51. Consulta: 21 de octubre de 2016.

idei.pucp.edu.pe/libros/rol-de-la-educacion.pdf

FERRO, Marc

1998 *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

FLORESCANO, Enrique

2012 *La función social de la historia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

FONTANA, Josep

2003 "¿Qué historia enseñar?". *Clío & Asociados*, número 7, pp. 15-26. Consulta: 24 de abril de 2017.

bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/article/view/1578/2492

1982 *Historia: Análisis Del Pasado y Proyecto Social*. Barcelona: Crítica.

FRIEDRICH, Daniel

2010 "Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, volumen 21, número 5, pp. 649-663.

GARCIA DE VALENZUELA, Mercedes

2014 "Las relaciones entre Perú y Chile: el rol de la educación". En *Generación de diálogo No. 9. El rol de la educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Internacionales:

Konrad Adenauer Stiftung; Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Estudios Internacionales, pp. 13-28. Consulta: 21 de octubre de 2016.

<http://idei.pucp.edu.pe/libros/rol-de-la-educacion.pdf>

GONZÁLEZ, Paula

2006 "Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, número 5, pp. 21-30.

HOBBSAWM, Eric

1998 *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

INSTONE, Marina

2013 "Moving Forwards While Looking Back: Historical Consciousness in Sixth- Form Students". *Teaching History*, número 152, pp. 52-60. Consulta: 16 de abril de 2017.

jstor.org/stable/43260827

LEE, Peter

2011 "Understanding History". En: SEIXAS, Peter (ed). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 129-164.

LEÓN DONAYRE, Ramón

2004 "¿Qué piensan y qué sienten los jóvenes limeños acerca de la Guerra del Pacífico?: un estudio". *Teoría e investigación en psicología*, volumen 13, pp. 133-164.

NORDGREN, Kenneth

2016 "How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture". En *Theory & Research in Social Education*, volumen 44, número 4, pp. 479-504. Consulta: 1º de febrero de 2017.

PAGÈS, Joan

- 2008 "El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, número 55, pp. 43-53.
- 1994 "La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, número 13, pp. 38-51.

PAGÈS, Joan y Sebastián PLÁ

- 2014 "Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina". En PAGÈS, Joan y Sebastián PLÁ (coordinadores). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Bonilla Artigas: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-38.

PARODI, Daniel

- 2010 *Lo que dicen de nosotros. La guerra del Pacífico en la historiografía y textos escolares chilenos*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Fondo Editorial.

PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia OLIART

- 1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

PLÁ, Sebastián

- 2012 "La enseñanza de la historia como objeto de investigación". *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, número 84, pp. 161-184. Consulta: 12 de junio de 2017.

redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007

RIVERA OLGUÍN, Patricio

- 2016a *La enseñanza de la guerra de 1879 en la región de Tarapacá*. Tesis doctoral en Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Facultat de Ciències de l'educació. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i de les Ciències Socials. Consulta: 15 de agosto de 2018.

ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_393995/pro1de1.pdf

2016b "Lo que se escribe, lo que se enseña: guerra de 1879". En CHAUPIS, José, Juan ORTIZ BENITES y Eduardo CAVIERES FIGUEROA (editores). *Ni vencedores ni vencidos. La Guerra del Pacífico en perspectiva histórica*. Lima: La casa del libro viejo, pp. 357-375.

2012 *La guerra de 1879 y la integración: desde la enseñanza de la historia*. Iquique: Universidad Arturo Prat y Gobierno Regional de Tarapacá.

RODRÍGUEZ DÍAZ, Juan José

2009 "Construyendo al enemigo: falacias y verdades en la construcción del nacionalismo a través de los textos escolares en el tema de la guerra del Pacífico". *Illapa*, número 4, pp. 173-188.

RODRÍGUEZ MANRIQUE, Catherine Paola

2010 "El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)". *Educación*, volumen XIX, número 37, pp. 87-103. Consulta: 11 de febrero de 2018.

revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553/2497

RÜSEN, Jörn

2007 "How to Make Sense of the Past – Salient Issues of Metahistory". *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, volumen 3, número 1, pp. 169-221.

1994 "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". [Versión inédita en español del texto original en alemán]. En FÜSSMAN, Klaus, Hans Theodor GRÜTTER y Jörn RÜSEN. *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Colonia, Weimar y Viena: Böhlau, pp. 3-26.

1992 "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral". [Traducción de Silvia Finocchio]. *Propuesta Educativa*, número 7, pp. 27-36.

culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

1987 "Historical Narration: Foundation, Types, Reason". *History and Theory*, volumen 26, número 4, pp. 87-97.

jstor.org/stable/2505047

SANTISTEBAN, Antoni

2010 "La formación en competencias de pensamiento histórico". *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, número 14, pp. 34-56.

SCHMIDT, María Auxiliadora

2005 "Jóvenes brasileiros y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, número 4, pp. 53-64.

TRAHTEMBERG, León

2014 "El rol educador de quienes no son los profesionales de la educación será decisivo para una base sólida en las buenas relaciones entre Perú y Chile". En *Generación de diálogo No. 9. El rol de la educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Internacionales; Konrad Adenauer Stiftung; Santiago: Universidad de Chile, Instituto de Estudios Internacionales, pp. 41-51. Consulta: 21 de octubre de 2016.

<http://idei.pucp.edu.pe/libros/rol-de-la-educacion.pdf>

VALLE, Augusta

2017a *La enseñanza de la historia en la PUCP*. Ponencia presentada en *Los primeros cien años de historia en la PUCP*. Sección de Historia de la PUCP y especialidad de Historia de la PUCP. Lima, 20 de abril.

2017b *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado. Estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica*. Tesis doctoral en Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Facultat de Ciències de l'educació. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i de les Ciències Socials. Consulta: 16 de agosto de 2018.

ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405964/acvt1de2.pdf

2014 "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la historia". *Educación*, volumen XX, número 38, pp. 81-106. Consulta: 9 de diciembre de 2016.

revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2604/2552

VALLE, Augusta y Patricia ESCOBAR

2014 "La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú". En PAGÈS, Joan y Sebastián PLÁ (coordinadores). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Bonilla Artigas: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 241-262.

VAN BEEK, Ursula

2000 "Youth in the New South Africa: A Study of Historical Consciousness". *Polish Sociological Review*, número 31, pp. 339-354. Consulta: 20 de febrero de 2017.

jstor.org/stable/41274764

WALKER, Charles

2009 "La nueva historia y la historia de siempre: el impacto de las nuevas corrientes historiográficas en el Perú actual". *Diálogos con el Perú: ensayos de historia*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, pp. 390-418.

Anexos

Anexo 1 - Cuestionario aplicado en la parte escrita del *focus group*

FOCUS GROUP

Nombre y apellido:	
Colegio:	
Grado y sección:	
Fecha:	

Preguntas sobre la guerra del Pacífico

- Estas preguntas servirán para realizar mi tesis de Maestría en Historia, sobre la guerra del Pacífico.
- El objetivo de esta actividad es conocer tus opiniones sobre el tema. Es decir, no hay respuestas ni buenas ni malas.

1. Hay diversos momentos que son importantes en la historia del Perú. Para algunas personas, el más importante es la Guerra del Pacífico. ¿Qué opinas tú al respecto?

2. ¿Crees que es importante aprender sobre la Guerra del Pacífico? ¿Por qué?

3. ¿Piensas que la guerra del Pacífico influye en el presente?

4. ¿Piensas que la guerra del Pacífico influirá en el futuro?

Gracias por tu participación

Anexo 2 - Preguntas de la parte oral del *focus group*

A. Preguntas sobre el curso de historia

- ¿Les gusta el curso de historia?
- ¿Para qué piensan que sirve la Historia?

B. Preguntas sobre la guerra del Pacífico

- ¿Qué aprendieron de la guerra del Pacífico?
- ¿Les gustó aprender sobre la Guerra del Pacífico?
- ¿Han escuchado noticias sobre Chile recientemente? ¿Han escuchado a sus familiares o amigos hablar al respecto?
- ¿Cómo creen que es la relación entre Perú y Chile actualmente?
- ¿Cuál es el rol que creen que tienen como futuros ciudadanos en esta relación?

C. Análisis de fuentes históricas

Para terminar, se les presentarán dos fuentes visuales sobre la Guerra con Chile: una chilena y una peruana. Se trata de los cuadros *El último cartucho* de Juan Lepiani (1889) y *Prat guiado al sacrificio por el genio de la patria* (1883). Se presenta una imagen por estudiante para que la puedan revisar con más detalle.

Luego de darles un tiempo para el análisis, se les preguntará:

- ¿Qué representa la imagen?
- ¿Qué crees que representa para un chileno o para un peruano?
- ¿Cómo se recuerda el conflicto en Perú?
- ¿Cómo se recuerda el conflicto en Chile?

Finalmente, se les pedirá comentar la siguiente frase de Prat, pronunciada antes del combate:

“Muchachos la contienda es desigual, pero como sabéis, nuestro pabellón nunca ha sido arriado ante el enemigo y espero que ésta no sea la ocasión de hacerlo. Mientras yo viva, os aseguro que esa bandera flameará en su lugar; y si muero, mis oficiales sabrán cumplir con su deber.”

Anexo 3 - Cuadros sobre la guerra del Pacífico

IMAGEN 1. JUAN LEPIANI (1894). *EL ÚLTIMO CARTUCHO*

Tomado de: upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6c/Batalla_de_Arica.jpg

MAGEN 2. COSME SAN MARTÍN (1883). *PRAT GUIADO AL SACRIFICIO GUIADO POR EL GENIO DE LA PATRIA*

Tomado de: upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/97/Arturo_Prator_Cosme_San_Mart%C3%ADn.JPG

Anexo 4 - Preguntas para la entrevista con las docentes

A. Preguntas sobre ellas y su carrera

- Nombre, edad y lugar de nacimiento
- ¿Qué carrera estudió? ¿Dónde y cuándo?
- ¿Desde cuándo trabaja en el colegio?
- ¿Ha seguido otros cursos de formación?
- ¿Qué cursos dicta/ ha dictado? ¿Qué grados dicta/ ha dictado?

B. Preguntas sobre el colegio y los estudiantes

- ¿El colegio es solo de secundaria o también se dicta a los grados de primaria? ¿Qué turno es?
- ¿Cuántos alumnos estudian?
- ¿Cuántas secciones hay por grado?
- ¿Han habido cambios recientes en el colegio?
- ¿Es la primera vez que trabaja con este grupo de estudiantes de IV?
- ¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente al curso de Historia?

C. Preguntas sobre sus clases y su preparación

- ¿Qué libro utiliza en las clases?
- ¿Consulta otras fuentes para trabajar los temas de historia?
- ¿Qué recursos utiliza en sus clases?
- ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?

D. Preguntas sobre la enseñanza de la guerra del Pacífico

- ¿Qué hechos y temas se resalta cuando trabaja este tema?
- ¿A sus estudiantes les llama la atención este tema?
- ¿Qué dificultades tiene enseñar este tema?
- ¿Cree que es importante que se enseñe este tema?
- ¿Qué espera que sus estudiantes aprendan con este tema?
- ¿Qué imagen de Chile cree que se promueve con la enseñanza?
- ¿Existen otras imágenes de Chile que se difunden en otros ámbitos?
- ¿Cómo caracterizaría la relación actual que el Perú mantiene con Chile?
- ¿Qué rol cree que cumple la escuela en este contexto?

Anexo 5 - Materiales elaborados por alumnas del colegio A



IMAGEN 4. INFOGRAFÍA ELABORADA POR ALUMNAS DEL COLEGIO A



IMAGEN 5. INFOGRAFÍA ELABORADA POR ALUMNAS DEL COLEGIO A

IMAGEN 5. PAPELÓGRAFO ELABORADO POR ALUMNAS DEL COLEGIO A

IMAGEN 6. PAPELÓGRAFO ELABORADO POR ALUMNAS DEL COLEGIO A

IMAGEN 7. PAPELÓGRAFO ELABORADO POR ALUMNAS DEL COLEGIO A





Chile - DISPUTA - BOLIVIA

- 1840: Se origino una disputa chilena - Boliviana.
- 1866: El presidente mariano melgarejo Firmo un tratado con Chile.
- 1874: Bolivia intento modificar el tratado de 1866
- 1878: Debido a la crisis internacional Doza aumento 10 centavos el impuesto

EL FINAL DE LA GUERRA

- En 1882 se proclamó presidente a Iglesias y se le dio la capacidad de negociar la paz con Chile.
- El 20 de octubre de 1883 fue firmado el tratado de Ancón.
- En 1884 Cáceres aceptó el tratado, un documento en el que se exigía el retiro de los Chilenos del Perú.
- En 1885 se dio inicio a la reconstrucción general.

TRATADO DE 1866

- ✓ 1866: Se dio la demarcación de los límites entre Bolivia y Chile.
- ✓ 1873: Se firmó el tratado de la Alianza Secreta entre Perú y Bolivia.
- ✓ 1866: Bolivia se comprometió a habilitar una aduana en Mejillones.
- ✓ 1866: Quedaba reconocida la soberanía de Bolivia en los territorios del paralelo (norte) 24° .
- ✓ 1866: Los productos provenientes de la explotación de los depósitos de Guano en Mejillones debían ser repartidos por mitad entre ambos gobiernos (Chile y Bolivia).