



El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades

The use of debate in Human Rights Education. Problems, challenges and potentialities

O uso do debate na Educação para os Direitos Humanos Problemas, desafios e potencialidades

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5729-3404>
Correo electrónico:
haalvarez@historia.ucsc.cl

Recibido: 18 de diciembre 2019

Aceptado: 24 de febrero 2020

RESUMEN

La escasa innovación didáctica en la enseñanza de temas relacionados con la Educación en Derechos Humanos es un problema todavía vigente en el sistema universitario chileno, el cual contribuye a obstaculizar el desarrollo de habilidades y conocimientos vinculados al pensamiento histórico y ciudadano. En este artículo se describe una experiencia didáctica-

evaluativa basada en la implementación de un debate en un grupo de estudiantes de Pedagogía de una universidad chilena, con el fin de discutir en torno a la llegada de Cristóbal Colón al continente americano, a partir de la controversia que existe entre la perspectiva eurocéntrica y la postura indigenista de dicha temática. Dentro de la Educación en Derechos Humanos, es fundamental conocer esta problemática para avanzar en la conquista de una ciudadanía más comprometida y responsable, ya que tuvo un gran alcance en la conformación del eurocentrismo en América y en el posterior surgimiento del menosprecio político hacia el reconocimiento y protección de los derechos indígenas. La metodología usada es mixta y se basa en un estudio descriptivo de caso. Se utilizó la encuesta y la observación participante en las clases donde se realizó la experiencia. Se concluye que el debate generó resultados positivos en el aprendizaje del alumnado, especialmente en el desarrollo del pensamiento histórico y ciudadano y en la promoción de habilidades blandas; igualmente, se reconocieron algunos aspectos a considerar en una futura intervención, tales como el difícil acceso a fuentes primarias sobre el derecho indiano y el exceso de carga académica que afecta al alumnado.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos; formación inicial docente; debate; laboratorio histórico; eurocentrismo; derechos indígenas.

ABSTRACT

The scarce didactic innovation in the teaching of subjects related to Human Rights Education is still a problem in the Chilean university system, which contributes to hindering the development of skills and knowledge linked to historical

and citizen thinking. This article describes a didactic-evaluative experience based on the implementation of a debate in a group of students of Pedagogy of a Chilean university, with the purpose of discussing around the arrival of Christopher Columbus to the American continent, from the controversy that exists between the eurocentric perspective and the indigenous position of this thematic. Within the Human Rights Education, this problematic is fundamental to know in order to advance in the conquest of a more committed and responsible citizenship, since it had a great scope in the conformation of the eurocentrism in America and in the later emergence of the political scorn towards the recognition and protection of the indigenous rights. The methodology used is mixed and based on a descriptive case study. The survey and participant observation were used in the classes where the experience was conducted. It is concluded that the debate generated positive results in student learning, especially in the development of historical and citizen thinking and in the promotion of soft skills; also, some aspects to be considered in a future intervention were recognized, such as the difficult access to primary sources on Indian law and the excess of academic load that affects the students.

Keywords: Human Rights Education; initial teacher education; debate; historical laboratory; eurocentrism; indigenous rights.

RESUMO

A escassa inovação didática no ensino de disciplinas relacionadas com a Educação em Direitos Humanos (EDH) é um problema ainda presente no sistema universitário chileno, o que contribui para dificultar o desenvolvimento de competências e conhecimentos ligados ao pensamento histórico e cidadão. Este

artigo descreve uma experiência de avaliação didática baseada na implementação de um debate em um grupo de estudantes de Pedagogia de uma universidade chilena, a fim de discutir a chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano, a partir da controvérsia que existe entre a perspectiva eurocêntrica e a posição indígena deste tema. Dentro da EDH, este problema é fundamental para se saber avançar na conquista de uma cidadania mais comprometida e responsável, pois teve um grande alcance na conformação do Eurocentrismo na América e na subsequente emergência do desprezo político pelo reconhecimento e proteção dos direitos indígenas. A metodologia utilizada é mista e baseada em um estudo de caso descritivo. O inquérito e a observação dos participantes foram utilizados nas aulas em que a experiência teve lugar. Conclui-se que o debate gerou resultados positivos na aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento do pensamento histórico e cívico e na promoção de competências transversais; da mesma forma, foram reconhecidos alguns aspectos a serem considerados numa intervenção futura, tais como o difícil acesso a fontes primárias sobre a lei indiana e a excessiva carga acadêmica que afeta os alunos.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos; formação inicial docente; debate; laboratório histórico; Eurocentrismo; direitos indígenas.

INTRODUCCIÓN

Si bien la Educación en Derechos Humanos (EDH) es transversal en el *currículum* y se puede enmarcar en diversas áreas, cabe destacar que dentro de la carrera docente

tiene una especial cabida en el ámbito de la formación de profesores de Historia y Ciencias Sociales, ya que, siguiendo a Cavieres (2015), son los profesionales que cuentan con una mejor preparación académica en Formación Ciudadana. Esta área ha tenido un importante realce en Chile durante las últimas décadas, pues el retorno de la democracia, el reconocimiento de los derechos humanos en el debate público y la obligatoriedad de esta asignatura en tercer y cuarto medio permiten constatar tal posicionamiento.

En el contexto previsto, y a pesar de su importancia creciente en el país, la EDH requiere, desde el punto de vista didáctico, una mayor atención por parte de los investigadores porque el predominio del magistrocentrismo todavía vigente en el sistema universitario no permite desarrollar habilidades y conocimientos relacionados con el pensamiento ciudadano, como la formación de una ciudadanía activa, la creación de una conciencia ambiental y la adopción de un enfoque efectivo de respeto y promoción de los derechos humanos (Orellana y Muñoz, 2019) e histórico, como el análisis de fuentes, el desarrollo de la empatía histórica y la comprensión de la multicausalidad, la temporalidad de los procesos, la relevancia histórica y del predominio de diferentes interpretaciones, como un rasgo distintivo del conocimiento historiográfico (Guerrero, López y Monteagudo, 2019).

Para tratar de revertir esta falta de interés, resulta indispensable reorientar la formación universitaria en derechos humanos hacia enfoques didácticos que pongan mayor énfasis en el aprendizaje activo del estudiante y en el desarrollo de competencias profesionales directamente vinculadas con el mercado laboral. Por ello, es importante avanzar en la implementación de estrategias innovadoras que faciliten la comprensión

de temáticas relacionadas con la Formación Ciudadana, especialmente con la EDH.

El debate es una de las metodologías más efectivas, puesto que plantea una reforma del pensamiento y una manera distinta de construir el conocimiento (Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017; Salazar y Acuña, 2018; Cinganotto, 2019), el cual apunta a explicar la relevancia de los fenómenos históricos en el presente, así como a forjar una educación para los derechos humanos que tenga como finalidad la construcción de un compromiso social por parte del estudiantado.

Además de la estrategia, como indican Magendzo y Toledo (2015), también es importante seleccionar problemas o controversias históricas que sean relevantes y pertinentes de estudiar para la comprensión de las sociedades presentes. Al respecto, cabe mencionar que la implementación de un debate sobre la empresa de Cristóbal Colón, a partir de la controversia que existe entre la perspectiva eurocéntrica y la postura indigenista de dicha temática, constituye un tópico interesante dentro de la EDH. Debido a su alcance en la conformación del eurocentrismo en el continente americano a partir del siglo XVI y en el posterior surgimiento del menosprecio político hacia los derechos indígenas durante los siglos venideros, resulta relevante analizar esta problemática en perspectiva histórica para avanzar en la conquista de una ciudadanía más activa, responsable y comprometida con el desarrollo de la humanidad.

Dicho desafío constituye un verdadero problema, porque históricamente la escuela ha enseñado al alumnado que Cristóbal Colón fue el "descubridor" de América, pues su llegada a la isla Guanahaní (actual Bahamas) el día 12 de octubre de 1492 es todo un hito

fundacional dentro del discurso eurocéntrico, que se ha usado desde fines del siglo XVI, primero en la cultura occidental y luego en casi todo el mundo.

Del "descubrimiento" de América deriva el eurocentrismo que anula o mitiga la posibilidad de reconocimiento y/o promoción de los derechos indígenas. Bajo esta óptica, las naciones bárbaras y las etnias originarias, a diferencia de los pueblos europeos que funcionan como portadores históricos de la razón universal, carecen de soberanía y de autonomía, ya que todavía no han logrado ser un Estado.

Así, desde el 1500, la conquista española dio origen a dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Es decir, con el inicio del colonialismo en América, se da paso a la homogeneización cultural de los saberes, de los lenguajes y del imaginario, ya que, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados en una gran narrativa universal basada en el eurocentrismo.

Sin embargo, y a pesar del predominio de la perspectiva eurocéntrica, recientes estudios (Forbes, 2011; Espino, 2014; Taladoire, 2018) han remecido los fundamentos doctrinales del "descubrimiento" de América por parte de Colón, ya que sostienen que dicho personaje simplemente llegó a un continente que ya se encontraba habitado hace miles de años por diversos pueblos indígenas (incas, mayas, aztecas, mapuches, entre otros). Esta perspectiva indigenista cuestiona la visión eurocéntrica de la llegada de Colón a América y reivindica a los indígenas como sujetos poseedores de derechos. Esta postura es defendida por varios pueblos originarios, especialmente los mapuches,

que cuestionan el término "descubrimiento de América" por considerarlo una denominación eurocéntrica, que ignora la presencia de sus antepasados en el continente y que concibe a este como "tierras" antes que, como pueblos, con el fin de legitimar culturalmente la posterior colonización española.

La discusión actual sobre esta problemática ocupa un papel primordial en la EDH, ya que tanto el arribo de Cristóbal Colón a América como la existencia de una gran cantidad de fuentes escritas, leyes y tradiciones propias de los pueblos originarios, contribuyeron a la conformación de una concepción de los derechos indígenas desde la mirada eurocéntrica y desde la postura indigenista.

Es indispensable transferir esta controversia a la enseñanza universitaria para avanzar en la protección de los derechos indígenas. En esta fase, el debate cumple un rol fundamental como estrategia didáctica porque permite desarrollar el pensamiento ciudadano e histórico en los alumnos, pues les ayuda a indagar en las premisas que articulan los problemas históricos y a defender los propios puntos de vista con criterios racionales y pertinentes según la disciplina.

El presente artículo tiene por objetivo analizar la implementación de un debate en un grupo de estudiantes de Pedagogía de una universidad chilena, con el fin de discutir en torno a la expedición de Colón. Asimismo, esta investigación tiene como propósito ofrecer referentes metodológicos que permitan replicar la experiencia en contextos educativos diversos para innovar en la enseñanza de temáticas vinculadas a los derechos humanos.

Esta experiencia surge de la necesidad de potenciar el protagonismo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje relacionado con la EDH; de igual modo, pretende contribuir a cambiar la percepción negativa del alumnado sobre la enseñanza de la Formación Ciudadana, puesto que una parte importante la considera aburrida y apegada a una perspectiva normativa-institucional que se centra en repasar los lineamientos constitucionales del actual Estado de Derecho.

MATERIALES Y MÉTODOS

Contexto e implementación de la experiencia

El debate fue implementado durante el primer y segundo semestre de 2019 en una muestra de 105 estudiantes, la cual fue organizada en 15 grupos de 7 integrantes cada uno. Esta muestra fue intencionada y se basó en los siguientes criterios de selección: que sean estudiantes de carreras de Pedagogía; que hayan cursado asignaturas con contenidos vinculados a la historia y su didáctica; y que los programas de estudio de las actividades curriculares cursadas

consideren la expedición de Cristóbal Colón al continente americano como una temática obligatoria.

Para desarrollar el debate, el alumnado se rigió por el siguiente itinerario de trabajo:

Fase I. Preparación: en las dos semanas previas a la actividad, el docente explica todos los contenidos relativos a la metodología de trabajo del debate y a las principales posturas existentes sobre la empresa de Colón. Esta explicación es complementada con una guía de preparación del debate, la cual describe sus fases operativas y los respectivos criterios de evaluación. Luego, se conforman los equipos de trabajo por afinidad.

Fase II. Laboratorio de Historia (Sesión 1): los estudiantes desarrollan un laboratorio histórico (Salazar, Orellana, Muñoz y Bellati, 2017), que les permite simular el trabajo del historiador en el aula a partir de la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes que son claves y pertinentes para elaborar sus argumentos respectivos. Para apoyar esta instancia, se hizo entrega de un listado de fuentes (tabla 1 y 2), el cual podía ser ampliado por los estudiantes.

Tabla 1- Fuentes de la postura eurocéntrica

<p>Pinturas inspiradas en el "descubrimiento" de América: diversos pintores, como John Vanderlyn, Dióscoro Puebla y Albert Bierstadt, han plasmado en sus obras la expedición de Colón como un hito que cambió el rumbo de la historia occidental a partir de la representación de dicho personaje como un hombre que tenía la misión de civilizar a los pueblos aborígenes. Para resaltar su figura, los artistas recurren al contraste de colores y suelen poner al navegante genovés en el centro de la pintura.</p> <p>Enlaces referenciales:</p> <p>Desembarco de Colón (John Vanderlyn, 1847): https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Crist%C3%B3bal_Col%C3%B3n_en_la_pintura#/media/Archivo:Landing_of_Columbus_(2).jpg</p> <p>Primer desembarco de Cristóbal Colón en América (Dióscoro Puebla, 1862): https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/primer-desembarco-de-cristobal-colon-en-america/fe9c76e5-eae5-4586-9adb-83b8c92cbbdc</p> <p>Colón toma posesión del Nuevo Mundo (Currier and Ives, 1893): https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/95/Columbus_Taking_Possession.jpg</p> <p>Desembarco de Colón (Albert Bierstadt, 1893): https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bierstadt_Albert_The_Landing_of_Columbus.jpg</p> <p>Por Dios, el Oro y la Gloria (Igor Babailov, 2015): http://babailov.homestead.com/columbuspainting.html</p>
<p>Las Bulas Alejandrinas de 1493: América fue conquistada cuando en Europa comenzaban a consolidarse las monarquías absolutas y la relación Iglesia-Estado se fortalecía a partir de las grandes concesiones eclesásticas que se les otorgaba a las coronas europeas. En este contexto, las Bulas Alejandrinas fueron uno de los primeros documentos que establecieron las bases del Derecho Indiano que tuvo vigencia en la América colonial. Estos dictámenes pontificios otorgaron a España y Portugal el derecho a conquistar América, la obligación de evangelizarla y también sirvieron para justificar la masacre de los pueblos indígenas, ya que pasaban por alto sus derechos como personas. De esta manera se impusieron en el continente por los próximos 500 años. Los colonizadores europeos invadieron la América indígena y más tarde los estados nacionales continuaron con la misma política de dominación.</p> <p>Enlaces referenciales:</p> <p>Butario Índico:</p> <p>http://pares.mcu.es/ParesBusquedas/servlets/ControlServlet?accion=4&txt_accion_origen=2&txt_id_desc_ud=1681583</p> <p>Real cédula a Juan de Sámano para que entregue al arzobispo de Santiago las dos Bulas de Alejandro VI sobre la concesión de las Indias a los Reyes Católicos, para que las guarde en el archivo con las demás escrituras referentes al Reino:</p> <p>http://pares.mcu.es/ParesBusquedas/servlets/ControlServlet?accion=4&txt_accion_origen=2&txt_id_desc_ud=250974</p> <p>Real provisión al licenciado Francisco Celinos, fiscal de las Indias, nombrándole procurador y dándole poder para que pida al arzobispo de Toledo, mande sacar varios traslados de las dos bulas de Alejandro VI sobre concesión de las Indias, en forma de derecho, para que sirvan como instrumento público, por si por un caso fortuito se perdiesen los originales: http://pares.mcu.es/ParesBusquedas/servlets/ControlServlet?accion=4&txt_accion_origen=2&txt_id_desc_ud=250981</p> <p>Primera Bula Intercaetera (1493): https://www.biblioteca.org.ar/libros/158131.pdf</p>
<p>"Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los Indios" de Juan Ginés de Sepúlveda: este escrito evidencia la férrea defensa que lideró Ginés de Sepúlveda sobre la legitimidad de la conquista de América y la inferioridad de los nativos frente a los españoles, lo que, según la visión del sacerdote español, justificaba el uso de la esclavitud indígena en las explotaciones imperiales. Tales ideas llevaron a Ginés de Sepúlveda a enfrentarse con Bartolomé de Las Casas, con quien sostuvo varias polémicas en la Junta de Teólogos de Valladolid que convocó el Rey Carlos I en 1550 para definir los límites de la "guerra justa" y el trato que merecían los indígenas.</p> <p>Enlace referencial:</p> <p>Controversia entre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés Sepúlveda sobre los límites de la "guerra justa" y el trato que merecían los indígenas: http://www.biblioteca.nacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8937</p>

Tabla 2- Fuentes de la postura indigenista

<p>"La Brevisísima Relación de la Destrucción de las Indias" de Bartolomé de las Casas: es una fuente que promueve la protección de los derechos indígenas, pues en ella el fray español denuncia las atrocidades cometidas por los españoles en América durante la conquista y posterior colonización. Este libro ha sido usado por los pueblos originarios y otros sectores partidistas para defender la postura indigenista sobre la llegada de Colón al continente americano, pues la visión de Bartolomé de las Casas consideraba a los indígenas como seres humanos racionales y libres de proyectar su propia vida. Estas ideas influyeron en las concepciones ulteriores sobre la libre determinación de las personas.</p> <p>Enlace referencial: La Brevisísima Relación de la Destrucción de las Indias de Bartolomé de las Casas: http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias/.</p>
<p>El Consejo de Indias de España (1524-1812): este organismo, creado en 1524 para asesorar al Rey en el ámbito ejecutivo, legislativo y judicial, es también una fuente del Derecho Indiano, ya que aquí existieron un conjunto de normas jurídicas que fueron aplicadas o no durante la dominación española en América. Los estudios sobre las leyes Indianas revelan un conjunto de planteamientos protectores por parte de la Corona hacia los pueblos originarios, como las que veremos a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los indígenas eran seres humanos libres.• Los indígenas eran vasallos del Rey y, al igual que los españoles, debían pagar un tributo a la Corona con el fruto de su propio trabajo.• Nadie puede tomar a los indígenas como esclavos.• Los encomenderos deben amparar, evangelizar y defender a los indígenas.• Los indígenas no deben servir a los encomenderos para su servicio personal. <p>Enlaces referenciales: Recopilación de leyes de los reinos de las Indias: mandadas a imprimir y publicar por la Majestad Católica del rey Don Carlos II, nuestro señor (Tomo 1): http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8940 Recopilación de leyes de los reinos de las Indias: mandadas a imprimir y publicar por la Majestad Católica del rey Don Carlos II, nuestro señor (Tomo 2): http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8941 Recopilación de leyes de los reinos de las Indias: mandadas a imprimir y publicar por la Majestad Católica del rey Don Carlos II, nuestro señor (Tomo 3): http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8942 Recopilación de leyes de los reinos de las Indias: mandadas a imprimir y publicar por la Majestad Católica del rey Don Carlos II, nuestro señor (Tomo 4): http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8943.html El estado en el derecho Indiano: época de fundación (1492-1570): http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:7839</p>
<p>Parlamentos y tratados indígenas: a lo largo del período colonial, una de las mayores preocupaciones de la Corona fue la paz en las zonas fronterizas que existían en sus dominios. En el caso chileno, especialmente en los siglos XVII y XVIII, el parlamento fue la instancia más importante para tratar los problemas de convivencia fronteriza entre los colonizadores y los líderes indígenas. Las descripciones de parlamentos proporcionadas por los cronistas dan cuenta de la ceremoniosidad y suntuosidad con que estos se llevaban a cabo. Debido a su impronta, estas fuentes de información defienden los argumentos de la postura indigenista por cuanto evidencia la necesidad de los pueblos indígenas de fijar los límites fronterizos y negociar los acuerdos de paz.</p> <p>Enlaces referenciales: Carta a Excmo. Sr. Bo. Fr. Don Julian de Arriaga (12 de diciembre de 1771, Santiago de Chile): http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/visor/BND:68619 Plano del campamento de Lonquillmo en el que celebra parlamento entre Ambrosio O'Higgins y los araucanos: http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:99532 De la práctica de los parlamentos entre españoles e indios, cuando llega al reino el nuevo gobernador, y cuando se asientan paces: http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:98434 De la paz de Negrete y de los artículos de su convención: http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/visor/BND:99529 El Parlamento de Tapihue, 1774: http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:98435</p>
<p>Las costumbres, leyes y tradiciones colectivas de los indígenas: a pesar del elocuente proceso de aculturación de Europa en América, la cultura de los pueblos originarios, en algunos casos, ha perseverado por siglos, ya que mantienen aún los principios de unidad entre la naturaleza del hombre y su cosmos, así como también preservan sus leyes y tradiciones que lo diferencian de los estados nacionales. Estas costumbres constituyen una fuente clave para defender la posición indigenista, pues constituyen la base de las leyes orales que regulan la convivencia colectiva y los elementos que conforman el derecho consuetudinario de las naciones indígenas.</p> <p>Enlace referencial: I... Escucha, winka... I Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro de José Millalén: https://books.google.cl/books?id=IKB4sBrb1tAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false</p>

Fase III. Introducción al debate (sesión 2): en el día de la evaluación, y luego de la implementación del laboratorio histórico los grupos, durante los primeros 20 minutos de la clase, se reúnen para compartir argumentos, complementar ideas y tomar decisiones sobre el debate. Luego, seleccionan al moderador y los subtemas que cada estudiante desarrollará (cinco minutos).

El debate inicia con la exposición que realiza el moderador sobre el tema y la controversia que este presenta (tres minutos). Posteriormente, el orador elegido por cada equipo expone la postura defendida (cinco minutos por equipo).

Fase IV. Argumentación: el moderador pide a todos los integrantes de cada equipo que presenten, en dos minutos, los principales argumentos que respaldan su posición; para ello, fundamentan sus ideas con evidencias, ejemplos y estadísticas obtenidas de la investigación realizada. Los demás estudiantes toman nota durante las presentaciones y participan activamente en la búsqueda de nuevas ideas para apoyar a sus equipos. Luego de una pausa de 15 minutos, cada grupo, una vez que analiza lo expuesto por la contraparte, prepara sus argumentos para exponer sus réplicas.

Fase V. Contrargumentación: el moderador solicita a los oradores de cada equipo que realicen preguntas y, luego de cada una, respondan y planteen sus respectivos descargos en un máximo de tres minutos. Siguiendo esta dinámica, cada estudiante se ocupa de anular el argumento del otro o refuta las evidencias cuando no parecen fidedignas, señalando las contradicciones o inconsistencias de la contraparte.

Fase VI. Cierre: el moderador le pide a un miembro de cada equipo que formule su

conclusión en un máximo de cuatro minutos. El profesor evalúa el debate y durante el final de la clase entregará su veredicto sobre el equipo con mejor desempeño.

Diseño de la investigación

La investigación es mixta y se basa en un estudio descriptivo de caso que tiene como objetivo analizar el debate implementado, a partir de la constatación de los problemas, fortalezas y potencialidades de dicha estrategia y de la importancia de abordar la controversia histórica citada para forjar una efectiva EDH en el sistema educativo actual.

Métodos e instrumentos

El método de recolección de datos fue la encuesta y la observación participante de las clases donde se aplicó la experiencia. Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron los siguientes:

Planilla de asistencia: este insumo, al registrar la concurrencia física de los alumnos en las clases que contemplaron el debate, proporciona un indicador importante para constatar el grado de responsabilidad y compromiso que tuvieron con la actividad.

Diario de campo del docente: a lo largo de la experiencia se ha llevado a cabo un diario de campo donde se han anotado todas aquellas cuestiones relacionadas con los problemas y los beneficios que tuvieron los estudiantes durante la actividad, los aspectos que se deben considerar en una futura intervención y la valoración del alumnado sobre el debate. La observación se planteó desde una perspectiva amplia, intentando obtener una visión general de las sesiones. En cuanto a la estructuración de la observación, cabe destacar que esta

se realizó de manera asistemática, recogiendo los acontecimientos de forma cronológica, sin utilizar ninguna codificación ni categorías previamente definidas. Una vez analizado el contenido del diario, se construyeron las unidades de observación de manera inductiva, extrayendo la información necesaria para responder la matriz de preguntas que orienta el análisis de los resultados (tabla 4).

Rúbrica: para evaluar el debate se ha optado por utilizar una rúbrica analítica, ya que este tipo de instrumento es muy útil para analizar detalladamente cada una de las competencias asociadas al debate y posibilita un mayor grado de

retroalimentación hacia el estudiante. La rúbrica utilizada se diseñó a partir de ocho aspectos evaluativos (exposición inicial, argumentación, contraargumentación, preguntas, conclusiones, manejo y respeto de los tiempos, actitud del equipo e investigación y uso de la información).

Encuesta: con el propósito de conocer la percepción del alumnado, se aplicó una encuesta tipo Likert con 11 reactivos y cinco opciones de respuesta: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; y 5= Totalmente de acuerdo. Dicha escala está conformada por 11 ítems, los cuales se indican a continuación:

Tabla 3- Reactivos de la encuesta tipo Likert

1. Las clases que contemplaron la preparación del debate favorecieron la comprensión de los contenidos.
2. El laboratorio histórico implementado en el aula fue una instancia predilecta para la búsqueda y la recopilación de fuentes claves que posibilitaron la elaboración de los argumentos.
3. El trabajo en equipo realizado fue útil para desarrollar y/o potenciar las habilidades blandas y el pensamiento ciudadano e histórico.
4. La estrategia fue útil para aprender contenidos actualizados sobre los derechos indígenas en perspectiva histórica.
5. Las preguntas, argumentos y contrargumentos de los compañeros ayudaron a mejorar la capacidad argumentativa y a ampliar los puntos de vista.
6. El debate permitió reflexionar sobre la problemática y proponer propuestas o lineamientos de acción que aporten al reconocimiento y valoración de los derechos indígenas en el presente.
7. El debate motiva la participación en clases y mejora el clima de aula.
8. La metodología utilizada favorece el acercamiento entre la teoría y la práctica.
9. El proceso evaluativo realizado por el docente fue una pieza clave para mejorar el trabajo y los aprendizajes logrados.
10. El debate es una estrategia adecuada para utilizar con sus futuros estudiantes.
11. Te gustaría seguir desarrollando este tipo de experiencia durante tu formación universitaria.

Análisis de datos

La información obtenida mediante los instrumentos consignados es organizada, distribuida y analizada a partir de la siguiente matriz de preguntas:

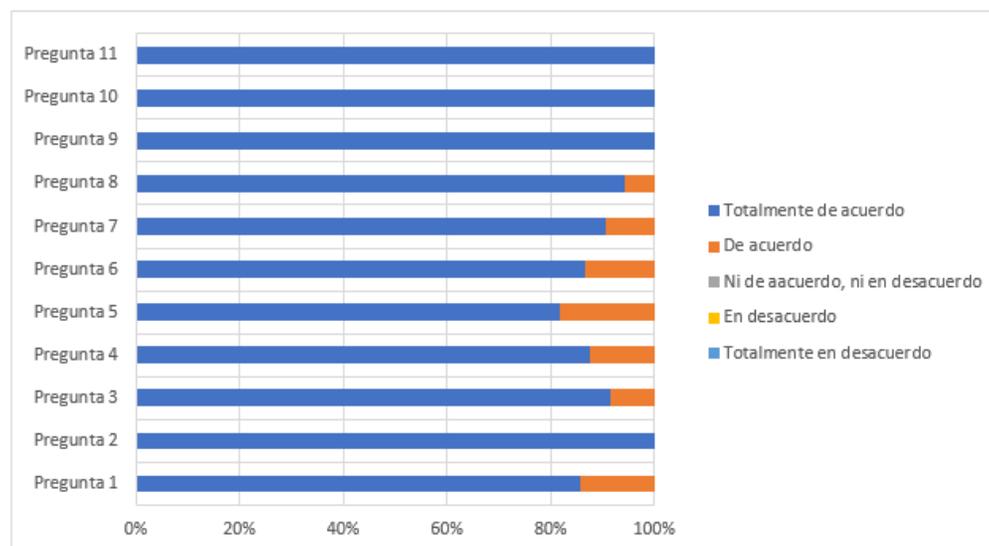
Tabla 4- Matriz de preguntas para el análisis de resultados

Nº	Pregunta
1	¿Cómo valoró el alumnado la experiencia?
2	¿Cuáles fueron los principales problemas y/o dificultades que tuvieron los estudiantes en el debate?
3	¿Qué aspectos de la estrategia docente se deben considerar en una futura intervención?
4	¿Cuáles fueron los conocimientos, habilidades y actitudes que permitió potenciar y/o desarrollar el debate en los estudiantes?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la perspectiva general del alumnado, los resultados obtenidos en la experiencia fueron positivos, ya que el 100

% de las valoraciones de los estudiantes para el conjunto de los indicadores consultados estuvieron en el rango: de acuerdo o totalmente de acuerdo (gráfico 1).



Gráf. 1- Encuesta de satisfacción

Las valoraciones más altas son para los reactivos 2, 9, 10 y 11, los cuales aluden a la importancia del laboratorio histórico implementado en el aprendizaje del alumnado, al proceso evaluativo realizado por el docente y a las expectativas de utilizar el debate en otras asignaturas o con los futuros estudiantes del profesorado en formación inicial.

Desde la postura docente, un primer rasgo interesante a destacar del debate es la escasa cercanía que tiene el alumnado con dicha estrategia. Esto se refleja en las dificultades que tuvieron tres equipos para asimilar la metodología de trabajo, puesto que algunos de sus integrantes no conocían la estructura del debate, o nunca habían participado en uno.

Dicho problema también se manifestó en la ansiedad y estrés que sintieron algunos estudiantes para defender sus ideas y argumentos frente al curso. Este rasgo se tradujo en el olvido de determinados sustentos históricos de la problemática, en errores de dicción, en el escaso bagaje erudito y en la inseguridad del alumnado para responder las preguntas de los miembros de la contraparte.

En este contexto cabe destacar que uno de los grandes objetivos del debate era potenciar y/o desarrollar la capacidad oratoria de los estudiantes, pues, debido a que su futura labor docente les exige hablar y expresarse de forma correcta en el aula, es importante que puedan desarrollar experiencias didácticas-evaluativas que les permitan vencer sus posibles temores al hablar en público o resolver cualquier asunto que pueda incidir de forma negativa en su autoconcepto. Como destaca Teo (2019), es importante recordar que las nuevas generaciones de estudiantes requieren de docentes seguros y empáticos, que sepan desarrollar los aprendizajes de sus

alumnos a través de estrategias innovadoras.

Además del escaso grado de familiarización con el debate, se constataron otros aspectos a considerar en una futura intervención: el difícil acceso a fuentes primarias sobre el derecho indiano y su respectivo estilo de escritura que complicó la lectura de la documentación; el espacio reducido de determinadas salas para la preparación de la actividad; el escaso interés de algunos estudiantes por la temática; el exceso de carga académica que afecta al alumnado; y el carácter numeroso de los equipos de trabajo que dificultó, en algunos casos, la investigación de la temática y la formalización de acuerdos entre los estudiantes.

Entre las dificultades, también se constató la incomodidad que sintieron los estudiantes que defendieron la perspectiva eurocéntrica sobre la expedición de Colón, lo cual se observó en el desagrado del alumnado por defender una postura que no comparten; en el uso limitado de fuentes (solo analizaron las tres asignadas por el docente) y en la inconsistencia de los argumentos y contrargumentos expuestos. Esta situación se explica por el creciente cuestionamiento de los eruditos hacia dicha visión y al fuerte auge de la perspectiva indigenista; también se debe a la falta de empatía histórica de los sujetos para comprender y juzgar los hechos desde los lineamientos contextuales que marcaron la conquista y posterior colonización de América.

En cambio, los estudiantes que defendieron la postura indigenista se sintieron sumamente motivados y atraídos por ella, ya que, a diferencia de la eurocéntrica, es la que se ha posicionado en el reciente debate sobre la problemática. Esta motivación se

evidenció en el agrado y disposición que tuvieron para defender una postura que era ampliamente compartida; en la búsqueda de nuevas fuentes de información (escritos de Francisco de Vitoria, el sermón de Antonio Montesinos y algunas obras posteriores referidas a la Ocupación de la Araucanía y a los zoológicos humanos) y en la congruencia de los argumentos y contrargumentos presentados. Este empoderamiento revela una profunda empatía histórica de los alumnos hacia la visión indigenista, puesto que fueron capaces de pensar históricamente mediante una indagación disciplinada que los condujo a responder preguntas históricas, encontrar información, evaluar fuentes y conciliar e interpretar diversas explicaciones.

Desde la perspectiva docente, una de las cuestiones que también vale la pena mencionar es que, a pesar del impacto positivo que tuvo en el aprendizaje, los estudiantes seguían, de forma inconsciente, calificando como "descubrimiento" la llegada de Colón a América. Este rasgo es resultado de la normalización de determinadas convenciones o conceptos eurocéntricos que ha instaurado la enseñanza tradicional de la historia en el alumnado a lo largo de su formación escolar (Forbes, 2011; Espino, 2014; Taladoire, 2018).

A pesar de las complicaciones previstas, el 87,6 % de los estudiantes, según la encuesta aplicada, considera que la experiencia fue altamente significativa, motivadora y atractiva para aprender sobre los derechos indígenas, ya que les permitió desarrollar aprendizajes significativos a través del laboratorio histórico consignado. Gracias a esta instancia pudieron elaborar explicaciones complejas en torno a los cimientos del derecho indiano y fueron capaces de dimensionar la relevancia histórica de los principales argumentos que se utilizaron

en las fuentes analizadas para justificar las dos posturas de la controversia.

Por este motivo, y tal como indica la encuesta, el 100 % de los alumnos coinciden en que el debate se debe implementar de forma más frecuente dentro de la universidad, pues, según su percepción general, es importante generar espacios que contribuyan a potenciar actitudes, valores y prácticas que promuevan el respeto de los derechos de los pueblos indígenas, quienes, en las últimas décadas, han emergido como actores políticos relevantes en diversos países latinoamericanos.

En esta línea, siguiendo a Roux (2019), la Educación en Derechos Humanos (EDH) se debe entender como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Para lograr este objetivo, los sujetos participantes, como parte de las reflexiones finales del debate, propusieron estos tres grandes lineamientos de acción:

- Incorporar problemas o controversias históricas en los cursos universitarios que aborden la EDH, con el fin de potenciar el pensamiento histórico y ciudadano en el alumnado, de modo que puedan forjar una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el respeto de la herencia cultural y los derechos de los pueblos indígenas.
- Asumir la Democracia y el Estado de Derecho como espacios sociales, culturales y territoriales de identificación y protagonismo en el que los pueblos indígenas puedan tener la autonomía suficiente para vivir de acuerdo a sus principios y costumbres. De esta manera, se insiste en las características de universalidad,

historicidad y obligatoriedad de los derechos humanos para todas las personas.

- Practicar modalidades de promoción, educación y difusión de derechos y deberes de los pueblos indígenas, con el propósito de promover su autonomía territorial dentro del Estado nacional, la obtención de cupos especiales para parlamentarios indígenas en el Congreso y el reconocimiento constitucional de los estados latinoamericanos como países multiculturales. La organización de cabildos ciudadanos, la visita de estudiantes a comunidades y la mayor investigación académica sobre temáticas indígenas pueden ser modalidades efectivas para lograr dichos objetivos.

Aunque tales desafíos todavía están pendientes, es importante reconocer que se han impulsado importantes procesos de reforma para dar cabida a los pueblos indígenas. Por ejemplo, en Chile, la Ley N° 19.253 de 1993 reconoce la diversidad étnica y cultural existente en el país y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) para coordinar la política pública en materia indígena. Asimismo, como señalan Aguas y Nahuelpan (2019), destaca la ratificación del Convenio 169 de la OIT por parte del gobierno chileno, cuyo tratado internacional establece, entre otros, el deber del Estado de consultar las medidas legislativas y administrativas susceptibles de afectar directamente a los pueblos originarios.

No obstante, y pesar de los avances mencionados, los estudiantes manifestaron que muchas de las demandas políticas y territoriales de los pueblos indígenas, como las previstas en los lineamientos de acción citados, no han sido totalmente acogidas por los gobiernos

ni por la ciudadanía. Este problema ha sido agudizado por la mundialización de la economía, ya que ha provocado el surgimiento de una serie de conflictos entre comunidades indígenas y empresas dedicadas a la explotación de recursos naturales dentro de sus territorios.

En este ámbito, y a partir de una mayor comprensión epistémica sobre la Historia y la Formación Ciudadana, cabe resaltar que el debate incentivó al profesorado en formación inicial a trabajar con interpretaciones en lugar de certezas. Por tanto, y siguiendo los planteamientos didácticos del pensamiento histórico y ciudadano, no se trata de que los sujetos participantes se formen como historiadores, sino que sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se hacen del pasado para evaluar el recorrido histórico y el proceso de construcción democrática de las sociedades presentes.

De igual modo, los alumnos evidenciaron la necesidad de crear una cátedra universitaria basada en el enfoque indigenista; de hecho, para el caso de la enseñanza de la historia chilena proponen, bajo la guía del docente, una con una estructura temática definida.

Según la percepción general de los participantes, dicha asignatura, en primer lugar, debiese abordar los hallazgos precolombinos producidos en distintos contextos, desde la cultura chinchorro en el norte, pasando por Monte Verde una de las más antiguas de América, hasta las sociedades cazadoras y canoeras del extremo sur. En segunda instancia, debiese tratar el contacto iniciado con invasores europeos a partir del siglo XVI, que incluye los viajes de exploración, la resistencia y relaciones fronterizas, hasta la autonomía territorial obtenida gracias a acuerdos sostenidos en los parlamentos protagonizados por españoles y

mapuches. En tercera instancia, debiese continuar con una reflexión sobre la configuración del nuevo Estado chileno (principios del siglo XIX), la consolidación del capitalismo y la decisión de someter a los pueblos originarios a una forzada integración, llegando en algunos casos a concretarse verdaderos procesos de genocidio. Por último, debiese finalizar con una análisis actual de la problemática indígena que incluya los conflictos vigentes con colonos chilenos y extranjeros y las estrategias emprendidas para el reconocimiento constitucional y recuperación del territorio.

Desde el punto de vista de la formación personal y social es indispensable mencionar que la experiencia permitió mejorar y/o desarrollar importantes habilidades blandas en los alumnos. Por ejemplo, destaca el elevado nivel de compromiso y responsabilidad con el que los estudiantes realizaron sus respectivos debates; ello se observa en que el 100 % cumplió con el desarrollo de la actividad. El compromiso con la experiencia también se manifestó en que el 95 % del alumnado asistió de forma regular a las clases que contemplaron la preparación y exposición del debate.

En cuanto al desempeño académico logrado, destaca el 100 % de aprobación por parte de los sujetos participantes, evidenciándose una mejora importante en los resultados obtenidos en una evaluación tradicional con los mismos contenidos, donde el porcentaje de aprobación era cercano al 85 % para las asignaturas en las cuales se aplicó esta experiencia. En este caso concreto se obtuvieron resultados positivos que se ven reflejados en que todas las calificaciones superan el 4,0 en una escala de 1,0 a 7,0.

Igualmente, resulta conveniente precisar que la actividad ha reforzado la estrecha relación entre el docente y los alumnos,

porque se convirtió en un espacio de mayor interacción entre las partes. De hecho, uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es el proceso de evaluación formativa realizado a lo largo del trabajo, el cual ha contribuido significativamente a mejorar el clima de aula.

También es importante resaltar que el 100 % del profesorado en formación justifica la necesidad de utilizar el debate con sus futuros estudiantes, puesto que la mayoría no ha tenido la oportunidad de trabajar en uno durante su formación universitaria o de implementarlo en sus prácticas progresivas.

Por lo anterior, los alumnos destacaron la necesidad de desarrollar experiencias similares relacionadas con la EDH, porque consideran que son escasamente implementadas en la formación inicial docente y que son indispensables para mejorar el proceso formativo de las nuevas generaciones en esta área. Esta reflexión, eventualmente, podría permitir forjar dos pilares: en primer lugar, la creación de "nuevos conocimientos" que sirvan de diagnóstico para el diseño y ejecución de políticas y prácticas ligadas a la promoción de los derechos indígenas y, en segundo lugar, incentivaría el desarrollo de competencias asociadas a la investigación histórica en el ámbito de la formación inicial docente.

Para lograr dicho objetivo es de vital importancia promover un rol docente activo, basado en el currículum oculto y en un compromiso social que recupere el papel de sujeto reflexivo y transformador de la historia.

En definitiva, el debate sobre el derecho indiano fue una instancia que da cuenta de un creciente interés social y académico por visibilizar los derechos indígenas

vulnerados en Chile y América Latina desde la conquista hasta el presente. De esta manera, la experiencia permite contribuir al desarrollo que la universidad ha emprendido en el reconocimiento y promoción de los derechos indígenas dentro de la formación inicial docente. Esto demuestra que, si bien la EDH en la educación superior es nueva y puede ser entendida como una tarea pendiente, existe el compromiso de introducir y abordar los derechos indígenas como parte integral de los programas académicos que entregan las universidades.

Los resultados positivos del debate son coherentes a los obtenidos en otras experiencias similares realizadas en áreas como Administración (Vásquez *et al.*, 2017), Economía (Salazar y Acuña, 2018) y Filosofía (Alimen, Baynosa y Detosil-Alimen, 2019), lo que indica que el debate se puede utilizar en diferentes entornos universitarios, pues contribuye no solo a la adquisición de competencias y contenidos, sino a la formación personal y social del alumnado. Así, el debate como metodología activa cobra especial relevancia en el ejercicio de una docencia universitaria más constructivista, donde el desarrollo de competencias y el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje son claves.

Bajo dicha convicción, y si bien la presente investigación evidenció la eficacia del debate para potenciar habilidades blandas y mejorar la comprensión sobre la EDH, es imperativo seguir trabajando en futuros estudios complementarios o convergentes para profundizar en esta temática, o bien para implementar y analizar experiencias similares que tengan la pretensión de innovar en la enseñanza de la especialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguas, J. y Nahuelpan, H. (2019). The limits of indigenous recognition in neoliberal Chile: The implementation of ILO Convention 169 from the perspective of Mapuche Williche leaders. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 108-130.
- Alimen, R., Baynosa, R. & Detosil-Alimen, M. (2019). Classroom-based Debate as a teaching strategy: Learnings in Philosophy subject among B.S. Tourism students. *JIRSEA*, 17(1), 43-53.
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1311-1334.
- Cinganotto, L. (2019). Debate as teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi*, 30, 107-125.
- Espino, A. (2014). *La conquista de América: una revisión crítica*. Barcelona: RBA.
- Forbes, J. (2011). *The american discovery of Europe*. Illinois: University of Illinois Press.
- Guerrero, C., López, A. y Monteagudo, J. (2019). Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93.

- Magendzo, A. y Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos. Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(23), 1-16.
- Orellana, C. y Muñoz, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149.
- Roux, C. (2019). The 'Literacy Turn' in Human Rights and Human Rights Education. In: C. Roux & A. Becker (Eds), *Human rights literacies. Interdisciplinary studies in human rights* (3-33), vol 2. Springer: Cham
- Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C. y Bellati, I. (2017). El aula como laboratorio histórico: la guerra civil española. En C. Gómez, R. López, P. Miralles y J. Prats (Eds), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (110-126). Barcelona: Graó.
- Salazar, C. y Acuña, A. (2018). Actividades de debate en el proceso de aprendizaje. Experiencias e implicancias desde procesos de formación de estudiantes de economía. *Revista Educación*, 42(2), 1-22.
- Taladoire, E. (2018). *De América a Europa: Cuando los indígenas descubrieron el Viejo Mundo (1493-1892)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.
- Vásquez, B., Pleguezuelos, C. y Mora, M. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.
- Conflicto de intereses:**
Los autores declaran no tener conflictos de intereses.
- Contribución de los autores:**
Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Copyright (c) Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda