



Sixtina Genoveva Pinochet Pinochet

Director: Joan Pagès Blanch

**PROFESOR, PROFESORA
¿POR QUÉ LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS NO ESTÁN EN LA HISTORIA?
CONCEPCIONES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO
SOBRE LA HISTORIA DE LA INFANCIA**

Tesis Doctoral

Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales

Universidad Autònoma de Barcelona

**Esta tesis doctoral se realizó con el financiamiento del Programa BECAS CHILE
de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT**

2015

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

Para mi pequeña Violeta Neus, y para todos los niños y niñas que construirán el futuro junto con ella...

Para todos los estudiantes movilizados que pensaron que otra educación era posible...

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

SUMARIO

Sumario	4
Introducción	12
PARTE I “CONTEXTO CURRICULAR Y REFERENTES TEÓRICOS”	16
Capítulo 1	18
Propósitos y objetivos de la investigación	18
1.1. Justificación de la investigación	18
1.2. El contexto personal que me llevó a plantear esta investigación	19
1.3. El contexto nacional que influyó en el desarrollo de la investigación	20
1.4. Supuestos, objetivos y preguntas	21
Capítulo 2	26
¿Cómo aparecen en el Currículo chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los niños, las niñas y los jóvenes?	26
2.1. El contexto en el que se proponen las actualizaciones curriculares	27
2.2. Niños, niñas y jóvenes en los aprendizajes esperados, indicadores de evaluación y propuestas de actividades de las Programaciones curriculares (2011)	38
2.3. Conclusiones del capítulo	48
Capítulo 3	50
Marco Teórico	50
3.1. Las Niñas, los niños y los jóvenes en la Historia: El problema de la invisibilidad	51
3.1.2. Las niñas, los niños y los jóvenes en la Historia: Una mirada a su inclusión desde el ámbito historiográfico.	57
3.2. El Estado de la Historia de la Infancia en América Latina	65
3.2.1. El desarrollo de la Historia de la Infancia en Chile	70
3.3. El currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: inclusión y/o exclusión de los invisibles	77
3.3.1. Teoría crítica e invisibilidad de niños, niñas y jóvenes en el currículo	79
3.3.2. El currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como un espacio de promoción de una cultura hegemónica que excluye a los invisibles y sus experiencias	93
3.3.3. Investigaciones sobre la enseñanza de los invisibles en el ámbito escolar	99
3.3.4. ¿Cómo han sido incorporados los invisibles en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?	100
3.3.5. Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia de niños y niñas en la historia escolar	106
3.3.6. Materiales para enseñar la historia de niños y niñas	108
SEGUNDA PARTE “RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN”	114
Capítulo 4	116
Marco Metodológico	116
4.1. Perspectiva desde la que se sitúa la investigación	116

4.1.2. Investigaciones desde la Didáctica que sirvieron como referente metodológico	120
4.2. Instrumentos utilizados en la investigación	127
4.2.1. Encuesta	127
4.2.2. Las Entrevistas a profesores	133
4.2.3. Los Grupos Focales a estudiantes	135
4.3. Modelo de análisis de la información	137
4.3.1. Análisis de la información de la encuesta	137
4.3.2. Análisis de la información de las entrevistas	144
4.3.3. Análisis de la información de los Grupos Focales	144
4.3.4. La triangulación de la información	145
4.4. La muestra: Los protagonistas de la investigación	146
4.4.1. Protagonistas de la encuesta	147
4.4.2. Protagonistas de las entrevistas	150
4.4.3. Protagonistas de los Grupos Focales	154
4.5. La ética de la investigación	158
4.6. Cronograma del desarrollo de la investigación	160
4.6.1. Programación de la investigación	161
Capítulo 5	166
<i>Análisis de los resultados de la encuesta “La presencia de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas I”</i>	166
5.1. Las profesoras y los profesores frente a la inclusión de la Historia de la infancia y la juventud en las clases de historia	167
5.2. Una primera aproximación a las finalidades que los docentes le asignan a la enseñanza de la historia, la formación ciudadana, y la inclusión de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia	168
5.3. Profesores y Profesoras frente a la formación ciudadana	187
5.4. Propuesta de temáticas a desarrollar a partir de la observación de imágenes	203
5.5. Conclusiones del capítulo	207
Capítulo 6	212
<i>Análisis de los resultados de la encuesta “La presencia de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas I”</i>	212
6.1. Preguntas abiertas: Concepciones sobre ciudadanía y formación ciudadana	212
6.2. Formación en el área de Historia de niños, niñas y jóvenes	222
6.3. Valoración de citas historiográficas	230
6.4. Propuesta para analizar las clases presentadas por los profesores para promover la formación ciudadana y democrática a través de la utilización de la Historia de la infancia y la juventud	248
6.5. Análisis de conceptos utilizados relacionados con la Historia de la infancia y la juventud y con la formación ciudadana y democrática	267
6.6. Conclusiones del capítulo	279
Capítulo 7	290
<i>Los profesores frente a la historia de niños, niñas, jóvenes y su</i>	

potencial ciudadano	290
7.1. Análisis de entrevista a profesores de historia, geografía y ciencias sociales	290
7.2. Los profesores y sus concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales	292
7.3. Los profesores frente a la formación ciudadana y democrática	298
7.4. Soy un profesor democrático... pero los estudiantes deben escuchar y opinar cuando yo se lo pido	303
7.5. Las concepciones de los profesores sobre el potencial ciudadano de la Historia de la infancia y la juventud	311
7.6. Los profesores y las dificultades que enfrentan para enseñar la Historia de la infancia y la juventud	314
7.7. Los profesores y el desarrollo de clases en las que los protagonistas son niños, niñas y jóvenes	318
7.8. Propuestas de los profesores para promover la formación ciudadana a través de la historia de niños, niñas y jóvenes	324
7.9. Concepciones de los profesores sobre la importancia de incorporar la Historia de la infancia y la juventud	332
7.10. Conclusiones del capítulo	335
Capítulo 8	344
<i>Las ideas y representaciones de los estudiantes frente a su inclusión como ciudadanos que también participan en la construcción de la Historia:</i>	344
8.1. Análisis de las ideas y representaciones de los estudiantes en la primera parte del Grupo Focal.	346
8.2. ¿Por qué nos enseñan y aprendemos Historia y Ciencias Sociales?	351
8.3. ¿Críticos o Pasivos Memoriones? Los estudiantes frente al desarrollo del Pensamiento crítico en la escuela.	358
8.4. Profesor: No entiendo lo que me pide, creo que hay una incoherencia entre lo que dice y hace...	368
8.5. ¿Ciudadano votante o ciudadano actor social y político?	375
8. 6. ¿Formar ciudadanos? No sabía que para eso veníamos a la Escuela...	382
8.7. Conclusiones del capítulo	390
Capítulo 9	398
<i>¿La historia de los niños, las niñas y los jóvenes aparece en nuestras clases? ideas de los estudiantes frente a la presencia de la Historia de la infancia y la juventud en la historia escolar.</i>	398
9.1. Los estudiantes ante la visibilidad de los menores en sus clases de historia.	398
9.2. Profesor, Profesora ¿Los niños, las niñas y los jóvenes formamos parte de la historia?	404
9.3. ¿Si los niños y las niñas formamos parte de la historia es que también tenemos pasado?	412
9.4. Y, ¿por qué debería estudiar a los niños y niñas del pasado?: Aprendizajes a partir de la Historia de la infancia según los estudiantes	417
9.5. Profesor, Profesora, ¿Cuándo aparecerán los niños, las niñas y los jóvenes en nuestras clases de historia?	423

9.6. ¿Para los historiadores y las historiadoras existen los niños y las niñas en sus investigaciones? Ideas de los estudiantes ante una propuesta historiográfica	432 427
9.7. ¿Por qué incluir la Historia de la infancia? Las necesidades de incluir a los niños y niñas en la historia según los estudiantes	440
9.8. Conclusiones del capítulo	443
Capítulo 10	450
<i>Discursos y prácticas de los estudiantes frente a temas relacionados con la participación ciudadana y democrática</i>	450
10.1. Los posicionamientos de los niños, las niñas y los jóvenes frente al tema de la participación en los procesos electorarios	457
10.2. ¿Cuándo nos convertimos en ciudadanos y ciudadanas? Los niños, las niñas y los jóvenes frente al tema de la adquisición de la categoría de ciudadanos y ciudadanas	470
10.3. Los mismos derechos para todos y todas	470
10.4. ¿Cómo debería actuar frente a...?	490
10.5. Conclusiones del capítulo	510
TERCERA PARTE “CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN”	516
Capítulo 11	518
<i>¿Qué tienen en común profesores y alumnos? ¿En qué aspectos difieren? La comparación de las concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana</i>	518
11.1. La mirada de los profesores ante la historia y la formación ciudadana	519
11.2. Las concepciones de los docentes sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y el impacto de estas concepciones en las ideas de los estudiantes sobre la utilidad de estudiar historia	529
11.3. La visibilidad de niños, niñas y jóvenes en las clases, y el impacto en las ideas de los estudiantes sobre la historicidad de los menores en el pasado y el presente.	537
11.4. ¿Cómo son las clases en las que niños, niñas y jóvenes son protagonistas? Visiones de profesores y estudiantes frente a un mismo protagonismo	546
11.5. Propuestas de unidades didácticas para socializar una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas.	552
11.6. Conclusiones del capítulo	554
Capítulo 12	558
<i>La investigación y sus resultados</i>	558
12.1. Los alcances de la investigación “Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en las clases de historia?”	558
12.2. Sobre los Objetivos de la investigación	560
12.3. Sobre las preguntas de la investigación	577
12.4. Sobre los supuestos de la investigación	579
12.5. Los alcances de los métodos y los instrumentos utilizados	582
12.6. Los aportes y las proyecciones de la investigación	583

Bibliografía

SUMARIO DE ANEXOS

Anexo 1	Encuesta “La presencia de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas
Anexo 2	Cuadro de datos encuesta
Anexo 3	Transcripción de entrevista a profesores
Anexo 4	Presentación grupos focales
Anexo 5	Transcripción de grupos focales
Anexo 6	Plantilla de aplicación de la Teoría Fundamentada a entrevistas
Anexo 7	Plantilla de aplicación de Teoría Fundamentada a grupos focales
Anexo 7.1	Cuadros de ideas de grupos focales (categorías y subcategorías)
Anexo 8	Cuadro de preguntas de entrevista por objetivos
Anexo 9	Cuadro de preguntas de grupos focales por objetivos
Anexo 10	Unidad didáctica: Visibilizando el rol de niños, niñas y jóvenes a través de la historia: niños vulnerados por el trabajo
Anexo 11	Unidad didáctica: Esta guerra no es de los niños
Anexo 12	Traspaso de datos: propuestas de clases a partir de imágenes
Anexo 13	Traspaso de datos: Miradas con respecto a la formación ciudadana
Anexo 14	Traspaso de datos: detalles de palabras de propuesta de clase
Anexo 15	Traspaso de datos: Anexo de clases propuestas por profesores
Anexo 16	Traspaso de datos preguntas abiertas
Anexo 17	Preguntas de triangulación

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

AGRADECIMIENTOS

Es difícil comenzar a agradecer a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a que esta investigación pudiera llegar a su fin, son tantas, que se corre el riesgo de que más de alguna quede olvidada.

En primer lugar quiero dar las gracias a mi tutor, el profesor Joan Pagès. Sus consejos y confianza fueron siempre algo muy importante, me ayudaron a seguir adelante y a ver que la investigación iba por un buen camino. Creo que nunca terminaré de agradecerle por la paciencia que tuvo para leer interminables escritos con una redacción que a veces entorpecía que pudiera entender lo que le quería expresar. Sus aportes fueron muy valiosos, tanto desde el punto de vista académico como humano.

Tampoco puedo dejar de agradecer a los profesores del departamento de Didáctica de la historia y las ciencias sociales. Me ayudaron a reconocer cuál era mi óptica al enfrentarme la enseñanza de las ciencias sociales, y a pensar estrategias para que esa enseñanza se transforme en un espacio de emancipación y transformación. También agradezco a todas esas personas que se cruzaron por mi vida, y que me llevaron a conocer y acercarme a la didáctica.

No puedo dejar de agradecer a mi familia, a mi madre y a mi abuela, quienes siempre me motivaron para que fuera perseverante y trabajara para alcanzar las metas que me establecía. A William, mi compañero, quien estuvo dispuesto a dejar su vida por venir a acompañarme hasta este lugar tan alejado del afecto de los suyos. Y por supuesto, a mi Violetita, quien inspiró esta investigación y mi deseo por generar una educación que permita la construcción de un futuro distinto para todos los niños y niñas como ella.

También tengo que agradecer a la familia que construí por estas tierras Catalanas. A Néstor, quien fue el mejor amigo en los momentos más difíciles de mi vida, que con su bondad y cariño nos acogió y acompañó a Violeta y a mí. A Jesús, quien siempre estuvo dispuesto a escucharme, y a darme confianza cuando pensaba que mi trabajo no daría buenos frutos. A Giorgio, Luchin, Patricia, María José y Ángela, quienes me apoyaron en aquellos momentos en que Violeta era un bebé, y necesitaba de más manos para cuidarla. A mis amigos del barrio: Stella, Claudia, César, Caren, Claudio, Michael,

Javier, Karina, Mary, Francisca, Pedro, por ayudarme a desconectar en algunos momentos. También agradezco a Patricia, Olguita, Andrea, y esas conversaciones que teníamos sobre la construcción de una mejor educación.

No puedo dejar de mencionar a los amigos que se quedaron en Chile, y que siempre se mantuvieron atentos a cómo se desarrollaba nuestra vida por estas tierras alejadas: Paula, Cata, Jaime, Livia, Eduardo, Marcela, Soledad, Ruth, Víctor y Sebastián. Sus palabras de cariño me han llenado en los momentos en que sentía la distancia.

Agradezco a los profesores que participaron de esta investigación, especialmente a Ricardo, Javier, Manuel, Darío y Jesús. El tiempo que destinaron a responder mis preguntas y correos fue muy valioso para el desarrollo de la investigación. Además les agradezco que hayan sido capaces de cuestionarse a partir de la problemática que les presenté, y por pensar que tenían que hacer cambios en su manera de enseñar historia.

No puedo dejar de agradecer a mis estudiantes de los colegios Los Pensamientos y Alma Mater, ellos me ayudaron a darme cuenta de que es posible construir a través de la educación pensamiento crítico y ciudadanía activa.

Finalmente, agradezco a CONICYT, por la confianza al otorgarme una beca para cursar los estudios de Doctorado en el extranjero.

INTRODUCCIÓN:

Esta tesis se inscribe dentro de una línea emergente de investigación en el área de la didáctica de la historia: Los invisibles en la enseñanza escolar. Se enfoca en analizar las concepciones que poseen los docentes sobre el rol de niños, niñas y jóvenes como actores de primer orden en la construcción de la historia. Al mismo tiempo, pone su foco en reconocer el potencial ciudadano que asignan los maestros a la visibilidad de actores como los niños, las niñas y los jóvenes en sus clases.

La investigación tomó las concepciones de los profesores, y las contrastó con las ideas de los estudiantes con respecto a: 1. Por qué deben estudiar historia; 2. El rol histórico de niños, niñas y jóvenes en el pasado; y 3. Su propio rol como actores históricos y sociales.

A través de esta comparación buscábamos reconocer el impacto que tienen las concepciones, percepciones y representaciones de los maestros en las ideas que van construyendo sus estudiantes sobre su propia participación en la historia, y sobre su rol como constructores de un futuro que sea más justo, solidario y vivible.

En un contexto de gran efervescencia social en Chile, de movilizaciones encabezadas por los propios estudiantes para lograr el establecimiento de una educación igualitaria, de calidad y sin lucro, la investigación que presentamos a continuación tomaba un especial realce, ya que nos ayudaba a responder preguntas como: ¿En las clases de historia se visibiliza la acción de niños, niñas y jóvenes en el cambio social? ¿La inclusión de actores como niños, niñas y jóvenes en las clases de historia les ha ayudado a los niños y niñas de hoy tomar conciencia sobre su propio poder de transformación? ¿Las clases en las que los menores son protagonistas apuntan a que los estudiantes se convenzan de que a través de su participación pueden crear otra realidad? ¿El contexto social ha influido en el empoderamiento de los estudiantes como actores sociales?, o por el contrario ¿Niños y niñas siguen siendo invisibles en las clases de historia?, ¿Predomina un modelo tradicional de clase que atenta contra una cultura democrática y de participación?

La investigación parte del supuesto que la enseñanza de una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas es marginal dentro de las prácticas educativas

chilenas. Esto se explica porque los docentes interpretan el currículo de una manera literal (Paraskeva, 2008), y porque se muestran resistentes a socializar una historia que se escape a la visibilidad de los actores tradicionales como los políticos, militares, intelectuales y eclesiásticos entre otros. A pesar de la invisibilidad de los menores en las clases de historia los estudiantes, debido al contexto de movilizaciones estudiantiles, han sido capaces de construir la idea de que tanto ellos, como sus pares del pasado son actores de primer orden en la historia.

La investigación indaga las concepciones de profesores y estudiantes de distintas comunas de la ciudad de Santiago (Chile) sobre: la historia, la Historia de la infancia y la formación ciudadana. Consideramos, como Evans (1990) que existe una relación directa entre las concepciones que tienen los profesores y las representaciones que van construyendo sus estudiantes durante su formación escolar. Pero, además, debemos agregar que las ideas de los estudiantes se han ido enriqueciendo a partir de otras fuentes de información, siendo las más relevantes la formación familiar y el contexto social en el que se desenvuelven.

Los objetivos principales de la investigación buscan reconocer, analizar y valorar la utilidad de la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud para potenciar la formación ciudadana y democrática de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica (11-13 años) y de enseñanza media (14-17 años). Además se enfoca en valorar cuáles son las finalidades ciudadanas que los profesores asignan a una enseñanza de la historia con menores como protagonistas y las principales dificultades que enfrentan al momento de decidir socializar la historia desde la óptica infantil o juvenil.

Estos objetivos se articulan a partir de las concepciones de 26 profesores de las ciudades de Arica y Santiago, las cuales pudimos recoger por medio de la aplicación de una encuesta. Se profundizan a través de las entrevistas a 5 profesores de la ciudad de Santiago y el desarrollo de grupos focales con los estudiantes de estos 5 docentes.

La investigación se organiza en tres apartados:

- En el primer apartado se divide en tres capítulos. En el primero presentamos la justificación de la investigación y sus objetivos (capítulo 1). En el segundo capítulo mostramos el análisis del currículo nacional (capítulo 2). Además

presentamos los referentes teóricos que nos ayudaron a plantear y desarrollar la investigación (capítulo 3).

- El segundo apartado contiene el análisis de los resultados del trabajo de campo. Este apartado se encuentra organizado en 7 capítulos. El capítulo número 4 está dedicado el marco metodológico. Los dos capítulos siguientes (capítulos 5 y 6) muestran los resultados obtenidos luego de analizar las respuestas a la encuesta **“La presencia de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”** El séptimo capítulo de este apartado está destinado a analizar los resultados de la entrevista a profesores. Finalmente, los capítulos 8, 9 y 10 se abocan a mostrar los resultados de los grupos focales de estudiantes.

- Conclusiones: Este apartado se encuentra dividido en dos capítulos. El capítulo número 11 compara las concepciones de profesores y las ideas de sus estudiantes. Y el capítulo final presenta las conclusiones y las proyecciones de la investigación.

Finalmente, la tesis se completa con la bibliografía y un CD que contiene los anexos de la investigación: encuesta, entrevista, grupos focales, cuadros de aplicación de la Teoría Fundamentada, unidades didácticas, etc.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

PRIMERA PARTE: CONTEXTO CURRICULAR Y REFERENTES TEÓRICOS

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

Capítulo 1

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación de la investigación:

Hoy resulta evidente para quienes nos dedicamos a la investigación en el área de la didáctica de la historia y las ciencias sociales que la principal finalidad de la enseñanza de la historia debería ser la formación de ciudadanos comprometidos en la participación de la construcción de un mundo distinto.

Esta finalidad choca con la realidad de la enseñanza de la historia. Aún hoy, como hace 16 años atrás (tiempo transcurrido desde el que investigadora dejó las aulas escolares como estudiante), sigue prevaleciendo una enseñanza que se encuentra totalmente desvinculada de las experiencias cotidianas de quienes deben aprender. A pesar de todos los intentos de reformas educativas (Carretero y Kriger, 2004), la escuela sigue manteniéndose como el sitio para preservar una memoria nacional centrada en las experiencias de actores que nada tienen que ver con los estudiantes a quienes se les obliga a aprender sobre sus hazañas. Esta situación, sumada a que las prácticas promovidas por los profesores siguen apegadas a concepciones curriculares tradicionales (Pagès, 1994) han provocado en una parte importante del estudiantado la concepción de que deben aprender historia para ser más cultos, no asignándole ningún otro tipo de utilidad a la historia.

Consideramos que estas construcciones sobre la utilidad (o inutilidad) del aprendizaje de la historia son especialmente peligrosos, ya que dan los fundamentos para que aquellos sectores que pretenden mantener silenciado un pasado marcado por el olvido, ganen terreno y logren promover la idea de que se puede prescindir de la enseñanza de la historia¹.

La situación de la enseñanza de la historia a nivel nacional y, probablemente también, a nivel internacional, hace necesario revisar cuál ha de ser su función en la

¹ Durante el año 2011 se desarrolló toda una discusión en Chile por la propuesta del Ministerio de Educación de disminuir la carga horaria de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para asignar esas horas a lenguaje y matemáticas. Se desarrollaron importantes movilizaciones desde la academia para impedir esta medida. La situación causó tal revuelo, que finalmente se desistió en implementarla.

escuela y cómo puede convertirse en un conocimiento significativo para los estudiantes, ya sea porque se muestra más cercano a su vida y a su realidad, o porque les enseña a interpretar, criticar, decidir y actuar. O ambas cosas a la vez.

Consideramos que una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas es una herramienta de vital importancia para dignificar la condición de los menores tanto en el pasado como el presente. Al mismo tiempo es el espacio ideal para promover una enseñanza basada en el conflicto, porque lamentablemente, tanto ayer como hoy, los menores son uno de los sectores más desprotegidos de la sociedad. También pensamos que la socialización de una historia que visibiliza las acciones de los menores es el espacio ideal para dejar en evidencia que ellos y ellas han luchado a través de la historia, cuestionando el orden establecido y por, lo tanto, han sido actores activos y participes del cambio social.

Pensando en el panorama que hemos descrito, consideramos que era muy necesario analizar qué estaban pensando los profesores chilenos sobre las finalidades ciudadanas de la enseñanza de la historia, y del potencial que podía aportar en esto la historia de la infancia y la juventud. Esto es lo que nos condujo a plantear nuestra investigación. Decidimos también considerar a los estudiantes como parte de la investigación porque: 1. Si era una investigación sobre la Historia de la infancia, no los podíamos dejar fuera, eso habría sido una contradicción. 2. Necesitábamos reconocer el impacto de las concepciones y las prácticas de los profesores en las ideas de los estudiantes sobre su propia historicidad. 3. Queríamos analizar si el contexto de movilizaciones estudiantiles había generado un impacto en la valoración que los estudiantes hacen de la participación.

1.2. El contexto personal que me llevó a plantear esta investigación:

En primer lugar debo aclarar que niños y niñas han sido unos actores con los que permanentemente he interactuado, tanto en mi rol como profesora, como en el de investigadora en el área de la historia.

La formación que tuve en el ámbito histórico al estudiar el Magíster en la USACH me llevó a centrarme en el estudio de las relaciones conflictivas entre honorabilidad,

maternidad, ilegitimidad, abandono infantil e infanticidio². Si bien mi primer acercamiento a niños y niñas fue en su rol de víctimas, me permitió darme cuenta de que sus experiencias necesariamente debían ser visibilizadas. Esto era un acto ético con los menores anónimos del pasado, y también un acto ético con los niños que en el presente sentían que sus acciones no tenían ningún tipo de validez.

Todavía sin tener un mayor acercamiento a la didáctica de la historia, trate de incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas en algunas de mis clases. Lo encontraba difícil, porque el peso de la tradición también se encontraba presente en mis propias concepciones sobre qué historia era la que se debía enseñar. Además, sentía que el mismo material curricular actuaba como un importante socializador de que las experiencias de los invisibles eran una anécdota en la historia. Pero me daba cuenta que las clases eran diferentes cuando los niños eran los protagonistas, los estudiantes se sentían más cercanos, eran capaces de contrastar sus propias vivencias con las de los menores del pasado, se ponían en su lugar con mayor facilidad, criticaban las situaciones que debían enfrentar, expresaban cómo ellos o ellas habrían actuado, etc. A partir de estas inclusiones eran ellos y ellas mismas capaces de pensarse en la historia, y reflexionar sobre qué acciones podían servir para construir un mundo distinto.

Estas experiencias positivas fueron las que me condujeron a considerar la historia de niños y niñas y su visibilidad en las clases como un tema de investigación. La formación que recibí posteriormente en el área de la didáctica me ayudó a pensar que esta visibilidad era una herramienta crucial en la formación de una ciudadanía crítica y participativa. Por esto decidí establecer esta vinculación.

1.3. El contexto nacional que influyó en el desarrollo de la investigación:

Los años 2009 y 2010 fueron especialmente fructíferos en las movilizaciones sociales en Chile. Uno de los grupos que nuevamente logró movilizar a gran parte de la población nacional fueron los estudiantes. Ya habíamos tenido precedentes de movilizaciones estudiantiles en el año 2006 con lo que se denominó la Revolución Pingüina. Lo más destacable de las movilizaciones de los estudiantes del año 2010 es

² Ver Pinochet, S. (2010) *¿Mujeres transgresoras o exclusión social? Perdida del honor femenino y maternidad descarriada, Talca y Linares (1790-1890)*. Santiago. USACH

que lograron conquistar el apoyo de distintos sectores: profesores, trabajadores, dueñas de casa, etc. Las marchas a la que convocaron fueron multitudinarias, las acciones que realizaron lograron atraer la simpatía de la mayor parte de la población. Las demandas de poner fin al lucro, y de promover una educación igualitaria, gratuita y de calidad fueron consideradas como vitales. Las presiones estudiantiles llegaron a tal punto que los distintos ministros de educación del periodo tuvieron que sentarse con estudiantes universitarios y secundarios a negociar como sería posible establecer otra educación.

Era común (lo digo desde mi propia experiencia) encontrarse con las salas de clases vacías cada vez que había un llamado a marchas. Los colegios emblemáticos como el Instituto Nacional, el Liceo 1, o el Liceo de Aplicaciones eran tomados³ por sus estudiantes como una manera de presión. Estos actos fueron considerados como ejemplo por estudiantes de otros liceos más anónimos.

Consideramos que estas movilizaciones ejercieron una gran influencia en los estudiantes. Les permitieron asumir una conciencia sobre el poder que siempre habían tenido. Esto les ayudó a comprender que si se organizaban y participaban podían generar transformaciones. Esta situación les llevó a compararse con los estudiantes que en otros momentos habían cuestionado la educación y la sociedad (estudiantes universitarios en el 68^o, estudiantes secundarios en la década del 80, los pingüinos del 2006). Estas vivencias les permitieron configurar la idea de que tanto los jóvenes del pasado, como ellos y ellas mismas forman parte de la historia.

Este contexto fue especialmente propicio para el desarrollo de la investigación, ya que dejó en evidencia que los niños, niñas y jóvenes se están haciendo conscientes de su historicidad, lo que les lleva a tomar decisiones sobre cómo actuar para construir un mundo distinto para las nuevas generaciones.

1.4. Supuestos, objetivos y preguntas:

Para desarrollar la investigación partimos del supuesto de que en las prácticas educativas chilenas, la visibilidad de actores como los niños, las niñas y los jóvenes es más bien marginal y anecdótica. En esta invisibilidad influyen las presiones que los

³ Ocupados por los estudiantes en forma de protesta. Se impedía el desarrollo de “clases normales”.

profesores dicen sentir del currículo, y su formación inicial que, en su opinión, no los dotó de los conocimientos necesarios para incorporar actores diferentes a los tradicionales.

El segundo supuesto se centra en el currículo chileno. Consideramos que al establecer la formación ciudadana y democrática de una manera transversal ha provocado que ninguno de los subsectores de enseñanza asuma hacerse cargo de promover prácticas o desarrollar temáticas que la puedan promover. En consecuencia la formación ciudadana democrática del alumnado chileno es débil.

El tercer supuesto pone el énfasis en las relaciones entre el pensamiento y los discursos del profesorado y su práctica. Creemos que el pensamiento va por un lado y las prácticas van por otro. Este supuesto solamente podremos validarlo, o no, a partir de lo que nos diga el profesorado sobre su práctica y lo que diga el alumnado sobre la práctica de su profesorado.

El último supuesto se basa en creer que los estudiantes pueden llegar a comprometerse con la sociedad y a participar activamente si en su formación histórica y social hay actores como ellos –niños y niñas, jóvenes- y se tratan situaciones semejantes a las que ellos o las personas de su entorno viven.

Las preguntas que orientan la investigación son:

- ❑ ¿Cuál es el papel que tienen los niños y las niñas, la juventud en el currículo de historia y ciencias sociales en Chile?, ¿Son visibles, son actores de los hechos y de los procesos del pasado de Chile, de América y del mundo?
- ❑ ¿Cuáles son las concepciones de los docentes sobre el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia?
- ❑ ¿Cómo influyen las concepciones de los docentes en las ideas de los estudiantes sobre su historicidad y la de sus pares en el pasado?
- ❑ ¿Es posible reconocer un perfil de profesor de historia y ciencias sociales a partir de sus concepciones sobre la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana?
- ❑ ¿Es posible utilizar la Historia de la infancia y de los y de las jóvenes para potenciar la participación ciudadana y democrática de los estudiantes?

- ❏ ¿Los estudiantes pueden llegar a valorar la participación y a comprometerse activamente en ella a partir del trabajo con las temáticas propuestas?
- ❏ ¿Los profesores se sienten responsables en la socialización de una historia que muestre a todos los protagonistas del pasado, y que contribuya a que sus estudiantes se sientan partícipes y actores de la construcción del futuro?

Los objetivos establecidos para desarrollar la investigación son los siguientes:

a. “Reconocer, analizar y valorar la utilidad de la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud para potenciar la formación ciudadana y democrática de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y de educación secundaria”

Para desarrollar este objetivo hemos:

1. Analizado el material curricular de las áreas de Historia y Ciencias Sociales en Chile.
2. Recogido las opiniones de los profesores sobre el potencial ciudadano que tiene la Historia de la infancia y la juventud.
3. Valorado el espacio que le asignan los profesores a la enseñanza de la historia visibilizando el protagonismo de niños, niñas y jóvenes.

Relacionado con el objetivo anterior, nos hemos propuesto:

b. “Conocer, analizar y valorar las concepciones percepciones, visiones e ideas de los profesores con respecto a la Historia de la infancia y la juventud, y sobre su utilidad para promover la formación ciudadana y democrática”

Para ello, hemos:

- 1.- Caracterizado las concepciones de los docentes acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia, del papel de niños, niñas y jóvenes en la historia, y del rol de la formación ciudadana.

c. “Reconocer y analizar las principales problemáticas que los profesores enfrentan cuando tratan de incorporar la Historia de la Infancia y la Juventud en sus programaciones”.

Para alcanzar este objetivo hemos:

1. Recogido las concepciones de los profesores sobre su formación inicial y continua en el ámbito de la Historia de la infancia y la juventud.
2. Analizado sus propuestas para incorporar a los menores como protagonistas de las clases de historia, y a partir de ellas, hemos elaborado dos unidades didácticas.

Y finalmente, nos propusimos:

d. Analizar y valorar el impacto de las concepciones de los profesores en las ideas de sus estudiantes sobre la utilidad del aprendizaje de la historia, de la historia de la infancia y de la formación ciudadana.

Para desarrollar este objetivo hemos:

1. Caracterizado, a través de las opiniones de los estudiantes, el tipo de ciudadanía que se promueve en la educación que reciben.
2. Valorado cómo la Formación ciudadana y democrática que reciben los estudiantes se traduce en ciertas actitudes y opiniones frente a distintas situaciones.
3. Valorado la percepción sobre la importancia que deben tener los niños, niñas y jóvenes como sujetos de estudio en el área de Historia y Ciencias Sociales.
4. Analizado el rol que los estudiantes les asignan a sus propias acciones y los de sus pares en la transformación del mundo en el que viven.

Los objetivos propuestos en la investigación se vinculan con los instrumentos que hemos utilizado para desarrollar las distintas fases de la investigación. Para un mayor detalle de esto, revisar el marco metodológico.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 2

¿CÓMO APARECEN EN EL CURRÍCULO CHILENO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS JÓVENES?

Introducción:

Este capítulo está dedicado a analizar cómo se muestra la presencia de niños y niñas en el material curricular de 7° y 8° básico, y en los niveles de enseñanza media. Debemos explicar que debido a los ajustes y modificaciones que ha experimentado el subsector de historia, geografía y ciencias sociales desde el año 2009 hasta hoy, se han reformado en más de una oportunidad los objetivos de aprendizaje y los contenidos de cada uno de estos niveles. Estas transformaciones en las modificaciones curriculares han generado un panorama de cierta libertad para los profesores. La unidad de currículo del MINEDUC ha decidido mantener en su página WEB las propuestas de adaptación curricular de los años 2009, 2012 y 2013; las programaciones curriculares emergidas a propósito de estas actualizaciones (2011); y las programaciones curriculares de los niveles III° y IV° del año 2002. Pensamos que la presencia de distintas propuestas de programaciones permite a los profesores seleccionar los contenidos con los que trabajaran con una mayor libertad.

En esta oportunidad nos centraremos en el material curricular que emergió a partir de las actualizaciones curriculares de los años 2009. Esta decisión se explica por el contexto temporal en el que hemos desarrollado nuestra investigación. Tanto la aplicación de encuestas, como las entrevistas y grupos focales se efectuaron a inicios del año 2013, por lo que los profesores estaban trabajando en sus aulas con las actualizaciones de los años 2009, con las programaciones del año 2011 (7°-II° Medio), y

con las propuestas de contenidos presentes en los textos de estudio de tercero y cuarto medio⁴.

Este capítulo se encuentra dividido en tres partes, en la primera de ellas presentamos un análisis de la propuesta de actualización del año 2009. En la segunda revisamos las propuestas de los programas de estudio que se elaboraron en el año 2011. Finalizamos con unas conclusiones. Como ya señaláramos, los cambios de gobierno han influido enormemente en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales. Esto se ha traducido en que aún no existan nuevos programas para los niveles de III y IV medio, por lo que los profesores deben optar o por trabajar con la propuesta de la actualización curricular del año 2009, o con los programas de estudio previos a esta actualización (2002).

Para realizar el análisis, nos hemos centrado:

1.- En la declaración de principios que se explicita en cada una de las propuestas.

2.- En los objetivos de aprendizaje y contenidos que establecen para ser abordados en el subsector de historia, geografía y ciencias sociales.

Este doble análisis nos ha permitido reconocer las presencias y ausencias de niños, niñas y jóvenes en las propuestas curriculares del área de historia, geografía y ciencias sociales vigentes actualmente.

2.1. El contexto en el que se proponen las actualizaciones curriculares:

Los resultados de una serie de investigaciones en el ámbito nacional e internacional (En MINEDUC, UCE, 2008) dejaron en evidencia la necesidad de modificar el currículo nacional. La sociedad chilena había sufrido importantes transformaciones desde la última reforma educacional del año 1992:

1.- Se habían experimentado más de 15 años de vida en democracia, lo que se traducía en que muchos de los niños, niñas y jóvenes escolarizados habían nacido bajo

⁴ Si bien en la Propuesta de actualización curricular del año 2009 se establecieron los objetivos de aprendizaje y los contenidos para los niveles de tercero y cuarto medio, los programas de estudio fueron elaborados sólo hasta segundo medio. Durante los años 2011 y 2012 se les pidió a los profesores que se orientaran con los contenidos presentes en los textos de estudio para planificar como abordarían la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en estos últimos dos niveles.

este modelo. Investigaciones en el área de la formación para la ciudadanía (Torney - Purta, Lehmann, Oswald, Schulz ed. s/d; INJUV 2003) dejaban en evidencia la desvalorización de este modelo, y la falta de compromiso con la participación política en su sentido más formal de parte de estas nuevas generaciones.

2.- Desde la última reforma educacional se experimentaron importantes transformaciones en el desarrollo del conocimiento. Estas transformaciones provocaron la emergencia de nuevos desafíos y necesidades en el ámbito educativo: dotar a niños, niñas y jóvenes de conocimientos, actitudes y habilidades que les permitieran formarse como personas, ciudadanos y trabajadores comprometidos con el desarrollo económico, político y social de su país.

3.- Producto de la ampliación de la enseñanza obligatoria de 8 a 12 años, nunca antes en la historia de Chile tantos niños, niña y jóvenes habían sido escolarizados. Este cambio provocó, al mismo tiempo, la necesidad de revisar la organización curricular de los distintos subsectores⁵. Se estableció la necesidad de terminar con la repetición de contenidos de enseñanza básica en la enseñanza media. Al mismo tiempo se promovió que los contenidos a trabajar en los distintos niveles fueran profundizados.

4.- Los cambios sociales transformaron la escuela en un espacio ideal para promover el desarrollo de una identidad nacional y cultural común. Se pensó que esta identidad podría contribuir a la integración social.

5.- Se reconoció que las distintas disciplinas del currículo escolar estaban en constante evolución. Era necesario incorporar sus transformaciones a los distintos subsectores de enseñanza escolar.

Producto de estos factores, a partir del año 2006 se decidió empezar a trabajar en una actualización curricular. Se ejecutaron consultas nacionales a profesores, académicos y personeros ligados a la investigación en las distintas disciplinas escolares. El resultado de todo esto fue la propuesta de la actualización curricular del año 2009.

2.1.1. La Actualización Curricular del año 2009:

⁵ Asignaturas.

Es evidente a través de la declaración de principios de la actualización curricular del año 2009 que se buscaba promover una educación que fuera más democrática. Se afirmaba que el Estado, para lograr que la educación promoviera la libertad, igualdad y dignidad de todas las personas, debía garantizar una educación de calidad en todos sus niveles. Esta nueva educación debía otorgar las herramientas, a todos por igual, para desarrollarse de una manera integral. A pesar de esta declaración de igualdad, al buscar la presencia de niños, niñas y jóvenes en el currículo, es posible reconocer que a estos se les observa más como sujetos-educandos, que como niños-niñas-jóvenes actores de su proceso educativo. Al mismo tiempo, cuando se hace referencia al tema de la ciudadanía y la participación, se promueve una doble ciudadanía: a) La ligada al ámbito escolar o local, la que pueden ejercer los niños y niñas; y b) La ligada a la decisión de los asuntos realmente importantes, aquella que podrán realizar los niños y niñas cuando se conviertan en adultos. Esta doble visión de la infancia es la que en cierta medida nos puede explicar las ausencias y presencias de niños, niñas y jóvenes en el currículo.

Niños, niñas y jóvenes aparecen por primera vez nombrados en la actualización curricular cuando se hace referencia a los principios valóricos que rigen las modificaciones curriculares:

“La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal...” (MINEDUC, 2009, p.1)

A manera de presentación de los objetivos de la educación en Chile, se expresó abiertamente que por medio de ella se pretendía socializar a las nuevas generaciones en ciertos valores que pudieran contribuir al desarrollo de una vida armónica al interior del país. Al mismo tiempo se hizo referencia al sentido de pertenencia o identidad nacional al que debería contribuir la educación recibida por niños, niñas y jóvenes chilenos.

En otro de los objetivos de las modificaciones también se hizo referencia, de una manera indirecta, a niños, niñas y jóvenes. Se expresó que las transformaciones del currículo debían ir acompañadas de modificaciones en las propuestas pedagógicas de

los profesores, ya que era necesario transitar hasta una enseñanza centrada en todos los estudiantes, y que considerara las particularidades individuales de ellos y ellas a la hora de proponer los contenidos y las formas de como aprenderlos:

“Los Objetivos Fundamentales de enseñanza básica y enseñanza media suponen una forma de trabajo pedagógica que tiene por sujeto a alumnos y alumnas, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje exige una enseñanza que desarrolle estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de alumnos y alumnas...”
(MINEDUC, 2009, p. 3)

Cuando se definió qué se consideraría como objetivo fundamental de aprendizaje, o qué era un contenido de aprendizaje, permanentemente se hizo alusión a niños y niñas en su rol de estudiantes, y al mismo tiempo de objetos de apropiación del conocimiento. Se les nombró de una manera directa cuando se expresó cuáles eran las finalidades que tenía la enseñanza escolar al incorporar determinados subsectores:

“El concepto sector de aprendizaje alude a las distintas categorías de saber y de experiencia que deben cultivar los niños, las niñas y los jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media...” (MINEDUC, 2009, p. 10)

Las propuestas ministeriales, al hacer referencia a niños, niñas y jóvenes, dejaron en evidencia que se pensó su educación como una etapa formativa que les ayudaría a desarrollar las competencias necesarias para insertarse en la sociedad y en el desarrollo económico del país. Se mostró una especial valoración por el producto final que traería consigo la educación de las nuevas generaciones. Si bien se expresó la necesidad de educar a las nuevas generaciones para que se adaptaran a un mundo cambiante, no se puso énfasis en el potencial inmediato que la educación debía tener al dotar a estudiantes de las herramientas necesarias (conceptos, actitudes, habilidades) para actuar en la transformación del mundo como niños, niñas o jóvenes, y no como futuro adultos; y para ser parte de esas transformaciones, y no sólo actores pasivos que se adaptaran al cambio.

Hay diferencias cuando se hace referencia a los objetivos fundamentales transversales. Se volvió a nombrar a niños, niñas y jóvenes para expresar que a través de los objetivos fundamentales transversales se debía promover la reflexión y la criticidad de los estudiantes, ya que por medio de estos ejercicios podrían tomar conciencia sobre la necesidad de participar ciudadanamente: ***“que les permita comprender y actuar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna”*** (MINEDUC, 2009, p. 23). Si bien se puso como uno de los fines reforzar la identidad nacional, pensamos que se avanzó un poco en una formación escolar más útil para la transformación cuando se estableció que los objetivos fundamentales debían ayudar a los estudiantes a comprometerse en la resolución de los problemas que afectan a su sociedad.

En la presentación del sector de historia, geografía y ciencias sociales, leemos que uno de los objetivos que se persiguió a través del área era lograr en los estudiantes aprendizajes que les permitieran interpretar y comprender de mejor forma sus vidas. Por esto, se expresó que los contenidos y objetivos que se proponían no se encontraban desvinculados de la realidad de los estudiantes, sino que eran más bien el telón de fondo para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitieran interpretar el contexto social y la realidad mundial contemporánea. Se propuso desarrollar los aprendizajes a través de la reflexión y la criticidad, para que de esta manera los estudiantes se sintieran motivados a participar activamente en distintos niveles de la sociedad.

La propuesta hizo un llamado especial a los profesores para que estos pensarán en estrategias metodológicas que situaran a los estudiantes en el centro de la construcción del aprendizaje. Para ello, se les motivó a utilizar actividades que promovieran la participación, la curiosidad, la investigación. Al mismo tiempo se expresó la necesidad de que: ***“... en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales se debe poner énfasis en la conexión entre los temas analizados y la realidad vivida por los jóvenes –no se hace referencia a niños y niñas- para fomentar que ellos apliquen los conocimientos y las habilidades al entendimiento de su propia realidad”*** (MINEDUC, 2009, p. 196).

Estos objetivos declarados en la actualización curricular del área de historia, geografía y ciencias sociales chocaron con la propuesta de objetivos fundamentales y de contenidos a trabajar en los niveles que hemos revisado. El acento siguió estando puesto en la historia política, desde allí se establecieron vínculos con los aspectos económicos, sociales y culturales. Este panorama mostró como protagonistas de la historia a los de siempre, no dando cabida a que las experiencias de los “otros” en la historia fueran visibilizadas para que nuestros estudiantes pudieran conocerlas, analizarlas, y a partir de ellas interpretar su propia historicidad en el presente. Encontramos paradójico que se busque por medio de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: **“ayudarles a comprender sus vidas”** (MINEDUC, 2009, p. 195) –a los estudiantes- mientras en los contenidos que se proponen para enseñarles no aparecen en ninguna oportunidad de manera explícita propuestas asociadas al pasado de niños, niñas y jóvenes.

La revisión de las propuestas de objetivos fundamentales y contenidos mínimos dejó en evidencia que los niños, niñas y jóvenes están ausentes. Se siguió privilegiando las acciones de los políticos, los generales y algunos miembros de la elite intelectual. Las experiencias de la gente “poco corriente”, de “los de abajo”, de los “invisibles” y dentro de ellos, de niños, niñas y jóvenes solamente apareció supeditada a los grandes procesos políticos de la historia universal y nacional.

Solamente adquirieron un mayor protagonismo los jóvenes (quedan excluidos los niños y niñas) cuando se hizo referencia a los contenidos asociados a la participación política y ciudadana en el último año de enseñanza obligatoria (IV° medio). Esta situación refuerza nuestra idea que a nuestros estudiantes se les muestra que pueden ser protagonistas y agentes del cambio social a medida que más se acercan a la etapa de adultez.

Cuadro: Presencia de niños, niñas y jóvenes en Actualización curricular del año 2009. Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nivel	Primera unidad	Segunda Unidad	Tercera Unidad	Cuarta Unidad	Quinta Unidad	Sexta Unidad	Séptima Unidad	Octava Unidad
7°	X	X	X	X	X			
8°	X	X	X	X	X	X	X	X
I°	X	X	X	X	X	X	X	
II°	X	X	X	X	X	X	X	X
III°	X	Chile a mediados de siglo: La creciente escolarización	X	X	X	X	X	

		(MINEDUC, 2009, p. 236)						
IV°	X	X	Responsabilidades ciudadanas: Evaluación de los desafíos de la democracia en Chile... la participación juvenil (MINEDUC, 2009, p. 240)	X	X	X	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC (2009)

X: Ausencia de niños, niñas y jóvenes en las propuestas de contenidos y objetivos de aprendizaje.

De un total de 42 unidades revisadas, solamente aparecieron en dos temas una referencia explícita a niños, niñas y jóvenes, lo que nos demuestra de manera bastante clara la marginalidad en las que se sitúa a estos actores en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales. Además, debemos destacar que la referencia a estos actores, siempre fue en un contexto más amplio, en el cual lo principal era el papel del Estado como agente de protección de la infancia, o de preocupación por la abstención de la participación juvenil. Veamos en detalle los contenidos en los que se les presentó para poder entenderlo de mejor manera.

En tercero de enseñanza media por primera vez se hizo referencia a la presencia de niños, niñas y jóvenes en la historia a través de su rol como estudiantes:

“Unidad: Chile a mediados del siglo. Contenidos: Descripción de la sociedad chilena hacia mediados del siglo XX: crecimiento demográfico y transformaciones urbanas; creciente escolarización; progresiva incorporación de las mujeres a la vida pública; nuevos medios de comunicación social y de entretenimiento (radio y cine)” (MINEDUC, 2009, p. 236)

Al presentar un contenido asociado al desarrollo social del país, emergieron por primera vez, y de manera única, varios de los invisibles de la historia escolar: niños, niñas, jóvenes, mujeres, y los hombres corrientes. A partir de la interpretación de los contenidos del currículo, se deja entrever que es recién a partir de mediados del siglo XX que estos actores asumen algún tipo de protagonismo. El ejemplo de las mujeres es el más evidente. En el currículo se asume que ellas empiezan a transformarse en actores de la historia a partir de la conquista de ciertos derechos políticos (derecho a voto). Este nuevo rol de ciudadanas es el que les permite actuar de la vida social, y “hacer historia”. Con esta visión, se deja atrás todas las otras acciones que ellas realizaron con anterioridad, ya fuera como trabajadoras, luchadoras por la conquista de la igualdad de

derechos, como madres, etc. El contenido sigue dejando en cierta invisibilidad a niños, niñas y jóvenes. Si bien se hace referencia a la “... **creciente escolarización...**”, y que quienes son objeto de esta son los menores, dependerá mucho del profesor si utiliza de buena manera este contenido para mostrar la presencia de niños y niñas en la historia. Además dependerá de los docentes si muestran a los menores como sujetos pasivos de las medidas efectuadas por el Estado, o como un sector que se resistió o aceptó las políticas de escolaridad, y las maneras en que estas se implementaron.

En el último año de enseñanza media se hace referencia a los jóvenes en los contenidos asociados a la formación ciudadana:

“Unidad: Responsabilidades ciudadanas. Contenidos: Evaluación de los desafíos de la democracia en Chile, abordando temáticas tales como representación política, participación juvenil, pluralismo en los medios de comunicación, transparencia y probidad” (MINEDUC, 2009, p. 240)

En este caso, nuevamente los jóvenes aparecieron supeditados a un tema más general que es: “Los desafíos que debe enfrentar la democracia en Chile”. Por medio de este contenido se muestra a los estudiantes el aumento de la abstención juvenil desde el año 1989 hasta el año en que se elaboró la propuesta curricular. Las causas de esta situación han de ser analizadas por los estudiantes según la visión de los curriculistas. Pensamos que la promoción de temáticas asociadas a la participación política en un sentido más formal (participación en procesos electorarios) tiene como objetivo mostrar a los jóvenes la necesidad de que ellos se comprometan en la construcción de la democracia a través de su voto. Pensamos que también sería importante considerar la democracia y la participación en un sentido más activo y cercano para que los estudiantes tomen conciencia que la participación ciudadana la pueden ejercer a cualquier edad, y en cualquier contexto.

Con la excepción de estos dos pequeños espacios, la Actualización Curricular del año 2009, en lo que respecta a la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, sigue promoviendo la invisibilidad de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar. A pesar de que la declaración de principios de la Actualización curricular mostró el interés por establecer una educación más democrática, los actores tradicionales, y los procesos políticos siguieron siendo los protagonistas de lo que las nuevas generaciones deben aprender.

2.1.2. Programaciones curriculares:

Declaración de principios y finalidades del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

La presencia de niños, niñas y jóvenes en las programaciones curriculares (MINEDUC, 2011) les muestra en su rol de estudiantes o sujetos de aprendizaje, pero también en su faceta de pequeños ciudadanos. A partir de las declaraciones de principios de las programaciones curriculares se evidenció que la formación en el área de historia, geografía y ciencias sociales debía dotar a los estudiantes de las competencias para poder desenvolverse como ciudadanos, ya sea a una escala local y cotidiana (en la escuela, el barrio, la familia), o en una escala más global (el país).

Debido a la calidad de niños, niñas y jóvenes como estudiantes, frecuentemente se hizo referencia a ellos para explicitar cuáles eran los objetivos y las finalidades que se perseguía a través de las propuestas educativas en general, y del área de historia, geografía y ciencias sociales en particular. Se expresó que una de las prioridades de la educación chilena era “... *permitir a todos los niños de Chile acceder a una vida plena, ayudándolos a alcanzar un desarrollo integral que comprende los aspectos espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico...*” (MINEDUC, 2011a, p. 3). Las modificaciones en el currículo tuvieron como objetivo asumir esa tarea, darles a los niños y niñas una educación intelectual y valórica que les permitiera desarrollarse en todas sus facetas, e insertarse de manera positiva en la sociedad chilena.

Se hizo referencia a la historia escolar, poniendo el foco en la utilidad práctica que esta debería tener en la vida de niños y niñas. Se expresó que la historia era útil para que los estudiantes comprendieran el pasado y el presente. La comprensión de ambos les debería ayudar a: “*reafirmar la confianza en sí mismos, actuar de acuerdo a valores y normas de convivencia cívica, conocer y respetar deberes y derechos, asumir compromisos y diseñar proyectos de vida que impliquen actuar responsablemente sobre su entorno social y natural*” (MINEDUC, 2011a, p. 3). Pensamos que a través de

esta declaración se dejó en evidencia el tipo de ciudadanía que se buscaba construir a través de la educación en general, y de la enseñanza de la historia en particular: una ciudadanía comprometida con la construcción de un futuro alternativo, pero respetando los lineamientos establecidos por las autoridades para construir ese futuro.

Al declarar los propósitos concretos del área, se hizo referencia en varias oportunidades a los niños, niñas y jóvenes (en su rol de estudiantes) y de la importancia que debería tener la historia para mostrarles que ellos también son partícipes de esta:

“Un primer objetivo del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de una manera organizada, que les permita una comprensión más profunda de su propio presente, y que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro... se busca evitar la visión de la historia como un flujo y reflujo de fuerzas impersonales y ajenas; al contrario, se pretende resaltar que los estudiantes, en tanto ciudadanos, participan en el desenvolvimiento histórico de la sociedad” (MINEDUC, 2011a, p. 24)

Quedó en evidencia, cuando se declararon los propósitos de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales, que era necesario mostrar a los estudiantes la participación que los distintos actores históricos ejercieron en el pasado para construir el mundo presente. Se destacó la necesidad de rescatar a todos los actores para demostrar a niños, niñas y jóvenes que ellos también son sujetos históricos, y que como tales, participan en la construcción de la sociedad presente y futura.

Otro ejemplo en este mismo sentido de la enseñanza de la historia la encontramos en la siguiente cita:

“Se busca que conozcan los conflictos que han afectado a la humanidad y cómo se han resuelto; ello les permitirá interpretar la vida en sociedad hoy, y los habilitará para comprender y enfrentar los problemas en el presente. En consecuencia, se busca brindar conocimientos para ayudar al estudiante a participar en la vida en democracia, de manera activa, responsable y propositiva” (MINEDUC, 2011a, p. 24)

Se hizo un reconocimiento sobre la necesidad de abordar el conflicto en la enseñanza de la historia, ya que a través del análisis de este, y de las decisiones que se

tomaron para solucionarlo, los niños y niñas de hoy podrán enfrentar las problemáticas que aquejan a su sociedad. Es importante el potencial ciudadano y participativo que se les asignó a los estudiantes en la construcción de la democracia a través del reconocimiento del conflicto, del análisis de este, y del trabajo para su resolución.

Al explicitar los conceptos en los que se sustenta el currículo de historia, geografía y ciencias sociales, se dejó en evidencia el rol que debían tener todos los actores como protagonistas de la historia. A manera de ejemplo, cuando se hizo referencia a la importancia de trabajar la comprensión de la multicausalidad, se expresó que los *“... fenómenos sociales son complejos, y que son la consecuencia de muchos factores (económicos, políticos, territoriales, culturales, etc.) y del accionar de distintos actores.”* (MINEDUC, 2011a, p. 25). Se estableció una diferencia importante con los currículos anteriores, ya que se promovió la necesidad de mostrar la participación en la historia de los distintos actores sociales, y no solamente de aquellos personajes que tradicionalmente se visibilizaban como los únicos protagonistas de esta.

También cuando se hizo referencia a la necesidad de que la comprensión del presente fuera uno de los ejes para articular el subsector, se asignó un espacio al protagonismo a niños, niñas y jóvenes: *“Es fundamental que los alumnos comprendan el mundo y su entorno actual. Para ello se deben establecer vínculos entre las temáticas abordadas y la realidad cotidiana del estudiante, de manera de favorecer la comprensión del pasado a partir de su propio contexto y la comprensión del presente a partir de los procesos que le han dado origen”.* (MINEDUC, 2011a, p. 25). La primera realidad del estudiante es su condición como niño, niña o joven, por lo que el mejor acercamiento de debería hacer la historia escolar sería el presentarse a través de las experiencias infantiles o juveniles del pasado.

Los conceptos se encuentran asociados a la necesidad de la formación de una cierta identidad nacional, presentada en un sentido más amplio. Se expresó que la idea de identidad o de sentido de pertenencia a la comunidad debía ser construida mostrando el aporte que todos y todas hemos ejercido en su configuración. Al mismo tiempo se expresó que esa identidad que se pretendía construir o promover a través de la educación debía ser configurada de una manera crítica.

Finalmente, cuando se hizo referencia a las finalidades ciudadanas del subsector, se puso el acento en motivar a los estudiantes a que se comprometan con la

participación activa y responsable: ***“El currículo está comprometido con la valoración de la democracia y los derechos y los deberes de las personas, y contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes, que desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para su desenvolvimiento en una sociedad democrática”*** (MINEDUC, 2011a, p. 25)

Las programaciones de historia, geografía y ciencias sociales se muestran muy auspiciosas en sus declaraciones de principios. Dejan en evidencia la necesidad de situar al niño-niña-joven en el centro del proceso educativo. Según la declaración de principios, es importante que a través de la formación escolar se dote a los estudiantes de las herramientas para entender que el mundo en el que viven es el resultado de las decisiones y las acciones de distintos actores sociales. Esto se persigue con el fin de que los estudiantes se den cuenta de su propia historicidad y del poder de su participación. De la mano de esta finalidad se encuentra estrechamente asociada la formación ciudadana de las nuevas generaciones. Esta formación ciudadana se encuentra comprometida con la construcción y la perfección de la democracia a través de las acciones directas de las nuevas generaciones.

Lamentablemente, como ocurrió con la propuesta de Actualización curricular del año 2009, las finalidades y objetivos se distancian a la hora de tratar de traducirse en aprendizajes esperados y contenidos que estén acordes.

2.2. Niños, niñas y jóvenes en los aprendizajes esperados, indicadores de evaluación y propuestas de actividades de las Programaciones curriculares (2011).

A continuación, mostraremos cómo se encuentran presente niños, niñas y jóvenes en las programaciones de los distintos niveles analizados.

Desde el punto de vista temporal, las programaciones de 7° a I° medio se encuentran organizadas de manera lineal. Su foco de análisis es el desarrollo de la historia occidental desde los orígenes de la humanidad hasta la actualidad. Además, se desarrollan algunas unidades asociadas a geografía física, geografía de la población, diversidad cultural, urbanización y globalización. El segundo curso de enseñanza media está enfocado en el análisis de la Historia de Chile desde el periodo colonial hasta inicios del siglo XX.

2.2.1. Séptimo curso:

En el séptimo curso se abordan temáticas asociadas a los orígenes de la humanidad, el desarrollo de las primeras civilizaciones, la configuración del mundo clásico y las transformaciones acontecidas durante la edad media. Los propósitos al abordar estas temáticas son que los estudiantes puedan reconocer los orígenes de la sociedad occidental. Al mismo tiempo, se busca que los estudiantes se sientan como depositarios de una cultura milenaria que ha logrado permanecer a través del tiempo por medio, por ejemplo, de los modelos de organización política (Democracia y República). La última unidad está destinada al análisis de la geografía física, y las relaciones del hombre con el medio ambiente.

En el siguiente cuadro presentamos la revisión de las distintas unidades, y las temáticas que encontramos en ellas asociadas a la historia de niños, niñas y jóvenes:

Cuadro: Niños, niñas y jóvenes en las programaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Séptimo año.

Unidad	Aprendizaje esperado	Indicadores de evaluación
1° “Los albores de la humanidad”	X	X
2° “El legado de la Antigüedad clásica”	Caracterizar los principales rasgos de la organización política, económica y social de la Grecia clásica, incluyendo... ciudadanía ateniense, considerando la situación de hombres, mujeres, jóvenes, esclavos y extranjeros (AE03) p. 45	Señalan los principales rasgos de la ciudadanía en la Atenas clásica.
3° “Europa en la Edad Media”	X	X
4° “La Tierra, morada del ser humano”	X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2011a)

Al analizar la programación, solamente en la segunda unidad encontramos una referencia a los jóvenes. Al proponer el trabajo con la cultura clásica, se invita a los profesores a ayudar a sus estudiantes a *“Caracterizar los principales rasgos de la organización política, económica y social de la Grecia clásica, incluyendo... ciudadanía ateniense, considerando la situación de hombres, mujeres, jóvenes, esclavos y extranjeros”* (AE03, MINEDUC, 2011a, p. 45). La inclusión de los jóvenes

en este aprendizaje esperado no es más que anecdótica, y supeditada a la presentación de las características de la democracia en la ciudad de Atenas (indicador de evaluación). En la actividad de aprendizaje propuesta para este aprendizaje tampoco se evidencia el tratamiento de la historia de los jóvenes en la antigüedad, por ejemplo, para analizar su exclusión de los ejercicios democráticos:

“Luego de leer sobre el tema o escuchar la explicación del docente, cada alumno crea una carpeta o portafolio referido a la organización política de Grecia y su relación con el presente. Debe incluir los siguientes temas: la polis y sus características; organización política de Atenas; comparación entre la democracia ateniense y la democracia actual.

Para sistematizar la información, los alumnos pueden elaborar cuadros conceptuales, cuadros comparativos o redactar resúmenes.

Investigan acerca de una institución, herramienta o práctica de la democracia actual que tenga su origen en la democracia ateniense. Deben establecer el nexo entre ambas épocas. Luego elaboran un afiche y lo presentan al curso.

Imaginan un día de un ciudadano en una polis griega y lo narran con sus propias palabras. Comparan esa experiencia con la de un ciudadano actual en Chile.” (MINEDUC, 2011a, p. 51)

Como podemos ver, los jóvenes no aparecen en las actividades, sólo se les nombra en el aprendizaje para hacer referencia a quienes no tienen derecho a la participación, pero no se analiza las razones de esta situación. El único momento en el que se hace referencia a los niños y niñas es cuando se les pide a los estudiantes que se imaginen un día en una polis griega, pero no hay más que eso. Nuevamente la ausencia de niños, niñas y jóvenes está presente, de los 23 aprendizajes esperados propuestos a ser desarrollados durante el año escolar, solamente en uno se hace referencia a los jóvenes, y como ya vimos, solo se les nombra, pero no se abordan sus experiencias. La propuesta programática de séptimo año se muestra muy tradicional, ya que ni siquiera se visibiliza la presencia de los otros invisibles en la historia. Se muestra una visión de la historia lineal que tiene como objetivo mostrar los logros de la humanidad y el progreso que hemos alcanzado a través de los siglos. Se destacan los aportes de la cultura occidental poniendo especial énfasis en el legado político-institucional. Se muestra una historia

despersonalizada, en la que la humanidad es el objeto de estudio, una humanidad que a ratos es personalizada en algunos estadistas como Pericles o Augusto.

2.2.2. Octavo Curso:

En el octavo curso se retoman las temáticas de la historia de occidente inconclusas del curso anterior. Las unidades se relacionan directamente con el desarrollo de la historia política y económica de Europa desde fines de la Edad Media hasta el siglo XIX. A través de estas temáticas se pretende establecer cómo se ha configurado el mundo en el cuál hoy nos encontramos insertos, por lo que frecuentemente se invita a los estudiantes a comparar el pasado con el presente, y a identificar aquellos elementos que han logrado permanecer o influir en la sociedad actual. En este nivel es posible reconocer que se pone énfasis en que los estudiantes conozcan la vida de personajes que han tenido algún tipo de impacto en el desarrollo histórico (reyes, exploradores, personajes del mundo de la cultura, etc.) lo que denota una visión tradicional y personalista de la historia, ya que la mayor parte de estos personajes se encuentran ligados a las instituciones políticas, al pensamiento político, a la Iglesia, o al desarrollo de lo que se reconoce como una cultura digna de ser valorada (cultura de elite). Bajo este panorama, la presencia de niños, niñas y jóvenes queda totalmente ausente.

Cuadro: Niños, niñas y jóvenes en las programaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Octavo curso:

Unidad	Aprendizaje Esperado	Indicadores de evaluación
1° “Las bases del mundo moderno: del Renacimiento a la Reforma”	X	X
2° “La expansión Europea y su expresión geográfica”	X	X
3° “El Estado Moderno”	X	X
4° “El siglo del liberalismo: Revolución industrial y burguesía” (s XIX)	X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2011b)

Niños, niñas y jóvenes no aparecen si quiera nombrados en la programación del octavo curso. Esto contrasta con la presencia de los otros invisibles: indígenas, esclavos, mujeres y trabajadores urbanos. Debido a que el programa, desde el punto de vista

temporal, aborda la expansión europea y el desarrollo de la revolución industrial, estos dos temas generan la necesidad de hacer referencia a estos otros invisibles. Si bien las propuestas de su abordaje son bastante tradicionales, en algunos de los aprendizajes se invita a los profesores a que conduzcan a sus estudiantes a cuestionar la problemática del descenso de la población indígena y los efectos que este tuvo en la expansión de una economía esclavista. Al mismo tiempo se invita a los estudiantes a que evalúen las características de la vida de las clases obreras en medio de la revolución industrial para que puedan comprender por qué se desarrolló la cuestión social.

2.2.3. Primer año de Enseñanza Media:

En el primer año de enseñanza media se continúan desarrollando las temáticas asociadas a la historia Europea, poniendo el énfasis en el desarrollo histórico del siglo XX. También se trabaja geografía humana, diversidad cultural y globalización. En el siguiente cuadro podremos ver el espacio que se les asigna a niños, niñas y jóvenes en estas temáticas:

Cuadro: Niños, niñas y jóvenes en las programaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Primero Medio

Unidad	Aprendizaje esperado	Indicadores de evaluación
1° “El Mundo en crisis en la primera mitad del siglo XX”	X	X
2° “Hacia una historia global, el mundo en la segunda mitad del siglo XX.	Reconocer, apoyándose en diversas fuentes de observación, las principales transformaciones sociales... transformación social del rol de mujeres y jóvenes (AE01)	“Explican, apoyándose en fuentes, el impacto social de la expansión de los medios de comunicación de masas, considerando la masificación de la información y el surgimiento de una cultura juvenil. Dan argumentos sobre la importancia de las transformaciones en las sociedades occidentales”
3° “La población mundial en la época de las grandes ciudades”	X	X
4° “Un mundo globalizado”	X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2011c)

Destaca en la programación de Primer año de enseñanza media la emergencia de los “otros actores de la historia”. Las dos primeras unidades, al estar enfocadas en el desarrollo histórico del siglo XX hacen emerger en el devenir histórico a las mujeres, los hombres corrientes y a los jóvenes. La programación recoge la idea de que el siglo XX es el siglo en que las masas salen del anonimato. Se expresa que producto del desarrollo de las guerras mundiales, la población masivamente fue llevada al campo de

batalla, lo que permitió a las mujeres insertarse en el mundo del trabajo. Al mismo tiempo, se evidencia el impacto del auge económico de los años 20 en la emergencia de una cultura de masas que va a poner su atención en atraer hacia el consumo a todas las personas, sin importar su condición social o económica.

En la segunda unidad se hace una referencia directa a los jóvenes. Se propone que uno de los aprendizajes esperados de la unidad es que los estudiantes puedan: ***“Reconocer, apoyándose en diversas fuentes de información, las principales transformaciones sociales, políticas y económicas de la segunda mitad del siglo XX, considerando...la transformación en el rol social de mujeres y jóvenes”*** (AE01, MINEDUC, 2011 c, p. 36). De los indicadores de evaluación se desprende que el contenido se debe desarrollar de tal manera que los estudiantes establezcan vinculaciones entre el desarrollo y la expansión de los medios de comunicación, y el surgimiento de una identidad y cultura juvenil. Al mismo tiempo, se busca que los estudiantes puedan reconocer cómo se formó la cultura de los jóvenes, y qué fue lo que permitió a este segmento etario diferenciarse tanto de niños como de adultos. A través de la actividad de aprendizaje propuesta se busca que los jóvenes de hoy empaticen con sus congéneres del pasado, y que reconozcan las transformaciones que ha experimentado esta condición durante la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad:

“Elaboran y aplican una entrevista a una persona mayor de 70 años en relación con su vida cotidiana hacia 1950 respecto de los siguientes aspectos: medios de comunicación; vida cotidiana infantil y juvenil; rol de la mujer en el mundo del trabajo; condiciones de pobreza.

A continuación, reunidos en grupos, infieren diferencias sociales en cada uno de los aspectos presentados, comparando la información de las entrevistas con la vida cotidiana en la actualidad. Presentan al curso conclusiones grupales respecto de la diferencia entre las condiciones de vida de mediados del siglo XX y las actuales” (MINEDUC, 2011c, p. 54)

Como podemos ver, a partir de la actividad se busca el desarrollo del pensamiento histórico, para que los estudiantes puedan reconocer cambios y permanencias en la vida de los jóvenes del pasado y el presente. Al mismo tiempo, se muestra una historia más inclusiva, ya que se invita a los estudiantes recoger las experiencias de todas las

personas que fueron jóvenes a mediados del siglo XX. A pesar de este avance en la inclusión de los invisibles, consideramos que se muestra su participación en un sentido tradicional, ya que no se evidencia la participación que tuvieron los jóvenes en la segunda mitad del siglo XX en el cambio social. Se les presenta como actores pasivos, y no como un sector contestatario que luchó por alcanzar la democracia en sus países, que se opuso a los Estados que promovían políticas belicistas, o que se organizó para lograr transformaciones en su educación.

En comparación con el resto de los temas que se desarrollan en el nivel, la inclusión de niños, niñas y jóvenes es más bien marginal, y cómo el resultado del análisis de transformaciones sociales más globales. La mayor parte de los temas a desarrollar siguen poniendo como eje principal del subsector el análisis de las problemáticas políticas del siglo XX y su impacto en las esferas social, económica o cultural. De 21 aprendizajes esperados propuestos a trabajar en el año escolar, solamente uno se muestra como un espacio declarado para mostrar la inclusión de los jóvenes en la historia. El caso de niños y niñas es aún más marginal. A pesar de toda la preocupación de la cual empiezan a ser objeto los menores a inicios del siglo XX, los creadores del currículo no consideraron evidenciar su participación en la historia del siglo XX occidental.

2.2.4. Segundo año de Enseñanza Media:

En segundo año de enseñanza media se analiza principalmente la historia de nuestro país, y sus vinculaciones con la historia de España y el resto de América. Por esto, se propone abordar procesos históricos como la incorporación del territorio americano a la corona Española, el proceso independentista y la Doctrina Monroe. Debido a que temporalmente la programación abarca desde el periodo colonial hasta inicios del siglo XX, es posible vislumbrar la incorporación en la historia a indígenas, mestizos, mujeres, campesinos y trabajadores urbanos. Se les presenta desde una mirada institucional, por lo que predomina una visión que se enfoca más en sus problemáticas que en las acciones que ellos y ellas desarrollaron en el pasado. Solamente la aproximación al mundo indígena sigue otro camino. Se les muestra como un grupo que ha mantenido a lo largo de toda su historia una relación conflictiva con el Estado (ya sea este Hispánico o Chileno) debido fundamentalmente a que no se sienten parte de él.

Esta situación establece el escenario ideal para presentarlos como un grupo que ha generado estrategias para construir su propia historia, una historia alternativa y que entra en conflicto con la promoción de una historia unitaria para todos los chilenos.

Se declara la necesidad que al desarrollar el programa se aborden los aportes “y las visiones de los distintos actores históricos...” (MINEDUC, 2011d, p. 35), pero al ir adentrándonos en el programa es evidente que a quienes se considera dignos de recordar es a líderes militares, políticos o personajes que sentaron las bases de la cultura ilustrada chilena. Por ejemplo, al hacer referencia a la historia de la primera mitad del siglo XIX, se expresa la necesidad de que los estudiantes “... identifiquen a personas que tuvieron un rol preponderante en el periodo, como Portales, Pinto, Egaña, Bello, Prieto, Rengifo y Montt entre otros... el rol de intelectuales como Bilbao, Lastarria, Bello, Salvador Sanfuentes, J.J. Vallejos” (MINEDUC, 2011d, p. 49). Bajo este prisma, es difícil que las experiencias infantiles y juveniles sean propuestas para poder interpretar la historia de nuestro país. Solamente los vemos aparecer tímidamente en dos espacios al interior de las programaciones:

Cuadro: Niños, niñas y jóvenes en las programaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Segundo Medio

Unidades	Aprendizajes Esperados	Indicadores de evaluación
1° “El legado colonial”	Analizar, apoyándose en diversas fuentes de información, las características sociales y culturales que conforman el legado colonial, incluyendo...estructuras familiares y vida cotidiana (AE04)	Describen elementos de la vida cotidiana y familiar de la Colonia que perviven en la actualidad.
2° “Los inicios de la República: Chile en el siglo XIX”	X	X
3° “La conformación del territorio chileno y sus dinámicas geográficas”	X	X
4° “Chile en el cambio de siglo: la época parlamentaria”	Analizar e interpretar las diferentes dimensiones de la “Cuestión Social”, y las soluciones propuestas desde diversos actores (AE03)	Identifican los problemas más característicos que dan forma a la denominada “Cuestión Social”, tales como ausencia de legislación laboral, hacinamiento, malas condiciones de higiene, salud, nutrición, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (MINEDUC, 2011d)

Como podemos ver, se propone el tratamiento de la historia de la infancia de una manera indirecta cuando se establece como uno de los aprendizajes esperados que los estudiantes puedan: “Analizar, apoyándose en diversas fuentes de información, las

características sociales y culturales que conforman el legado colonial, incluyendo... estructuras familiares y vida cotidiana” (AE04). El lugar que se asigna a los niños y las niñas es el espacio con el que tradicionalmente les hemos situado: la familia. A través de este aprendizaje esperado se busca desarrollar el pensamiento histórico, ya que uno de los indicadores de evaluación es que los estudiantes logren describir aquellos elementos de la vida cotidiana y familiar que han logrado persistir desde el periodo colonial hasta la actualidad. Cuando leemos la propuesta de actividad de aprendizaje salta a la vista que no se logrará el desarrollo del pensamiento histórico, porque lo que prima es la idea de que el docente otorgue la información para que posteriormente el estudiante la reproduzca:

“Guiados por el docente y luego de una lluvia de ideas, escriben en sus cuadernos los principales elementos de la vida cotidiana y familiar colonial que persisten hasta el hoy” (MINEDUC, 2011, p. 44)

Consideramos llamativo el que no se haya presentado de manera problemática este contenido asociado a la vida familiar colonial. El análisis de las relaciones familiares habría servido para que los estudiantes cuestionaran los roles asignados a niños, niñas, jóvenes, madres y padres al interior del hogar, y que reconocieran cómo se han ido transformando estos roles hasta el presente. Al mismo tiempo pensamos que a los estudiantes, como jóvenes, debería haberseles asignado una mayor libertad para indagar, reflexionar, criticar y comparar las relaciones familiares del pasado y las del presente, y no sólo asignarles la labor de reproducir las ideas que se abordaron en la clase.

En la unidad nº 4, Chile en el cambio de siglo, nuevamente se abre un espacio a la inclusión de niños y niñas en las clases de historia de Chile con el aprendizaje esperado: ***Analizar e interpretar las diferentes dimensiones de la “Cuestión Social”, y las soluciones propuestas desde diversos actores*** (AE03). Es común que al revisar las características que originan la cuestión social se haga referencia a las condiciones de vida de la familia proletaria a fines del siglo XIX. La visión que prima es la de mostrar a niños y niñas como víctimas del desarrollo del capitalismo, en vez de como actores que en su faceta de trabajadores también se organizaron para oponerse a formas del trabajo que los reprimían y explotaban. Los indicadores de evaluación apuntan en el sentido de que los estudiantes conozcan las malas condiciones de vida de los

trabajadores en general. La actividad propuesta para desarrollar este aprendizaje está enfocada en que los estudiantes analicen la mirada del mundo intelectual frente al desarrollo de las malas condiciones de vida del mundo obrero:

“Los estudiantes analizan fuentes primarias sobre el balance que intelectuales y políticos (como Valentín Letelier, Enrique Mac Iver, Alejandro Venegas, Tancredo Pinochet, etc.) realizaban sobre el país en la década de 1910, determinando cuáles fueron los principales avances durante los primeros cien años de la República y cuáles eran las principales tareas pendientes. Redactan sus conclusiones y posteriormente discuten en grupo si esas tareas pendientes están superadas en la actualidad o no” (MINEDUC, 2011, p. 86)

Es llamativo que la actividad esté orientada a recoger las voces institucionales o las voces de los intelectuales frente a los sectores populares, en vez de acudir a los testimonios de las mismas personas que vivieron la cuestión social. Esto deja en evidencia que a pesar de que aparezcan en las programaciones invisibles como niños, niñas, mujeres u hombres comunes, en cierta medida se les sigue acallando al no considerar sus propios testimonios y experiencias. Esta presentación de los invisibles termina cosificándoles y transformándoles sólo en un objeto de análisis.

La presencia de niños, niñas y jóvenes es marginal en la programación de segundo medio. No se hace referencia a ellos directamente, sino que más bien a través de su posición al interior de una estructura social (la familia). Solamente en dos aprendizajes de 21 esperados se da cabida a una historia mirada desde las experiencias de los menores.

2.3. Conclusiones del capítulo:

Como hemos podido revisar, existen importantes distancias entre los que declaran las propuestas curriculares con respecto a la necesidad de promover la enseñanza de una historia que sea más inclusiva y democrática, que aborde el devenir histórico considerando las experiencias de todos los actores sociales, y que contribuya a que nuestros propios estudiantes tomen conciencia de su rol como actores sociales. Finalmente, al establecer los contenidos, lo que termina primando es la promoción de una historia tradicional, que pone su foco en el desarrollo político, y que como resultado de esto, muestra como actores de la historia a los mismos de siempre: reyes, presidentes, elite intelectual, militares, etc.

Si bien es posible reconocer que en algunos espacios se da cabida a mostrar el protagonismo de indígenas, esclavos, mujeres, trabajadores y campesinos, la mirada con la que se les muestra los deja en casi la mayoría de los casos como actores pasivos. No se acude a sus experiencias, testimonios o ideas para mostrar efectivamente cómo actuaron en el pasado, o por qué actuaron de determinada manera. Lo que se privilegia es la mirada que el Estado, la elite intelectual, etc. dan sobre ellos y ellas.

En lo que respecta a la presencia de niños, niñas y jóvenes, ellos aún se encuentran invisibles en las actualizaciones de contenidos del subsectores de historia, geografía y ciencias sociales.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

Introducción:

El objetivo del siguiente capítulo es presentar los elementos teóricos desde los cuales nos hemos situado para desarrollar la investigación. El capítulo se encuentra dividido en tres partes. En la primera de ellas hacemos referencia a las transformaciones que experimentó el desarrollo historiográfico a partir de mediados del siglo XX. Analizamos cómo debido a la emergencia de la Historia de las Mentalidades, la Nueva Historia y la Historia Cultural, actores que tradicionalmente se habían considerado como carentes de historia (las mujeres, los niños y los hombres poco corrientes, entre otros) empezaron a evidenciar su rol en el devenir histórico y en el cambio social. Niños, niñas y jóvenes forman parte de un colectivo mayor de invisibles que incluye a mujeres, hombres poco corrientes, campesinos, esclavos, minorías étnicas y minorías sexuales entre otras, por ello, frecuentemente estaremos haciendo referencia a todos los invisibles de la historia, para posteriormente pasar al caso de niños, niñas y jóvenes.

En la segunda parte nos centraremos en el desarrollo que ha experimentado la historiografía de la infancia tanto en los ámbitos europeos, como latinoamericano y chileno. Nuestra idea no es mostrar todo lo que se ha escrito sobre la infancia, sino fundamentar que a pesar de ser una rama nueva dentro de la historia, existe una producción suficiente para abordar casi cualquier temática de la historia escolar a partir de la mirada de niños, niñas y jóvenes en el pasado.

La tercera parte hace referencia a la inclusión y exclusión de niños, niñas y jóvenes en el currículo. Este capítulo, a su vez, se encuentra subdividido en cinco partes:

1.- En la primera se hace referencia a los supuestos de la teoría crítica que nos han servido para analizar el currículo de Historia y Ciencias Sociales, y la invisibilidad en este de niños, niñas y jóvenes.

2.- En la segunda analizamos algunas investigaciones desde el área de la didáctica que tratan de explicar por qué la historia escolar sólo presenta las acciones de protagonistas tradicionales.

3.- En la tercer parte describimos las investigaciones que desde el área de la didáctica han tratado de visibilizar el rol de mujeres, minorías sexuales y étnicas a través de la enseñanza de la historia y de la enseñanza de estudios sociales.

4.- En la cuarta parte analizaremos las investigaciones que, desde el análisis del currículo y, de las representaciones de profesores y estudiantes, dejan en evidencia el rol que tienen niños, niñas y jóvenes en la enseñanza escolar de la historia.

5.- Finalizaremos con una breve descripción de materiales que se han elaborado desde distintas instancias (movimientos de renovación pedagógica, ONG`S) para incluir a los niños en la enseñanza de la historia escolar.

Todo ello con la finalidad de mostrar que es posible una enseñanza de la historia en la que los niños y las niñas, la juventud tenga todo el protagonismo que le corresponde.

3.1. Las Niñas, los niños y los jóvenes en la Historia: El problema de la invisibilidad

El siglo XX vio emerger una serie de corrientes historiográficas que pusieron en jaque la historia tradicional rankeana. De la mano de la Escuela de los Annales, de la Historia de las Mentalidades, la Nueva Historia y la Historia Cultural comenzaron a hacerse visibles en el devenir histórico las mujeres, los hombres corrientes, las niñas, los niños y los pobres, entre otros. Ya la historia nunca más volvería a ser el espacio sólo para las grandes gestas de personajes importantes. La historia comenzaba a dejar en evidencia que la vida de la gente corriente o común era digna de ser historiada. De la mano de La Nueva Historia, la historia dejó su tono épico: las vivencias cotidianas de las personas en la familia, en la escuela, en los espacios de recreación, en el hospicio o en el hospital empezaron a ser el principal espacio de investigación, ya que según esta escuela todo es digno de ser historiado: ***“En los últimos 30 años hemos visto un número notable de historia sobre asuntos que anteriormente se consideraban carentes de historia, por ejemplo, la niñez, la muerte, la locura... aquello que antes se***

consideraba inmutable, se ve ahora como una construcción cultural sometida a variaciones en el tiempo y en el espacio” (Burke, 1999: p. 14).

La nueva historia comenzó a analizar la ***“Historia desde abajo”*** (Burke, 1999, p. 15) oponiéndose a la visión tradicional que solamente se abocaba a reconstruir las gestas de estadistas, generales y eclesiásticos, todos por lo demás adultos y hombres. Esta nueva corriente sacó a relucir que todas las personas, sin importar su condición social o racial, han sido participes del cambio social. Esta nueva manera de construir el pasado revalorizó el testimonio de los de abajo. Si se quería conocer sus vivencias, sus ideas y sentimientos, era esencial recurrir a sus testimonios. Esto provocó que se dejara de considerar a las fuentes escritas como el único camino para reconstruir el pasado. Esta nueva mirada de la historia revalorizó otro tipo de fuentes, otorgándoles a los historiadores la posibilidad de recurrir a una gran variedad de información para desarrollar sus reconstrucciones.

No ha sido fácil romper con la tradición. Sharpe (1999) reconoce que a pesar de los avances que se han vivido en el ámbito historiográfico con la inclusión de nuevos actores, la historia que se enseña en las Universidades y Colegios de Gran Bretaña -y teme que también en el resto del mundo- sigue marginando a los invisibles: ***“Aún hoy, una gran parte de la Historia enseñada... contempla la experiencia de la masa de la población del pasado como algo inaccesible, o carente de importancia, o no consigue considerarlo como un problema histórico...”*** (Sharpe, 1999: p. 40). De esta manera, la nueva historia reconstruida y la historia tradicional enseñada se debaten en un conflicto que deja como principales damnificados a quienes aprenden; y a los invisibles de la historia, quienes habiendo rescatado su historicidad siguen siendo ocultados frente a la gente común. Al respecto, el autor señala que la historia desde abajo cumple un papel ético al visibilizar las experiencias de ciertos grupos sociales que podrían haber sido poco conscientes de su rol en las transformaciones sociales.

Los combates por la conquista de un espacio en la historia no han impedido que los historiadores de las nuevas corrientes recalquen la necesidad de visibilizar a la gente corriente. A este respecto Thompson (Thompson, 1965) en su clásico estudio marxista sobre las clases trabajadoras recalcó la necesidad de visibilizar las experiencias de las personas comunes. Al mismo tiempo destacó la necesidad de que esta visibilidad de sus acciones permita a quienes entramos en contacto con sus experiencias llegar a entender

las decisiones y acciones que realizaron. A pesar de la relevancia de los aportes de Thompson, estos fueron criticados por Scott (En Tarres, 2012), ya que según esta historiadora, se excluyeron las experiencias de las mujeres y de las niñas. A pesar de que el estudio de Thompson no sólo se centraba en la vida laboral, sino que también se enfocaba en la vida cotidiana, estas protagonistas fueron olvidadas.

Hobsbawm, tanto en *“Rebeldes Primitivos”* (1968), como en *“Gente poco corriente, resistencia, rebelión y Jazz”* (1999) expresa su crítica a una manera de hacer historia que trata de legitimar los procesos políticos o económicos liderados por actores tradicionales (políticos, militares, religiosos, etc.) como parte de la historia de toda la humanidad. Al respecto, señala que los historiadores, a través de sus reconstrucciones de sólo un tipo de historia, nos han tratado de imponer la visión de que las transformaciones que se viven en las altas esferas forman parte de la historia de todas las personas. En este tipo de historia, las personas comunes no tienen ningún tipo de protagonismo en el devenir histórico. Para tratar de modificar esta situación, Hobsbawm en sus estudios demuestra como esta “Gente poco corriente” realmente es la que ha contribuido, ya sea de manera individual o colectiva, a generar transformaciones de diversas índoles *“... estos hombres y mujeres son actores importantes en la historia. Lo que hacen y piensan tiene importancia. Puede cambiar y ha cambiado la cultura y la forma de la historia, y nunca más que en el siglo XX”* (Hobsbawm, 1999, p. 7). Hobsbawm destaca dentro de sus escritos la idea de la necesidad de visibilizar a la inmensa mayoría de la humanidad, a esas personas que hoy sólo son conocidas por sus familiares o vecinos, y que en los Estados Modernos son un nombre y un apellido debido a que se encuentran registradas, ya sea en actas de nacimiento, matrimonios o defunciones.

Fontana (2002) también ha tratado el papel de los invisibles en la historia. Al igual que Hobsbawm, destacó la importancia que asumen durante el siglo XX, al irrumpir en la Historia. La historia rankeana que, por un lado, trataba de ser científica y objetiva, difundió con mucha fuerza hasta inicios del siglo XX un discurso moralizador y nacionalista a través de las escuelas, pero al mismo tiempo creó un discurso que le permitió a la elite configurarse como un grupo hegemónico. Este modelo entró en crisis al iniciarse el siglo XX, por lo que la historia hubo de comenzar a mirar hacia la gente común. Para Fontana, la participación en las guerras, las movilizaciones de trabajadores, las demandas de los jóvenes estudiantes, etc. dieron un espacio para visibilizar en la

historia a las personas que habían sido ignoradas por los historiadores con anterioridad. En una línea muy similar a la de Hobsbawm, Fontana expresa que:

“El mayor desafío que se ha planteado la historia en la segunda mitad del siglo XX, y que sigue vigente a comienzos del XXI es el de superar el viejo esquema tradicional... que tenía como protagonistas esencialmente a los grupos dominantes, políticos y económicos de las sociedades dominantes, que se suponía que eran los actores decisivos, dejando al margen de la historia a los grupos subalternos y a la inmensa mayoría de las mujeres”

(Fontana, 2002, p. 163)

Haciendo una referencia directa a la invisibilidad de los niños y niñas, Bajo y Beltrán (1998) señalan que visibilizarlos es una deuda que tienen los historiadores con un sector social que fue marginado en el pasado ya sea porque no actuaron como los actores principales en la historia o porque sus acciones fueron puestas bajo la sombra de los grandes acontecimientos. Sobre la invisibilidad de los niños señalan que ellos: ***“... seres concretos y diferentes entre sí, han sido marcados por las circunstancias de su entorno, y por los valores de su época. Su propia existencia podía ser negada por los mayores o recibida con alegría... estos grandes desposeídos no eran dueños de su propio derecho a la vida, como tampoco lo ha sido de su propio reflejo en los documentos históricos...”*** (Bajo y Beltrán, 1998, p. 11). De esta manera, se deja en evidencia la doble invisibilidad que ha cubierto a la infancia. Por un lado, la del pasado reciente que los había dejado a un lado o supeditados a la experiencia de un adulto en los estudios historiográficos y, por otra, la del pasado remoto que negó la voz a los niños y niñas para que evidenciaran sus testimonios de la vida que les tocó vivir.

De Mause (1974), en el prólogo a su obra ***“Historia de la infancia”***, también hace referencia a la exclusión de los niños de la historia. Explica que esta situación es el resultado de la persistencia de una historia que no presta su atención a las condiciones en las que se ha desarrollado la vida de los niños en el pasado: ***“La dirección de los asuntos humanos nunca ha sido confiada a los niños, y los historiadores, que se han ocupado primordialmente de los acontecimientos políticos y militares y, a lo sumo de las intrigas y rivalidades de las cortes reales, no han prestado casi ninguna atención a las penosas experiencias infantiles”*** (De Mause, 1974, p. 9). Haciendo referencia de manera indirecta a la necesidad de reinterpretar la historia, el autor expresa la urgencia

de comenzar a estudiar y evidenciar las características que tuvieron en el pasado y el presente las relaciones entre padres-adultos y los niños-menores, debido a que estas han sido decisivas en el cambio histórico.

Desde una perspectiva similar, Vega (2002) expresa la necesidad de reinterpretar la historia, y todo lo que hemos aprendido a través de ella para poder establecer un espacio que evidencie el rol de las mujeres, y en nuestro caso, de los niños y niñas en ella. Para este autor, si seguimos apegados a una visión tradicional de la enseñanza de la historia es poco probable que se pueda incluir a estos actores. Vega, además, deja en evidencia la doble invisibilidad en la que son puestas las niñas en la historia tradicional, por su condición de menores y mujeres que, al contrario de los niños, no podrán cambiar al transformarse en adultas: ***“La mujer, como los niños, los otros menores de edad, no es un sujeto de la historia, una parte activa que haya de ser considerada por su contribución como agente de progreso. Pero esta condición transitoria en los niños varones –hasta que alcanzan la condición de adultos- era definitiva en las mujeres”*** (Vega, 2002, p. 16-17).

Alexandre-Bidon y Closson (2008) expresan que a pesar de que los menores son el motor que mueve a la sociedad, y que son quienes construirán el futuro, ***“no es (son) estudiado (s) por el historiador...”*** (Alexandre-Bidon y Closson, 2008, p. 9). Señalan que las causas de esta exclusión obedecen a la propia invisibilidad en la que la sociedad en la antigüedad los quería dejar ***“El hombre no deja huella en la historia de la Edad Media más que en su versión acabada: como adulto”*** (Alexandre-Bidon y Closson 2008). De las palabras de estos autores se desprende la doble invisibilidad promovida por una sociedad adultocéntrica: la del pasado que no valoraba los testimonios infantiles; y la del presente que no pone su foco en reconstruir una historia que los incluya.

De manera similar, Justel (2012), haciendo referencia a la importancia de estudiar la infancia en la antigüedad, expresa que a pesar de la relevancia que los niños y las niñas han tenido y tienen en cualquier sociedad, la historia no los había tomado como objeto de estudio. Al igual que los autores anteriores, entiende esta invisibilidad como el resultado del predominio de una historia tradicional que puso su atención en asuntos políticos y militares. Las investigaciones desarrolladas por Freud en la primera mitad del siglo XX habrían generado el espacio para que la infancia poco a poco comenzara a

emerger como una etapa de la vida necesaria de analizar. Para Justel, la investigación de Philippe Ariés, y posteriormente la de Lloyd De Mause, a las que nos referiremos posteriormente, fueron las precursoras de la visibilidad del rol histórico de los niños al interior de las sociedades. A pesar de su inclusión en la historia, niños y niñas en estas investigaciones asumían un rol pasivo, al ponerse el énfasis en el estudio de las relaciones familiares, y los roles que asumían en ellas tanto los hijos como padres: ***“Los niños, al igual que las mujeres, eran considerados por los antropólogos como un grupo mudo. Dicha percepción implicó, especialmente tras la década de los 60`, una consecuencia evidente en la investigación: la adhesión de los estudios sobre la infancia a los de género”*** (Justel, 2012, p. 18).

El rol social que se ha asignado a las mujeres como madres a través de la historia, ha ligado los estudios de la infancia con los de la historia de las mujeres y la familia. Los espacios cotidianos, tanto tiempo ignorados por la historia tradicional, empezaron a ser exigidos como lugares que debía visibilizar la historia para contribuir a la reconstrucción de una nueva historia que fuera mucho más inclusiva. Es evidente para las historiadoras de género que esta nueva forma de hacer historia requiere de un renovado análisis del significado de esta: ***“Nos damos cuenta, escribieron tres historiadoras feministas, que la inclusión de las mujeres en la historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico, de modo que abarquen la experiencia personal y subjetiva, lo mismo que las actividades públicas y políticas”*** (Scott, 1996, p. 3). Rescatar a actores invisibles, como lo son las mujeres, las niñas, niños y jóvenes entre otros, requiere de la necesidad de pensar que los fines de la historia no sólo se encuentran ligados a la construcción de identidades nacionales. Evidenciar el rol de estos actores permite logra un objetivo mucho más importante: reconocer como ellas y ellos, a través de sus acciones, han contribuido a ejercer algún tipo de influencia en las transformaciones sociales que han dado vida a la sociedad en la que vivimos.

Para Scott (1996) el interés que mostraron algunos investigadores por analizar las clases sociales, la etnicidad y el género respondió a un compromiso por llegar a entender las relaciones desiguales de poder existente en nuestras sociedades, y cómo estos tres ejes influyen en ellas. Al mismo tiempo se buscaba reconstruir una historia que incluyera las experiencias de los oprimidos. Pensamos que a los tres ejes que señala Scott se podría agregar el de la edad, puesto que los menores son oprimidos y

silenciados por esta condición, además de las de clase social, raza y sexo. Como señalaba Vega (2002), las circunstancias de los niños pueden cambiar cuando ellos alcancen la mayoría de edad, pero las de las niñas se mantendrán a pesar de que alcancen la adultez.

Desde el ámbito de la Didáctica de la historia y las ciencias sociales, debemos señalar que el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona ha iniciado una línea de investigación orientada a la incorporación de los invisibles en los estudios sobre la enseñanza de la historia. Destaca la promoción que ha desarrollado Joan Pagès entre sus tesis para que incluyan a mujeres, esclavos, niñas y niños, entre otros, en sus investigaciones. Debido a ello, en los últimos años Pagès y Sant (2012) y Marolla (2014) han abordado en sus estudios el papel de las mujeres en la enseñanza de la historia; Pagès y Villalón (2013 a y b) han analizado la presencia (y ausencias) de niños y niñas en los currículos de historia y ciencias sociales de algunos países (México, Argentina, Francia, España y Chile). También han abordado la presencia de los invisibles en el material curricular chileno (textos de estudio); Pagès y Mariotto (2014) han realizado un análisis comparativo de actores invisibilizados en la historia de Brasil y Cataluña: los afrobrasileños e indígenas (Brasil) y las minorías étnicas (Cataluña). En este contexto se inserta la investigación doctoral presentada por esta autora.

3.1.2. Las niñas, los niños y los jóvenes en la Historia: Una mirada a su inclusión desde el ámbito historiográfico

Entre todas las transformaciones que se comienzan a evidenciar en la primera mitad del siglo XX consideramos que una de las más importantes fue la irrupción de los niños y las niñas en el espacio social. A pesar de que su presencia nunca había estado ausente en la historia, con anterioridad no se les había considerado como sujetos de investigación. Su irrupción se evidencia, por ejemplo, en el énfasis que puso la psicología a partir de los estudios de Freud (Justel, 2012) en esta etapa de la vida (infancia) para poder entender los comportamientos de las personas en la adultez.

El nuevo foco en la infancia a inicios de siglo también se evidenció en las emergentes propuestas pedagógicas. Dewey fue uno de los precursores de que en la

escuela se viviera una ciudadanía activa; María Montessori expresó la necesidad de reconocer las particularidades y capacidades de los niños y niñas al ser formados, para lo cual creó un método de enseñanza que lleva hasta el día de hoy su nombre; Paul Robin y Sebastián Faure promovieron que la escuela se debía transformar en un espacio libertario en la que los pequeños fueran los principales actores; Francisco Ferrer, tomando como referente las propuestas libertarias, elaboró un proyecto educativo que promovía la iniciativa personal, la igualdad, solidaridad y el sentido crítico de niños y niñas (Rojas, 2007). Las ideas progresistas de Ferrer provocaron que fuera acusado de ser el promotor de la Semana Trágica en Barcelona (1909) por lo que fue condenado a la pena de muerte.

La emergencia desde fines del siglo XIX de revistas, libros y láminas entre otros, destinados a los niños y niñas evidencia el rol que empezaron a asumir. En gran medida las lecturas y láminas fueron confeccionadas para moralizar a los menores, o para mostrarles cuales eran los comportamientos más apropiados para transformarse en los hijos-ciudadanos que sus padres y el Estado deseaban. Al mismo tiempo, la emergencia de este tipo de materiales nos demuestra que los niños empezaron a ser observados como un mercado de consumo (Szir, 2013).

Las primeras décadas del siglo XX coincidieron en América Latina con las festividades del centenario de vida independiente. En el contexto de esta celebración en Chile, emergieron una serie de intelectuales que cuestionaron el progreso que se había experimentado en el último siglo de vida independiente. De la mano de las críticas, se dio una mirada a las condiciones de vida en las que se encontraban sumidos los niños y niñas de los sectores populares, y se cuestionó el rol que había tomado el Estado en su protección. Los discursos sobre la crisis de la raza chilena⁶ se expandieron por el congreso, en el mundo intelectual, la prensa, etc. Se hacía necesario tomar medidas para proteger a los niños y niñas, ya que ellos empezaban a ser observados por un lado como el futuro del país y, por otro, como el capital humano que contribuiría al progreso económico. Estos niños y niñas, que por primera vez eran una preocupación real de los Estados, rápidamente fueron socializados en los sentimientos nacionalistas, ya fuera a

⁶ Es muy común encontrar referencia al concepto de “crisis de la raza chilena” en los escritos de los críticos del centenario para hacer referencia a las malas condiciones de vida en las que se encontraban los sectores populares debido al trabajo y la adopción de prácticas culturales foráneas. Ver por ejemplo Palacios, N. 1904. Raza chilena. Santiago. Editorial chilena.

través de la escuela, o por medio de una serie de actos simbólicos (conmemoración de fechas emblemáticas, casi todas relacionadas con actos bélicos).

Esta irrupción de los niños y niñas en el ámbito público comenzó a generar la necesidad de que fueran preservados. Como resultado, se propusieron las primeras ideas sobre una legislación que los protegiera y dotara de derechos. Rojas (2007) expresa que durante las primeras décadas del siglo XX se redactaron varios textos institucionales que reconocieron los derechos de niños y niñas. Cuatro de ellos presentaron una difusión importante en Chile: El acuerdo de un congreso científico español del año 1912; La declaración de Ginebra de 1924, la cual fue reconocida por la Sociedad de las Naciones; Un texto firmado en Montevideo en 1927 en un congreso pedagógico; y la Declaración de Washington de 1930 (Rojas, 2007, p. 134). Si bien en la mayoría de los casos la ideología que nutrió estas declaraciones fue la protección del niño, y la promoción de una serie de derechos que iban desde el derecho a la vida hasta el de tener acceso a la felicidad, al igual que hoy, no se trabajó en la mejora real en la vida de los menores para que pudieran hacer un uso efectivo de sus derechos.

Desde las últimas décadas del siglo XIX, se habían desarrollado una serie de investigaciones de carácter demográfico con respecto a la infancia. Pero fue en este contexto de efervescencia y preocupación por los niños y niñas que aparecieron las primeras investigaciones históricas que hicieron directamente referencia a los menores. No se puede negar que a este interés por la infancia se sumó el desarrollo de nuevas corrientes historiográficas que quitaron su foco de atención de los asuntos públicos y se centraron en el mundo privado del hogar y la familia. La primera investigación que ha sido catalogada como de Historia de la Infancia es la de Philippe Ariès "*L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*" (1960). Si bien Ariès no hace una referencia directa a la vida de los niños y niñas, sino que se centra en las representaciones existentes hacia ellos, su obra fue considerada en su momento como la principal precursora de los estudios sobre la infancia. Para Rojas (2001) la tesis que el autor desarrolla, y que se relacionan con la idea de que la infancia sería una invención de la modernidad, habría sido tomada de la propuesta de Norbert Elías (1936, en ROJAS, 2001). Elías, al hacer referencia a la modernidad y las nuevas relaciones que se establecen en la familia, expresó:

“La modernización no habría ampliado los espacios de libertad... sino que estableció más mecanismos de coacción. Aunque todavía con este autor no estamos frente a un historiador de la infancia, su enfoque alimentó la más influyente interpretación sobre el lugar que ocupó la infancia en los tiempos modernos” (Rojas, 2001: p. 6).

Ariès, analizando la iconografía que mostraba la presencia de “niños”, determinó que la infancia no se presentó como una etapa independiente de la adultez hasta el siglo XVII. Con anterioridad, lo que detectó es la participación de niños siempre subordinados a la presencia de un adulto, o niños representados como adultos en miniatura. Para Ariès, hasta antes de la modernidad, los espacios de sociabilidad de menores y mayores eran los mismos, lo que evidenciaría una ausencia de la etapa de la infancia como la interpretamos nosotros hoy en día. Centrándose en las expresiones artísticas, muestra que el tránsito hacia la idea de infancia se dejó sentir cuando los niños empezaron a ser pintados de manera individual:

“En los sucesivos, se representará al niño sólo por sí mismo... cada familia deseaba poseer los retratos de sus hijos cuando estos eran todavía niños. Esta costumbre nace en el siglo XVII y no cesará aunque en el siglo XIX la fotografía haya reemplazado a la pintura: el sentimiento no ha cambiado” (ARIÈS, 1984: p. 69)

Para Ariès, los sentimientos hacia niños y niñas se habrían modificado desde el siglo XIII hasta el XVII, lo que demostraría la evolución en la mentalidad de los adultos sobre lo que significaba ser niño. Dos etapas se encontrarían marcadas en este sentimiento: 1) La del mimoseo, caracterizada por la visión de los menores como algo bonito o divertido para el adulto. El adulto, en esta etapa sigue siendo el centro, debido a que el niño o la niña son valorados porque divierte a los adultos a través de sus juegos, risas, etc. 2) La del interés psicológico y preocupación moral, (siglo XVII) el interés del adulto se centra en la niña y el niño ***“El cariño por los niños y sus singularidades ya no se expresa a través del entretenimiento y la niñada... todos se esfuerzan en penetrar la mentalidad de los niños para adaptar mejor a su nivel los métodos de educación...”*** (Ariès, 1984: p. 185) Hacia finales del siglo XVII se intenta congeniar la ternura con la razón. Se denota el paso de un sentimiento que surgió en la familia (Mimoseo) a uno que es propuesto por eclesiásticos y legalistas (Interés psicológico).

Para Ariès la consolidación de la idea de infancia fue de la mano de la configuración de la familia moderna. Hasta principios de la edad moderna la vida se vivía en el ámbito colectivo, por ello niños y adultos compartían los mismos espacios. Esto cambia a partir de la edad moderna, la familia se repliega hacia el espacio íntimo, dando cabida a que se configuren de una manera más sólida los roles y sentimientos que corresponden a cada uno de sus miembros. Al dar una nueva mirada a los niños y niñas, los adultos empiezan a tomar conciencia de que los menores no están capacitados para enfrentar la vida: “... *es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarles ir a vivir con los adultos*” (Ariès, 1984: p. 541). La escuela fue la institución encargada de retirar a los menores de los espacios de los adultos, de disciplinarlos y prepararlos para la vida adulta.

Si bien la tesis de Ariès promovió el desarrollo de nuevas investigaciones sobre la infancia, no tardó en ser fuertemente criticada, debido a que: 1.- Se ocupaba fundamentalmente de las ideas o sentimientos hacia la infancia que emergieron en el mundo de la elite burguesa, dándoles a este grupo la responsabilidad en la creación de la idea de la infancia; 2.- Por haber utilizado mayoritariamente fuentes iconográficas para analizar la imaginería sobre la infancia.

A pesar de que Ariès no trató de demostrar si los niños eran más o menos queridos en una época u otra, los historiadores que lo leyeron interpretaron su estudio de esta manera. Para Rojas (2001) lo que perseguía Ariès era mostrar la representación que tenía el mundo de los adultos sobre la infancia, y no dejar en evidencia cómo era la vida de estos. (Rojas, 2001). La aproximación de Ariès a la infancia generaría el planteamiento de dos líneas de investigación historiográficas con respecto a la historia de niños y niñas:

1.- La que se centra en las representaciones sociales con respecto a la etapa de la infancia (Historia de la Infancia).

2.- La que se centra en las experiencias de vida de niños y niñas como actores sociales (Historia de los niños) (Rojas, 2001; Pagès y Villalón, 2013)

Uno de los críticos frente a la obra de Ariès fue el Psico-historiador Lloyd De Mause (1974). Él, junto a un equipo de historiadores, investigó la historia de la infancia desde una teoría de “Evolución Psicogénica” (De Mause, 1974). Según su

interpretación, los problemas que cada sociedad enfrenta son el resultado de la conflictividad que se genera entre padres e hijos durante la infancia. La teoría Psicogénica de De Mause expresa que **“...la fuerza central del cambio histórico no está en las transformaciones que se viven en el ámbito tecnológico o económico, sino que en los cambios psicogénicos de la personalidad, que serían el resultado de las interacciones padre-hijos en sucesivas generaciones...”** (De Mause, 1974: p. 17). Producto de que la estructura psíquica se transfiere de generación a generación durante la infancia, los modelos de crianza de niños y niñas influyen estableciendo marcos culturales que son los que marcan el devenir histórico.

Con una visión bastante pesimista de la infancia en el pasado, De Mause expresó que a medida que se retrocede en el tiempo, peores eran los cuidados y las relaciones que los adultos establecían con los menores: **“... cuando más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el temor y los abusos sexuales”** (De Mause, 1974: p. 15). Esta visión sobre la infancia fue la que le llevó a cuestionar las propuestas de Ariès ya que, según De Mause, este autor lo que había hecho a través de su investigación era demostrar que el niño tradicional habría sido feliz porque podía mezclarse libremente con personas de distintas clases y edades; y que durante la modernidad se habría dado origen a la familia tiránica que pretendía controlar a los menores, limitando su libertad y sociabilidad.

Al contrario de la propuesta de Ariès, De Mause expresa que las reacciones que los adultos han tenido frente a los niños y niñas a través de la historia se pueden clasificar en tres tipos:

1.- Reacción Proyectiva: Se utiliza al niño o la niña para proyectar los contenidos del inconsciente del padre-madre-adulto.

2.- Reacción de Inversión: Se utiliza al menor en reemplazo de un adulto significativo durante la propia infancia del padre-madre-adulto.

3.- Reacción empática: El adulto madre-padre logra ponerse en el lugar del pequeño, reconoce sus necesidades y actúa para satisfacerlas.

Según De Mause, las reacciones proyectiva y de inversión actúan, en ocasiones, de manera conjunta, lo que lleva a los adultos a identificar a los menores como malo y

bueno, como demonio y adulto. Esta doble visión de los niños y las niñas es lo que permitiría interpretar las relaciones conflictivas que se dieron en otras épocas, entre los padres y sus pequeños hijos.

Dejando en claro que los malos tratos recibidos por los niños y niñas en el pasado no son algo que se haya erradicado del todo en el presente, De Mause propuso una periodización. Esta se construyó tomando en cuenta la evolución que se daba en las relaciones paternofiliales de los sectores de la población más avanzados: a) Infanticidio (antigüedad-siglo IV); b) Abandono (siglos IV-XIII); c) Ambivalencia (siglos XIV-XVII); d) Intrusión (siglo XVIII); e) Socialización (siglos XIX –mediados XX); f) Ayuda (comienza a mediados del siglo XX y se expande hasta nuestros días) (DE MAUSSE, 1974: p. 88-89)

Las críticas a estas dos primeras investigaciones, precursoras del estudio de la infancia se dejaron sentir rápidamente. Uno de los primeros que las cuestionó fue Laurence Stone (1986, en Santiago, 2007) quien expresó que la investigación de Ariès pasaba de un siglo a otro, sin hacer referencia a los cambios políticos, económicos o culturales que pudieron influir en las transformaciones experimentadas en la idea de la infancia. Por otra parte, la propuesta de De Mause para Stone (la teoría psicogénica) no era fiable al no haber sido comprobada. También criticó que en la obra De Mause no se consideraron las transformaciones culturales como una de las causas de las modificaciones de las relaciones paternofiliales.

Shorter (1975) fue crítico de la obra de Ariès, principalmente en lo que hace referencia a su periodización. Para Shorter, hasta el siglo XVIII las relaciones en base al afecto en el mundo popular eran inexistentes. En este lo que primaban eran las relaciones productivas, por lo que los afectos en los albores del capitalismo eran algo ausente. Expresó que fue recién a partir del siglo XIX que los niños empezaron a tener un espacio en el mundo de los afectos, debido a que se configuró el amor romántico, y se asignó un nuevo rol a la familia. Se pasó en esta de unidad productiva a unidad de afectos. Esta nueva familia asignó nuevas responsabilidades a la maternidad. Estas produjeron una mayor preocupación de las madres sobre las necesidades de sus hijos. Este sentimiento se habría consolidado durante el siglo XIX en las clases medias para posteriormente permear al mundo popular. (Rojas, 2001)

Linda Pollock, en su libro **“Los niños olvidados, relaciones entre padres e hijos de 1500-1900”** (1990) también realiza una crítica a las obras de Ariès y De Mause. Lo que esta historiadora cuestiona es: 1.- El tipo de fuentes utilizadas; 2.- Las temáticas abordadas por Ariès y de Mause; 3.- La propuesta de que el concepto de infancia no haya existido en el pasado, y que este sólo hubiera surgido a partir de la modernidad; 4.- La propuesta de que niños y niñas hayan sido maltratados sistemáticamente por los adultos en el pasado. Tomando como objeto de investigación diarios de padres e hijos y autobiografías Pollock trata de reconstruir los pensamientos y las ideas que tenían los padres sobre sus hijos y viceversa. Entre las conclusiones de su obra se desprende que la infancia ya se encontraba definida en el siglo XVI, que los padres no siempre trataron duramente a sus hijos, y que las relaciones que se establecieron entre padres e hijos se fundaron en el cariño y el deseo de bienestar.

Para Rojas (2001) y Santiago (2007), una de las investigaciones que primeramente se abocó a evidenciar las características de la vida de niños y niñas dejando a un lado sólo la visión que poseen de estos los adultos, es la de Eduardo Ciafardo **“Los niños en la ciudad se Buenos Aires, 1890-1910”** (1992). Para este autor, los sentimientos hacia la infancia van en paralelo al desarrollo de la familia, por ello es necesario estudiar a esta unidad para conocer las formas de vida en la cotidianidad de los niños y niñas. Para Ciafardo existen distintas infancias, que responden a contextos temporales y sociales. Tomando en cuenta esta posición, para graficar la vida cotidiana de los menores, analizó las experiencias de vida de niños de elite, clase media, y bajo pueblo. Para su investigación, el autor utilizó elementos relacionados directamente con los niños: vestimentas, juguetes, juegos, actas escolares, autobiografías e iconografía entre otros. Estas fuentes le permitieron configurar un dibujo de la infancia como tal, y de las representaciones frente a ella.

Ciafardo saca a relucir una idea que posteriormente será desarrollada por Sosenski y Jackson (2013): la infancia es una construcción que obedece más a elementos de orden cultural que biológico. A través de las temáticas desarrolladas en el libro editado por Sosenski y Jackson queda en evidencia que para el caso de América Latina, y pensamos que también puede ser aplicable al resto del mundo occidental, existieron distintas infancias. En la configuración de esta habrían influido elementos de carácter social, étnico e incluso regional. A pesar de que compartimos una historia común en

América Latina, en el tema de la infancia, pareciera que no existe un rasgo común que unifique a todas las infancias del subcontinente:

“Los textos que presentamos aquí parten de la idea de que no existió un modelo de infancia en cada época, sino que la niñez se expresó en múltiples vertientes: niños delincuentes, niños indígenas, niños escolarizados, niños ciudadanos, niños consumidores, niños estéticos, niños exploradores, niños escritores, niños salvajes o primitivos. Asimismo, las representaciones sobre la infancia no fueron homogéneas, el niño se configuró como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos y sociales, así como de diferentes mentalidades a lo largo de la historia de Latinoamérica. El niño se encontró siempre en una suerte de bisagra entre el Estado y la familia”. (Sosenki y Jackson: 2013, p. 9)

3.2. El Estado de la Historia de la Infancia en América Latina:

Al igual que en el mundo Europeo, en América Latina y Chile se ha llegado al estudio de la Historia de la infancia por medio de las investigaciones sobre las relaciones familiares, la historia de las mujeres, la vida privada y las mentalidades. A este respecto, destacan los esfuerzos en común que se han realizado durante la primera década del nuevo siglo para editar obras que reflejen el ser niño o niña en distintas partes de América, a partir del estudio de la vida familiar o la vida privada⁷.

Para Sosenski y Jackson (2013), en América Latina se han hecho intentos por reconstruir una historia comparativa de los niños y niñas. Del resultado de estas investigaciones han emergido las clásicas obras de Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli (2007) *“Historia de la Infancia en América Latina”*; Bárbara Potthast y Sandra Carreras, (2005) *“Entre la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)”*; y Tobías Hecht, (2002) *“Minor Omissions: children in Latin American history and society”*. A pesar de la relevancia de los aportes de estos autores, sus obras evidencian la deuda de congeniar las representaciones con respecto a la infancia, y las prácticas cotidianas de niños y niñas.

⁷ Destacan las obras sobre la *Historia de la Vida Privada Chile*, Sagredo y Gazmuri (editores) 2006. Santiago. Editorial Taurus; *Historia de la Vida Privada en Argentina*, Cicheria., R. 1999, Sao Paulo. Troquel; *“La Historia de la Familia en Iberoamérica 1550-1980”*, Pablo Rodríguez (coordinador), 2004. Bogotá. Universidad de Colombia entre otras.

Es decir, ha prevalecido o la reconstrucción de una historia de la infancia, o la de una historia de los niños y niñas.

Al respecto de esta disociación, Rojas (2001) expresa que son menores las dificultades que se enfrentan al reconstruir las representaciones sobre la infancia. Como la mayoría de las fuentes documentales provienen de adultos, ellos expresan lo que sienten o piensan con respecto a niños y niñas. Son muy pocas las fuentes a través de las cuales se puede recoger el testimonio de un pequeño, por lo que las representaciones generalmente se reconstruirán en base a lo que piensa el mundo adulto. En cambio, el acercamiento a la vida de las niñas y niños es mucho más dificultoso, y generalmente se realiza de manera indirecta, también a través de testimonios de adultos:

“La carga emotiva que lleva consigo la infancia hace más difícil acercarse a esta temática sin el riesgo de producir viejas percepciones culturales, que, asentadas, pasan inadvertidas. No es extraño que los sentimientos que se describen en las investigaciones sobre la infancia suelen tener como referencia a los adultos y no a los niños...” (Rojas, 2001: p. 29)

De esta manera, la mayoría de los historiadores ha centrado sus estudios sobre los niños en ámbitos o espacios que clásicamente se les asignan como propios: la escuela, la familia, los juegos, dejando a un lado esos otros escenarios en los cuales también han estado presentes, pero de una manera más marginal: el trabajo, las organizaciones políticas, la protesta, etc. De una forma indirecta, hemos generado la visibilidad de niños y niñas sólo en los espacios que hegemónicamente se les han asignado, no dando cabida a que evidenciamos su aporte en el cambio social.

Con una mirada similar a la de Rojas, Salinas (2001) expresa que las dificultades del historiador ante la reconstrucción de la historia de niñas y niños radica en la ***“auténtica presencia oculta”*** (Salinas, 2001: p. 11) de ellas y ellos en las fuentes documentales. Para Salinas, las huellas dejadas por los menores en el pasado muchas veces se confunden con la de los adultos. En las fuentes documentales es frecuente encontrarse con testimonios de menores que son expresados por sus representantes, por ello es difícil llegar a determinar si quien habla es efectivamente el niño o un adulto. Las memorias y recuerdos de la vida infantil también se encuentran mediadas por lo que el adulto considera que fue valioso o digno de recordar de su niñez. ***“Dar voz a este***

silencio histórico es una tarea difícil y compleja, pero no imposible” (Salinas, 2001: p. 11)

Tanto Salinas (2001) como Rodríguez y Mannarelli (2007) expresan que una de las maneras de enfrentar las dificultades que genera la reconstrucción de la historia de la infancia es a través de la flexibilidad metodológica. El trabajo multidisciplinar de historiadores, sociólogos, psicólogos y antropólogos, entre otros, es lo que permitirá establecer un acercamiento más certero hacia la vida de los niños en el pasado. Al mismo tiempo se hace necesario acudir a una multiplicidad de fuentes, para de esta manera reconstruir el sentimiento de la infancia, creado desde el mundo de los adultos pero, sobre todo, para poder recrear las acciones de niños y niñas en el pasado en los distintos ámbitos de sociabilidad en los que se desarrollaron y no solamente en los espacios clásicos.

A pesar de las falencias propias del desarrollo de una historia que aún se encuentra en gestación, destaca en América Latina la gran cantidad de artículos y obras que se han editado tomando a la infancia como objeto de estudio.

Uno de los textos que ha tratado de romper con la clásica disociación entre representaciones de la infancia/historia de los niños es la obra editada por Susana Sosensky y Elena Jackson (2013). En ella se reúnen investigaciones de distintos historiadores latinoamericanos que pretenden mostrar a niños y niñas en sus distintas facetas a través de la historia: como consumidores o trabajadores; en su rol de seres cosificados como objetos del maltrato y la violencia; como seres recludos por ser considerados salvajes y peligrosos, o como objetos a civilizar; etc. Las propuestas de los distintos autores también dejan en evidencia que la infancia es una condición mediada por el contexto histórico, social y cultural; por lo que en un mismo momento histórico es posible reconocer el desarrollo de distintos modelos de infancia. Al respecto, Díaz (2013) establece que la infancia era una etapa de la vida valorada al interior de la sociedad nahua, lo que se traducía en que recibían muestras de afecto y cuidados especiales por su condición. Por su parte, Guerra (2013) señala que en el Chile colonial existieron distintos tipos de infancia, los cuales estaban imbuidas por imaginarios y valoraciones diferentes. Si bien el abandono y el infanticidio eran prácticas masificadas en el mundo popular, estas no eran el resultado de la falta de afecto, sino que el resultado de las presiones económicas.

Con una mirada similar, esta autora (Pinochet, 2010) expresó que tanto el infanticidio, como la circulación de niños en una sociedad tradicional fueron el resultado de las malas condiciones económicas que debían enfrentar las mujeres madres de cabeza de los sectores populares, y del peso de la protección de la honorabilidad familiar que recaían sobre sus hombros. Estos dos factores habrían influido en que decidieran asesinar o abandonar a sus hijos. Al ser prácticas difundidas en el ámbito latinoamericano, tanto el infanticidio como el abandono chocaron con los ideales de la familia moderna que se pretendían difundir a través del Estado, la Iglesia, el mundo médico, etc.

Aversa (2013) muestra como los niños pobres de la ciudad de Buenos Aires muchas veces buscaron estrategias para poder ingresar a las instituciones de control social, y una vez adentro, las utilizaron a su favor. Con una mirada similar sobre el poder de acción de los menores, Alcubirre (2013) visualiza cómo cambió la percepción del Estado de los niños expósitos en el siglo XVIII. Debido a la necesidad de personas para colonizar la Alta California, los niños abandonados empezaron a ser vistos por el Estado como agentes de civilización en un territorio bárbaro ***“de seres marginados y bárbaros se transformaron en agentes de poder estatal...”*** (Sosenki y Jackson, 2013: p. 14). Conscientes de su nuevo rol, las niñas expósitas se opusieron a trasladarse a este lugar, aduciendo a razones de índole religiosa, lo que demuestra que no pudieron ser utilizadas unidireccionalmente por el Estado, sino que más bien este hubo de enfrentar su oposición.

Para Sosenski y Jackson, lo más relevante de las obras que se presentan en el texto que editan es que el niño no aparece como un sujeto-objeto-pasivo, del cual se reconstruyen las experiencias a través de lo que otros dicen sobre este. El niño aparece como niño-actor y niño-agente social. Se explican las acciones infantiles, y cómo estas se relacionan con las políticas de Estado, ya sea aceptándolas o rechazándolas. Esta nueva mirada de la historia de los niños, observando desde lo que piensan, sienten y hacen los mismos niños es la mayor novedad que hemos podido identificar en el desarrollo de la historia de niños y niñas en Latinoamérica.

En las investigaciones sobre la historia de los niños en América Latina también se ha tomado como objeto de estudio a los menores doblemente ignorados: Las niñas y niños esclavos afrodescendientes. Para Masferrer (2011) ignorar la historia de los niños

esclavos es una forma de dejar fuera de la historia a uno de los sectores mayoritarios de menores del México colonial. Para esta autora, la infancia no era algo inmutable en el México colonial, existían tantas infancias como tipos de adultez y vejez. Y esto era aún más marcado en el caso de los niños afrodescendientes: ***“...Diferencias evidentes se pueden suponer dependiendo de la condición de libertad o esclavitud, de la calidad de vida, la situación socioeconómica, las redes sociales que establecían, además de rasgos individuales específicos de cada niño...”*** (Masferrer, 2011: p. 196)

Masferrer (2011) explica que tanto para el ámbito mexicano colonial, como para el africano existía una periodización de la vida de las personas, que incluía la infancia, niñez, juventud, adultez y vejez. Existían denominaciones en español y en las lenguas africanas para cada una de estas etapas. Dentro de ellas, se consideraban a la infancia y la niñez para designar, en general, a los menores de 10 años. A pesar de esta división, la Iglesia Católica estableció que los niños africanos eran capaces de ser conscientes y tomar decisiones sobre su bautizo a partir de los 7 años. La sociedad civil utilizó esta regla eclesiástica sobre el fin de la condición de niño de los esclavos para justificar que los menores pudieran ser vendidos separados de sus madres.

Utilizando actas de bautizo, documentos judiciales, relatos de viajeros entre otros, Masferrer nos hace un dibujo de lo que pudo significar ser niño, y ser niño esclavo en el México colonial. A partir de las evidencias que le entregan las actas de bautismo, testamentos, relatos, etc. expresa que todos los niños bautizados que no eran españoles cabían para la iglesia en la categoría de negros. Los niños esclavos eran observados como un objeto para el trabajo, y como tales, podían ser heredados, dados como parte de dote, donados a la Iglesia o a terceros, entre otros. Algunos niños esclavos recibieron tratos especiales de parte de sus dueños, pero a pesar de las relaciones de afecto que estos tratos pudieran evidenciarlos, de igual forma los dueños no les otorgaban la libertad, o si lo hacían, era generalmente luego de la muerte, y a través del testamento. Niños esclavos y libertos fueron colocados en gremios de artesanos para aprender un oficio, ya fuera para amortiguar el precio de la compra a través del trabajo futuro del pequeño esclavo, o para que este aprendiera un oficio que le permitiera sobrevivir una vez adulto.

De las experiencias que retrata la autora, queda en evidencia el imaginario existente sobre los niños esclavos, y algunas de las prácticas que estos desarrollaron.

Lamentablemente, las fuentes sólo nos permiten observar lo que los adultos pensaban sobre ellos, y no lo que ellas y ellos hacían en sus vidas, lo que pensaban sobre sus prácticas, su vida o el ser niño-niña-esclavo.

Carli (2010) deja en evidencia, a través de su estudio *Notas para pensar la infancia en Argentina, figuras de la historia reciente (1983-2001)*, las transformaciones que ha experimentado el ser niño en la Argentina pos dictadura. De su estudio se desprenden una serie de ideas fuertes que son aplicables a algunas de las realidades de los países que vivieron la experiencia de la represión, y el tránsito hacía un modelo económico social neoliberal. Para la autora, observar las transformaciones que ha vivido la infancia en las últimas décadas permitiría comprender las transformaciones que ha experimentado la sociedad argentina en su totalidad en las últimas décadas.

Al concluir su trabajo, Carli (2010) expresa que una de las problemáticas más apremiantes para la infancia argentina hoy se relaciona con la **“pérdida de ciertos rasgos de homogeneidad y el aumento de la segmentación infantil”** (Carli, 2010: p. 372). En el contexto del desarrollo de una sociedad democrática se hace necesario el que las condiciones de acceso a una vida digna estén al alcance de todos. Es objeto de su investigación que en el futuro se construya un imaginario de la infancia que efectivamente contenga la idea de justicia e igualdad para todos y todas.

No hemos querido hacer un recuento de toda la historiografía que se ha desarrollado a partir de la Infancia en América Latina, sino sólo dejar en evidencia que a pesar de las dificultades metodológicas, contamos con un corpus historiográfico bastante amplio, que nos permitiría abordar desde la perspectiva de los niños y niñas, o del imaginario que se construyó en base a ellos y ellas, la historia que enseñamos en la escuela.

3.2.1. El desarrollo de la Historia de la Infancia en Chile:

Si comparamos el desarrollo de la historiografía de la Infancia en Chile con el de América Latina o Europa, la conclusión a la que podemos llegar es que los niños y las niñas son un sector que recientemente ha venido a ser incorporado en las investigaciones chilenas. Como han destacado Rojas (2001) y Salinas (2001), dos precursores de la inclusión de los niños y niñas en la historia chilena, esta es aún una historia por hacer. Del análisis de las publicaciones que han emergido a fines de los

años 90`e inicios de los 2000 se denota la influencia de las obras clásicas de Ariès y de Mause, aunque, desde el punto de vista teórico, es claro un eclecticismo, lo que deja en evidencia la juventud de las investigaciones de la historia de los niños.

Al igual que en el caso de otras latitudes, los niños comenzaron a aparecer en Chile en las investigaciones históricas de fines del siglo XIX, y principios del XX. Se llegó a ellos a través del estudio de las consecuencias que había traído consigo la expansión del capitalismo. De esta manera, autores como Ramírez Necochea y Jorge Barría, describieron las condiciones desastrosas en las que se había sumido sobre todo la infancia de los sectores populares, producto de las transformaciones en las formas de producción: *“La historiografía social chilena recogió este interés y lo incorporó dentro de sus temáticas, en especial como manifestación del escenario que rodeo el origen de las primeras formas de rebeldía social...”* (Rojas, 2001, p.3). Las propuestas de estos autores se enmarcaron en la de los críticos del centenario, quienes ya habían hecho referencia a los niños y niñas para expresar la crisis en la que se encontraba el país.

La historia marxista de los años 50`no puso su foco de atención en los niños, sino que en las luchas de los adultos. Se utilizó la descripción de la vida de los menores para fundamentar las demandas del mundo de los mayores: *“Por este mismo hecho, pero además como el fruto de una reflexión de los siglos XIX y XX , la niñez se transformó en una víctima inocente, no sólo de un sistema social, sino sobre todo de su condición de subordinación frente a los adultos”* (Rojas, 2001, p. 4) Esta forma de incluir a los menores en la historia, sumada a nuestras propias representaciones sobre la infancia, ha generado hasta el día de hoy que estudiemos a los niños en los espacios de subordinación y disciplinamiento (Familia, Escuela, Instituciones de protección), y no en los escenarios de transformación, generando una nueva deuda hacia estos invisibles de la historia.

La corriente historiográfica sobre la modernización en Chile durante el siglo XIX también dio un espacio a los niños en las investigaciones. Vicuña Mackena hizo referencia a los niños cuando explicó las transformaciones que habían experimentado los métodos de crianza debido al tránsito que había vivido el país y la sociedad hacia la modernidad: *“... el tono general de la obra es de crítica frente al ambiente oscuro y violento que rodeaba a la infancia durante la colonia. Para caracterizar su época, Vicuña Mackena utilizó la descripción de ciertos hábitos propios de la niñez*

acomodada... que habían surgido como expresión de este proceso de modernización que vivió la sociedad chilena” (En Rojas, 2001, p. 6)

A fines del siglo XX y comienzos del XXI el niño comienza a situarse poco a poco como eje central de las investigaciones históricas. Las influencias de Ariès y De Mause se hicieron sentir en la historia de la familia y la infancia. Los historiadores pusieron el foco en los sentimientos que se albergó hacia los niños y niñas en el seno familiar. El primer historiador chileno que llegó al análisis de la infancia fue Sergio Vergara, a través de dos artículos: **“Edad y vida en el grupo conquistador, un estudio de la existencia humana en el siglo XVI”** (1981) y **“El tiempo, la vida y la muerte en el Chile colonial”** (1986). En el primer texto, tomando como base los apelativos dirigidos a las personas según su edad, concluyó que las etapas de vida de la niñez y la vejez tenían una escasa valoración social en el mundo colonial. En el segundo artículo el autor profundizó su investigación, y llegó a la conclusión que durante la colonia la infancia era estimada como una etapa en tránsito hacia la adultez.

En los años 90` los historiadores de las mentalidades, al analizar las relaciones de afecto al interior de las familias, hicieron referencia a los niños, pero no de una manera directa. La obra que destaca es la de Salinas y Cavieres **“Amor, sexo y familia en el Chile tradicional”** (1991). En su tesis, los autores postulan que en el Chile tradicional, la familia era observada como una unidad económica en la que los afectos no eran una constante, aunque tampoco se encontraban del todo ausentes. Consideran que producto de la modernización, y como lo establecen las propuestas de Eliás y Ariès, la familia sufrió una serie de transformaciones que generaron la emergencia y consolidación de los lazos afectivos.

Los artículos que pueden ser considerados como los pioneros en situar a niños como protagonista y foco de la investigación histórica aparecieron en el n° 19 de la Revista Proposiciones dedicada al estudio del mundo popular (1990). Allí Delgado y Salinas con el artículo **“Los hijos del vicio y el pecado: la mortalidad de los niños abandonados, 1750-1930”** (1990) y Salazar con **“Ser Niño Huacho en la Historia de Chile, siglo XIX”** (1990), demostraron la centralidad que debían tener niños y niñas en el análisis histórico. En el primer artículo, Delgado y Salinas expusieron como la creación de casas de acogidas para niños abandonados dejó en evidencia la preocupación institucional de la cual comenzaron a ser objeto. Al mismo tiempo

expresan, que a pesar de que el abandono y el infanticidio eran prácticas comunes, existía un discurso estatal y eclesiástico que denotaba la centralidad y protección de la cual debían gozar los pequeños en el seno familiar. Para los autores, estas visiones de los niños, chocaban con la realidad, puesto que producto de las altas tasas de ilegitimidad, el madresolterismo y la pobreza general del mundo popular, prácticas como el abandono fueron frecuentes, y debieron ser enfrentadas a través de la creación de organismos de acogida.

Una de las investigaciones más innovadoras fue la de Salazar (1990). El autor a través de su investigación lo que hizo fue tratar de hacer hablar a los mismos niños, y no de reconstruir su historia a través del relato de un adulto. Les situó como protagonistas, y no como sujetos pasivos de la historia. Esta propuesta totalmente rupturista, llevó a darles a los niños una mirada que dejó de ponerlos como objetos pasivos en la historia. Para Salazar los niños huachos⁸ del mundo popular, si bien reflejaron la historia del mundo de los adultos, no se enfrentaron a ella de una manera pasiva, sino que respondieron construyendo identidad y rebeldía. Al hacer referencia a la importancia de la reconstrucción de la historia de los niños, y de las dificultades metodológicas que se debían enfrentar, el autor expresó: “... **Hacer historia de niños es, sobre todo, una cuestión de piel, más que de métodos y teorías. Se trata de sentir y sentirlos...**” (Salazar, 1990: p. 83)

Para Rojas (2001) el peso que ha tenido la historia de las mentalidades, y el análisis de los afectos hacia los niños en las investigaciones históricas ha provocado que no se incluyan otras variables que serían importantes de estudiar. Además, Rojas propone que se amplíe la documentación utilizada para reconstruir los afectos hacia los pequeños en una sociedad tradicional. Expresa que hacer uso de juicios para reconstruir los afectos hacia los niños no es lo más pertinente, ya que un juicio por abuso, por ejemplo, no forma parte de la cotidianidad de los pequeños. Por lo tanto concluir sobre los afectos a partir de los testimonios o la situación que representan, sería una falta de rigor histórico.

Desde los 80` y hasta hoy los niños han sido estudiados en Chile a través de:

1.- La vida cotidiana

⁸ El concepto de niño huacho hace referencia a los menores que no tienen padre o madre conocidos, o que han sido abandonados.

- 2.- El rol económico
- 3.- La demografía histórica
- 3.- La historia Institucional
- 4.- Los relatos de vida

En las últimas décadas destaca el esfuerzo continuado de Jorge Rojas Flores, quien situado desde la perspectiva de la historia social, ha sacado a relucir el rol de los niños y niñas en el desarrollo histórico. Apartado de los escenarios tradicionales en los que la historiografía ha situado a los niños para estudiarlos, Rojas los ha puesto en el centro de las transformaciones sociales y económicas, al estudiarlos en su rol de trabajadores. En su obra ***“Los niños cristalers, el trabajo infantil en la industria, Chile 1880-1853”*** (1996) describe las características del trabajo infantil, y la mirada social que se tuvo frente a este.

A partir de su análisis, es posible identificar que las miradas frente a la inclusión de los niños en el mundo del trabajo se fueron modificando en el periodo de estudio. Se pasó de una permisividad, e incluso promoción del trabajo de los menores, por considerar que este desarrollaba en ellos valores como la responsabilidad, el respeto, etc. hacía una oposición y prohibición al modificar la mirada sobre los espacios que eran más óptimos para la infancia (la escuela). Los trabajadores-adultos valoraron la participación de los niños en el ámbito del trabajo, por lo que consideraron sus demandas laborales en una primera instancia, y luego comenzaron a defender el derecho que los niños tenían a la educación (Rojas, 1996).

En el artículo ***“Trabajo infantil en la minería, apuntes históricos”*** (1999) también muestra el rol de los menores como trabajadores. Al presentar su trabajo, Rojas expresa que el acercamiento al estudio del trabajo infantil se ha desarrollado, en América Latina, a partir de dos miradas: Desde la historia de los trabajadores y desde la Historia de la infancia. Tomando como referencia el primer enfoque, expresa que esta manera de reconstruir las experiencias laborales infantiles ha sido utilizada tangencialmente y sólo para mostrarlos como sujetos pasivos subordinados al mundo de las demandas de los adultos, y no como sujetos históricos activos: ***“El interés de estos historiadores ha estado centrado en los procesos de cambio social, y en este ámbito los trabajadores varones y adultos han tenido mayor protagonismo. La situación de***

los niños y jóvenes tiende a cumplir una función ilustrativa de las condiciones laborales” (Rojas, 1999: p. 369). Por su parte, la Historia de la infancia analiza el trabajo infantil para reconocer la valoración que la sociedad les ha asignado a los menores.

Para Rojas, los esfuerzos por reconocer la valoración que se da a los niños han terminado provocando la construcción de una historia alejada de los niños, y más cercana a las ideas y sentimientos que se tienen de ellos. El niño o la niña no son los interrogados, sino que el adulto o las instituciones sobre lo que piensan o sienten de estos. Para congeniar estas dos aproximaciones a la infancia, en el artículo se abordan “... *ambos aspectos constitutivos de la realidad histórica, las condiciones objetivas y los discursos, es decir, los niños y la infancia...*” (Rojas, 1999: p. 371). Analizando el rol y la mirada sobre los niños trabajadores de las zonas mineras, Rojas concluye que fue recién en el siglo XX que se creó el discurso de la anormalidad del trabajo infantil, y que esto fue el resultado de la obligatoriedad infantil de la educación. A partir del cambio del rol del Estado como protector de la infancia a inicios del siglo XX, y de la ampliación de cobertura de la educación se empezó a enarbolar un discurso que expresaba que los niños trabajadores perdían su condición de niños. Por esto, para las autoridades, y la sociedad en general, empezó a ser apremiante que los niños abandonaran las faenas, y se adentraran en el mundo escolar. Este discurso permeó a los dirigentes de los trabajadores, quienes pasaron de una promoción del trabajo infantil a su rechazo.

También desde la historia social, Rojas (2010) enmarca la participación de los niños trabajadores en la historia a través de su rol como suplementeros. Destaca en la obra “*Los suplementeros, los niños y la venta de diarios Chile, 1880-1953*” (2010) el papel que le asigna el autor a los niños suplementeros en la difusión de la prensa escrita. Si bien en el libro se recurre a la mirada que posee la Iglesia, el Estado y la sociedad en general de los niños trabajadores de la calle, el autor se ocupa de dejar en evidencia el rol que tuvieron los menores en la socialización de las noticias, y en la conquista de una identidad que les permitiera configurarse como un sector con un cierto rango o estatus de dignidad. Recurriendo a una multiplicidad de fuentes (periódicos, testimonios orales, fotografías y literatura), Rojas reconstruye las formas de vida de los niños suplementeros, su inclusión en las organizaciones sindicales, y sus luchas por conquistas laborales. Pensamos que a través de este texto, también es posible ver como

los niños en la historia también se sitúan en otros escenarios diferentes a los clásicos, y cómo a partir de estos contribuyen a las transformaciones sociales.

Rojas en el artículo **“Los derechos del niño, una aproximación histórica, 1880-1930”** (2007) deja en evidencia, por medio de la mirada de los adultos, la importancia que estos le empezaron a asignar a la protección de la infancia. El autor analiza la evolución la idea de dotar a los niños y niñas de ciertos derechos desde fines del siglo XIX a comienzos del XX. Reconoce que se quiso proteger a los menores, porque se les empezó a considerar como intrínsecamente **“... inocentes y frágiles...”** (Rojas, 2007: p. 159). Para Rojas, las primeras propuestas de derechos tuvieron un tono bastante rupturistas, al considerar a los niños como seres particulares que debían tener derecho a tomar decisiones en aquellos ámbitos en los cuales se desenvolvían (familia, escuela). Lamentablemente, primaron las propuestas que situaron a niños y niñas en un rol pasivo, sólo depositarios de unos derechos que eran establecidos unidireccionalmente por los adultos, **“... el reconocimiento de la autonomía de los niños estuvo más bien ausente, salvo en aquellos que, bajo una inspiración libertaria, cuestionaban el poder que ejercían profesores y padres...”** (Rojas, 2007: p. 140).

Para Rojas, detrás de la preocupación que comenzó a tener el Estado sobre la población infantil a inicios del siglo XX, y que se plasmó por ejemplo en la necesidad de la obligatoriedad de la instrucción escolar a partir de los años 20`, estaban los objetivos de generar el progreso económico y social del país, la ampliación de la ciudadanía y la estabilidad institucional y el desarrollo integral de los menores. A través de su estudio sobre los derechos de los niños y niñas, Rojas nos muestra la permanencia de un escenario que promueve ciertas garantías, pero que no otorga las condiciones materiales para que se puedan hacer realidad. También nos evidencia que a través de las declaraciones pactadas para proteger a la infancia no se toma en cuenta la necesidad de hacer frente a **“... las contingencias, de las estructuras socioeconómicas y los dilemas del desarrollo...”**, los cuales sin lugar a dudas influyen en las malas condiciones de vida que aún millones de niños y niñas tienen que enfrentar cotidianamente. (Rojas, 2007: p. 159)

Una de las últimas publicaciones en Chile que tiene a los niños como a los principales protagonistas es **“La Historia de la Infancia en el Chile Republicano, 1810-2010”** de Jorge Rojas (2010). En este libro, el autor, ayudado de una serie de otros

historiadores y científicos sociales se da a la titánica tarea de reconstruir la historia de los niños y niñas chilenos en los últimos doscientos años de vida independiente. Al respecto del libro, su autor escribió que ***“En esta investigación se presenta un panorama general de los cambios que ha registrado la experiencia de ser niño, las representaciones sociales de la infancia y las políticas públicas referidas a ella en el Chile republicano...”*** (Rojas, 2010: p. 16) para lograrlo, pasa revista a lo que ha sido ser niño en la historia chilena. Para tratar de considerar el que en una misma realidad se viven distintos tipos de infancia, trató de acudir a la experiencia de niños que vivían en distintas partes del país y a niños que pertenecían a distintas condiciones sociales y étnicas. Al mismo tiempo, trató de hacer un dibujo de los distintos espacios en los que se han desarrollado los niños (vida privada, el aparato institucional, la escuela, trabajo, juego, ocio, las representaciones sociales sobre la infancia, etc.). Al ser una tarea tan amplia a la que se dio el investigador, su estudio lo que más hace es describir las condiciones de vida de los niños. Para poder llegar a su reconstrucción recurrió a una multiplicidad de fuentes, en ellas se recogió la voz de los niños y niñas como tales, pero también las memorias de quienes fueron menores.

Como pudimos ver, el desarrollo de la Historia de los niños y de la infancia es algo que aún se encuentra en una fase inicial si la comparamos, por ejemplo, con lo que ha sido el desarrollo de la historia política en nuestro país. Pero las propuestas que hemos revisado nos permiten comenzar a generar la inclusión de los niños en nuestras clases, no sólo como sujetos pasivos de la historia, sino que también como lo que han sido, agentes de transformación y cambio social: ***“El siglo XX ha sido la época que más tensión evidencia entre los valores asignados a la infancia y sus vivencias efectivas. Por ejemplo, mientras más se ha enfatizado su fragilidad para así legitimar los mecanismos de cuidado y protección, mayores son las demostraciones del poder que ha adquirido la niñez en la sociedad moderna...”*** (Rojas, 2001: p. 32)

3.3. El currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: inclusión y/o exclusión de los invisibles:

“El currículo de la escuela responde, y representa, a unos recursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte.

No están representadas las funciones de todos los grupos, ni se responde a los significados de todos...”

(Apple, M. 1986. Ideología y Currículo. p. 67)

La historiografía se ha hecho cargo de visibilizar a aquellos actores que tradicionalmente habían sido marginados por la historia tradicional. A pesar de este desarrollo, la historia enseñada y aprendida en nuestras escuelas ha mantenido en un silencio marginal a mujeres, pobres, niñas, niños, jóvenes, indígenas, minorías sexuales, gitanos e inmigrantes, entre otros protagonistas. Esta situación choca con la realidad, ya que los estudiantes forman parte de algunos de estos grupos y conviven cotidianamente con personas de algunos de ellos (sin duda, con niños, niñas y con mujeres siempre). La inmensa mayoría difícilmente tienen cerca a un político o a un héroe como los que aparecen en los textos escolares. La historia escolar, en general, sigue manteniendo la idea de que sus protagonistas son una minoría fundamentalmente de hombres blancos. Los contenidos que todos debemos conocer, son las hazañas de esta minoría.

El enfoque de privilegiar la enseñanza de los “grandes hombres”, de los “hacedores” de la patria en detrimento de los demás protagonistas se ha visto favorecido en los últimos años tanto por las políticas del Estado en materia de educación como por los medios de comunicación. A manera de ejemplo, podemos señalar que en medio de los actos simbólicos conmemorativos del Bicentenario, por la televisión abierta chilena se pasaron una serie de programas (“Héroes”, “Epopéya” y “Algo habrán hecho por la Historia”⁹) que perseguían construir una memoria colectiva sobre dos hitos considerados como fundadores de la identidad nacional chilena: Las guerras de la Independencia (1810-1818) y la Guerra del Pacífico (1879-1883). El tercer programa trató de mostrar una visión cronológica de la historia del Chile Republicano, siempre poniendo su acento en asuntos políticos y, por lo tanto, en personajes tradicionales. Si bien en estos programas aparecían personas que podríamos denominar, utilizando el concepto de Hobsbawm, como “gente poco corrientes” (Hobsbawm, 1999) sus roles no eran más que anecdóticos y supeditados al protagonismo de los “grandes hombres”.

Este es el panorama que encontramos en Chile con respecto a lo que se considera digno de preservar como parte de la memoria nacional. Al mantener en la invisibilidad

⁹ Programas de televisión emitidos por la televisión abierta en horario estelar. A través de ellos se buscaba recordar hechos y personajes importantes de la historia de nuestro país.

a los “otros”, la historia escolar esconde una realidad multiétnica, regional y social con la que cada día se encuentran los maestros cuando ingresan a sus aulas de historia y ciencias sociales. Como profesores, al mostrar solamente una parte de la historia, provocamos una serie de consecuencias negativas en nuestros estudiantes. Algunas de ellas son:

1.- Generamos en nuestros estudiantes la sensación de que sólo los miembros de la elite pueden provocar algún tipo de impacto en el ámbito político o económico: Con una mirada tradicional de la enseñanza de la historia, socializamos a nuestros estudiantes en la premisa de que las experiencias de todas las personas no poseen el mismo valor, y que por lo tanto no todas merecen ser recordadas.

2.- Generamos la impresión de que todos los otros actores (mujeres, niños, niñas, jóvenes, ancianos, indígenas, etc.) no tienen el poder suficiente para transformar el modelo de sociedad en el que vivimos: Al mirar la enseñanza de la historia desde una óptica tradicional, negamos a los y a las “invisibles” el rol que ellos y ellas han tenido en la construcción del mundo en el que vivimos, y sobre todo en el cambio social. Como ha señalado Giroux (2003), al enseñar la historia desde una visión tradicional rechazamos u ocultamos: “... *la posibilidad de que los seres humanos puedan constituir su propia realidad y alterarla y cambiarla frente a la dominación*” (Giroux, 2003, p. 37).

3.- No enseñamos a nuestros estudiantes una historia que les entregue las herramientas para cuestionar e interpretar su presente; y para tomar las decisiones necesarias para actuar en la construcción del futuro. Con una visión tradicional de la enseñanza de la historia, lo que hacemos es arrancarles a esta toda su utilidad práctica¹⁰.

3.3.1. Teoría crítica e invisibilidad de niños, niñas y jóvenes en el currículo

Se optó por desarrollar esta investigación desde los supuestos de la teoría crítica. Esta elección surgió desde la experiencia como docente en educación secundaria, y el trabajo con dos propuestas de currículo y programaciones que se encontraban

¹⁰ Basta recordar que años atrás se generó una gran controversia ante la propuesta de una medida que pretendía rebajar la carga horaria semanal de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, para asignar esas horas a Matemáticas o Lenguaje.

relacionadas, las de los años 2002 y 2009. Estas buscaban responder a las necesidades de una sociedad que se asentaba en un modelo democrático, en el cual era necesario promover el respeto por los Derechos Humanos. Al mismo tiempo, se buscaba responder a las nuevas demandas de un conocimiento que se encontraba en constante construcción e innovación.

El haberme desempeñado como profesora utilizando estas dos propuestas, me dejó en evidencia que a pesar de todas las declaraciones de buenas intenciones que ambas expresaban, en el fondo seguían promoviendo un mismo estilo de enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Una historia centrada en los grandes personajes, constructores de la historia nacional y universal. A través de la muestra de sólo esta faceta de la historia se perseguía configurar una identidad nacional que permitiera a las nuevas generaciones confiar en las instituciones políticas.

A pesar de que el currículo se presentaba como apolítico y objetivo, perseguía un fin político de legitimar un determinado orden y mostrarlo como democrático, lo que se evidencia en lo siguiente:

- a) No mostraba las relaciones conflictivas que se habían desarrollado a través de la historia entre los representantes del Estado y el resto de los actores de la sociedad. Si en algún momento llegaban a evidenciarse, generalmente la visión que prevalecía era que el Estado, como padre de todos los chilenos, había logrado resolver los conflictos a favor de la mayoría.
- b) No se analizaba con total claridad el tema de las violaciones a los Derechos Humanos, y de hecho, cuando se hacía referencia a temáticas asociadas a esto, se invitaba a los profesores a no profundizar, ya que era un tema que aún nuestra sociedad chilena no había terminado de resolver (sobre todo en lo que se refiere a las violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura).
- c) Se privilegiaba la enseñanza de una historia política y económica, a la que se encontraban ligados todos los procesos sociales. Esta manera de abordar la historia no daba cabida para que se involucrara las experiencias de otros actores. Esto generaba una cierta sensación de que la gente corriente no se involucraba en las decisiones políticas del país, a no ser que fuera a través de los procesos

eleccionarios, o a través de manifestaciones populares (marchas, huelgas, movilizaciones).

- d) La ausencia de los “otros” de la historia era casi total. Solamente de forma poco significativa los textos escolares abordaban las experiencias de niños, niñas, jóvenes, mujeres u hombres poco corrientes (Hobsbawm, 1999). Además, su presencia era más bien compensatoria de la historia de los grandes hombres, o una anécdota dentro del desarrollo de la historia política.

Pensamos que este panorama con respecto a la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales podría ser comprensible a la luz de los postulados de la teoría crítica. Por medio de los supuestos de la teoría crítica buscamos explicar por qué, a pesar de todo el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX, la historia escolar sigue estando apegada a los relatos románticos generadores de identidad elaborados durante el siglo XIX. También los supuestos de la teoría crítica nos ayudaron a entender cómo estos ideales influyen en los curriculistas y les hacen ignorar las experiencias de todos aquellos sectores que no tienen el poder (niños, niñas, jóvenes, indígenas, mujeres, ancianos, etc.).

Al mismo tiempo, nos enfocamos en la teoría crítica porque pensamos que ella, a pesar de la crítica que realiza sobre las instituciones educativas, promueve la construcción de una educación distinta, emancipadora y esperanzadora (Giroux, 2003). Pensamos que las propuestas que emergen a partir de esta investigación contribuyen a la construcción de esta nueva educación.

Los supuestos de la teoría crítica que hemos utilizado y adaptado a nuestra investigación son los siguientes:

3.3.1.a. La función de la escuela:

La escuela es uno de los espacios más importantes de socialización de normas, valores, principios, visiones sobre la realidad, etc. Durante el siglo XX los Estados han apuntado a lograr la cobertura total educativa de su población infantil. Consideramos, como Apple, que las escuelas utilizan su espacio para promover un determinado modelo

de cultura hegemónica, no dando cabida a que se evidencie la posibilidad de construir valores, relaciones o pensamientos que vayan en contra de aquello que los grupos de poder establecen:

“... un orden social estratificado, que descansa sorprendentemente en las desigualdad por razón de sexo, clase o raza... hemos afirmado repetidamente que el sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación en estas sociedades” (Apple, 1987: p. 25).

Según Apple (1986) esta función de la escuela como promotora y legitimadora de un orden desigual se explica por las vinculaciones existentes entre cultura, economía y Estado. Con respecto a la relación entre cultura y economía, este autor establece que en la actualidad la enseñanza impartida en las escuelas apunta hacia la promoción del aprendizaje de un conocimiento técnico, básicamente porque es el que otorgará las herramientas y las actitudes necesarias a las nuevas generaciones para insertarse en el mundo del trabajo una vez adultos. La sobrevaloración del conocimiento técnico responde a las necesidades de las clases económicas dominantes, las cuales buscan a través de estos aprendizajes en la escuela la maximización de sus beneficios. Esto provoca que otros conocimientos ligados al ámbito humanístico o artístico sean devaluados al interior de las escuelas o pasados por alto.

La escuela, al intentar reproducir un determinado modelo económico desigual, establece relaciones entre sus actores que son funcionales a ese modelo: relaciones jerárquicas, obediencia incuestionable a la autoridad, utilización de uniforme, entre otras. Bajo este panorama, es lógico que las experiencias de los niños, niñas y jóvenes, tanto en el presente como el pasado, no sean consideradas como necesarias de ser socializadas y reproducidas a través de la escuela. Además, no resultaría funcional incorporarlos como actores del proceso de aprendizaje, ni tampoco como sujetos de la historia, ya que esto podría contribuir a alterar el modelo hegemónico que se pretende preservar a través de la educación.

Para Giroux las escuelas son importantes espacios utilizados para socializar a las nuevas generaciones en los valores culturales de los grupos dominantes: ***“... no son meros lugares donde se imparte instrucción, sino también lugares donde se aprende***

la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existentes entre status y distinción de clase que de hecho se da en el conjunto de la sociedad” (Giroux, 1990: p. 45). Las relaciones jerárquicas al interior de esta, la prohibición de ciertas conductas o prácticas culturales consideradas como incorrectas (por ejemplo demostrar las emociones, hablar de una manera no formal, ponerse de pie mientras se desarrolla la lección, entre otras, en McLaren, 1990) responden a la promoción de un modelo cultural que es beneficioso para los grupos hegemónicos a fin de mantener el orden social y cultural existente.

La escuela actúa como un importante agente de legitimación del Estado, no tan sólo a través de los contenidos que en esta se imparten, sino que también a través de su rol como mediador en los conflictos sobre educación. El Estado actúa como árbitro que otorga concesiones a los grupos que se disputan el control de la educación (Apple, 1987), entrega concesiones para que estos se sientan representados en el conocimiento que se imparte en las escuelas. Por esto, en las escuelas se promueven ciertos actos simbólicos que destacan la importancia, por ejemplo, de mujeres o niños (celebraciones del día de la mujer, de los niños, año nuevo indígena, entre otros), pero siempre evidenciando el rol que ha tenido el Estado en la promoción de derechos a estos sectores. No se muestran las relaciones conflictivas entre ellos para lograr la conquista de estos derechos, a riesgo de restar credibilidad al Estado.

A pesar del rol que le asignan los teóricos críticos a la institución escolar, queda de manifiesto que en las escuelas se viven procesos contestatarios de parte de profesores y estudiantes que no están de acuerdo con recibir y reproducir un determinado conocimiento (Apple, 1986, 1987; Giroux, 1990, 1998).

Por esta razón, la escuela puede transformarse en un espacio contra hegemónico. Para ello tanto profesores como estudiantes deben darse cuenta que la Escuela es utilizada como un espacio de legitimación de una determinada cultura (cultura de elite o de clase media), y de un conocimiento que se pretende mostrar como neutral, pero que no lo es.

Consideramos que la inclusión de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia, tomando en cuenta los supuestos de la teoría crítica, puede desarrollarse en dos sentidos:

1) Que se consideren importantes y dignas de promover las propias formas culturales de nuestros estudiantes y sus familias y, que la escuela deje de ser el espacio a través del cual se tratan de modificar o eliminar estas prácticas culturales.

2) Mostrándoles, a través de las clases de historia, que personas como ellos y ellas han participado a través de sus acciones en el cambio social.

Por medio de estas dos maneras de entender las relaciones al interior de las escuelas y de socializar el conocimiento, podríamos contribuir a que los estudiantes tomen conciencia sobre su propia historicidad en el presente, y sobre su poder de acción en la construcción de una cultura mucho más democrática.

3.3.1.b. El currículo como el espacio de promoción de una cultura hegemónica:

Los silencios de la historia escolar con respecto a la participación de niños y niñas, mujeres, ancianos, minorías étnicas, minorías sexuales, etc. obedecen a las decisiones políticas de quienes elaboran el currículo. Estas decisiones son el resultado de la necesidad de promover una determinada cultura que es, en general, la cultura que comparten y consideran valiosa los grupos de poder político y económico. En este sentido, Giroux ha señalado:

“... el currículum debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos” (Giroux, 1998: p. 82).

Para los grupos de poder que deciden legitimarse a través de la educación no resulta relevante recoger las experiencias de las minorías, o los invisibles, ya que éstas no contribuyen a justificar por qué ellos son los que debe mantener el poder. En cambio, mostrando las gestas de los grandes hombres en el pasado, el rol que ocuparon en la organización de la nación, o el papel que asumieron en contra de los países vecinos durante las guerras, se termina generando en los estudiantes la sensación de que

efectivamente estos hombres y sus descendientes son quienes por derecho propio deben tener el poder en la actualidad.

Giroux también hace referencia a la necesidad de analizar lo que ocultan los currículos al promover un determinado modelo cultural: “... **abarca no sólo lo que ha entrado a formar parte de una visión del mundo, sino también lo que ha quedado excluido de la misma o simplemente silenciado. Lo callado es tan importante como lo afirmado**”. (Giroux, 1990: p. 44). La invisibilidad de los otros en la historia responde a la necesidad de no evidenciar el rol que ellos y ellas han jugado en el cambio social. Como las transformaciones en el orden social casi siempre implican el cuestionamiento del modelo existente, a los grupos de poder no les resulta beneficioso que las nuevas generaciones tomen conciencia que los cambios también pueden venir desde abajo, y que ellos mismos se pueden transformar en sus protagonistas.

La propuesta de Giroux sobre la importancia de analizar lo que visibiliza y oculta el currículo se encuentra relacionada con la idea de Apple sobre la tradición selectiva (Apple, 1986). Para Apple el conocimiento que llega a las escuelas no es neutral, ya que ha sido objeto de un proceso de selección. Por medio de la elección de lo que se decide enseñar y de lo que no, se pretende legitimar el modelo de sociedad existente, y considerar las problemáticas que a ésta le afectan como normales, incuestionables, y en algunos casos, no necesarias de ser modificadas. Con respecto a la tradición selectiva, Apple expresó:

“... en un nivel filosófico, en el nivel auténtico de la teoría y en el nivel de la historia de las diversas prácticas, hay un proceso al que le daré el nombre de tradición selectiva, eso que, dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre de pasada como la tradición, el pasado signficante. Pero el punto central es siempre la selectividad: el modo en que, de toda un área posible de pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otras...” (Apple, 1986: p.17)

Todo el conocimiento que se imparte en las escuelas es objeto de la tradición selectiva a partir de quienes elaboran el currículo, sin embargo debemos destacar que este proceso está muy marcado en la historia que se promueve en los colegios. La tradición selectiva ha sido la encargada de recoger aquellos pasajes de la historia que

son útiles para promover una cierta identidad y unidad nacional. Esto ha impedido que el currículo y las programaciones de historia y ciencias sociales se centren en las problemáticas que han afectado y afectan a la sociedad. Como éstas han sido el resultado de los modelos económicos imperantes y de las acciones de la clase política, se decide dejarlos a un lado. Se opta por presentar una visión de la historia nacional como la muestra del esfuerzo de la clase política por conducir a la población hacia la senda del progreso y el desarrollo. Por esto se pone énfasis en dejar en evidencia las medidas sociales del Estado, o los avances en materia económica y de infraestructura.

Esta tradición selectiva decide obviar las problemáticas de sectores que tradicionalmente se han visto afectados por las malas decisiones de los Estados, tanto en el pasado como en el presente: **“... la tradición selectiva dicta que no enseñemos seriamente la historia del trabajo o de la mujer, o reinterpretará selectivamente esta historia (y en consecuencia la olvidará pronto). Sin embargo enseñamos la historia militar y de la elite”** (Apple, 1986: p. 19). No se incluye la historia de niños y niñas en el currículo, porque ellos no son el sector que tiene en sus manos el poder. En cambio sí se enseña la historia de militares y políticos, porque ellos cuentan con el poder necesario, además, para presionar a las instituciones educativas para que sus historias sean puestas como un conocimiento necesario en las escuelas.

Esta mirada que busca evidenciar el consenso y dejar a un lado el conflicto se sustenta en un currículo tradicional positivista. En base a este currículo se pretende establecer la idea de que prima la objetividad, y que para que esta pueda ser mantenida es necesario obviar los mismos problemas que se viven al interior de la escuela, o las experiencias e historias de vida de los estudiantes:

“En la teoría tradicional del currículum no se tiene conciencia de los tipos de conflicto que se dan en las escuela en relación a diferentes formas de conocimiento (por ejemplo, sobre la pregunta de cuál historia es la que se enseña, o sobre los intereses que subyacen a planteamientos teóricos específicos y al patrón de relación social que estructuran). La escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarles conocimientos relevantes para ellos” (Giroux, 1998: p. 80-81)

De esta manera, un currículo tradicional no les otorga a los estudiantes conocimientos que sean significativos, al no recoger sus propias experiencias personales, ni que les sean útiles para reconocer, interrogar y enfrentar las problemáticas que los afectan. Dentro de este contexto, tampoco se recogen las experiencias de sus pares en el pasado, ya que se considera que esa historia no es relevante, o no contribuye a crear las bases de una identidad nacional:

“El currículum tradicional representa un compromiso firme con una visión que interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica, orientada hacia el consenso y políticamente conservadora. Su visión de los estudiantes es pasiva y se muestra incapaz de analizar los presupuestos ideológicos que lo ligan a un estrecho modo operativo de razonar...”

(Giroux, 1998: p. 56)

Para Apple (1986) es necesario que como profesores que socializamos estos conocimientos y estas maneras de legitimar un determinado orden, y que empecemos a ocuparnos no sólo de los problemas asociados a cómo aprenden los estudiantes. Para este autor, nuestro énfasis debería estar puesto en interrogarnos y reflexionar sobre qué es lo que tienen que aprender nuestros estudiantes, por qué tienen que aprenderlo, de quién es ese conocimiento que deben aprender, a qué grupos favorece ese conocimiento, o cómo este conocimiento contribuye a promover y perpetuar un determinado modelo social. Para el autor, una manera de conseguir esto es a través de dejar a un lado la idea de que nuestra profesión debe ser algo neutral y apolítica: ***“Suponemos que nuestra actividad es neutral, que al no adoptar una posición política estamos siendo objetivos...”*** (Apple, 1986: p. 19). Esta posición de neutralidad por parte de los profesores ignora el hecho que la escuela no es una institución neutral, y que el conocimiento que se imparte en estas tampoco lo es.

Haciendo referencia también al tema de la neutralidad, Giroux expresa que, por ejemplo, los materiales que utilizamos en la escuela (textos de estudios, dossier, evaluaciones estandarizadas) tampoco obedecen a una neutralidad: ***“Todos estos materiales incorporan siempre un conjunto de presupuestos acerca del mundo, un tema determinado y un conjunto de intereses. Esto resulta evidente en muchas guías del profesor que ahora inundan el mercado...”*** (Giroux, 1990: p. 43). Este tipo de materiales no dan cabida a que los profesores aborden sus temáticas desde una mirada

diferente. Tampoco permiten que se visibilice a actores que tradicionalmente han sido invisibles. Apelando a la eficiencia técnica, estos materiales terminan imponiendo una mirada de la realidad en consonancia con lo que el currículo busca promover. En otra de sus investigaciones, Giroux expresa que presentar el conocimiento como algo neutral busca mostrarlo como algo incuestionable: ***“Como realidad externa, el conocimiento está divorciado del conocimiento humano y de la comunicación intersubjetiva. No se contempla ya como algo destinado a ser cuestionado, analizado o negociado. Más bien se convierte que puede administrarse y dominarse...”*** (Giroux, 1998: p. 54)

Con respecto al caso específico de la enseñanza de la historia en las escuelas, Giroux expresa que este siempre ha sido un sector del conocimiento manipulado, principalmente por los Estados, para legitimar las estructuras de poder imperante. Haciendo referencia a la importancia del desarrollo de la conciencia histórica, expresa que esta también es objeto de manipulación: ***“La conciencia histórica es aceptable para el interés dominante prevaleciente cuando puede usarse para apuntalar el orden social imperante. Empieza a ser peligrosa cuando su contenido de verdad destaca contradicciones en la sociedad en cuestión...”*** (Giroux, 2003: p. 25) Esto vuelve a fundamentar nuestra idea de que no se enseña la participación de niños, niñas y jóvenes en la historia, ya que generalmente sus acciones contribuyeron a cuestionar el orden existente. Si se les incluye es básicamente en sus roles tradicionales, y siempre supeditados a la historia que sí debe ser socializada: la de los hombres importantes.

Giroux también ha hecho referencia a cómo el currículo oculto actúa socializando mensajes y desarrollando ideologías que contribuyen a legitimar el orden social imperante:

“Falta aquí una consideración sobre la naturaleza y la función del currículo oculto, es decir, sobre aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de la escuela. Los mensajes sexistas, racistas y específicamente clasistas que acechan tras el lenguaje de los objetivos y de la disciplina escolar son oportunamente ignorados” (Giroux, 1990, p. 44)

En cierta medida la escuela se alza como el laboratorio de prueba en el que se enseña a los más jóvenes a obedecer a las autoridades, a tener determinados comportamientos, a seguir determinadas reglas establecidas unilateralmente, a vestirse de una manera “adecuada” a hablar de forma “correcta”. Por medio de los mensajes que expresa el currículo oculto se evidencia la valoración de un determinado tipo de cultura (la cultura hegemónica), y se trata de silenciar cualquiera otro tipo de cultura. Cuando pensamos específicamente en los contenidos que se expresan en el currículo, queda en evidencia que se pretende socializar determinados conocimientos que son considerados como de más alto rango (por ejemplo aprender inglés en vez de las lenguas indígenas), y presentar a los protagonistas que se quiere que las nuevas generaciones reconozcan como “personajes importantes de la historia”. Esto contribuye a dejar a un lado todas las particularidades étnicas, sociales, etarias, sexuales, etc. al respecto, el autor expresa que las escuelas: **“... no son meros lugares donde se imparte instrucción, sino también lugares donde se aprende la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existentes entre status y distinción de clase que de hecho se da en el conjunto de la sociedad”** (Giroux, 1990, p. 45).

3.3.1.c. Los profesores como agente de transformación de una cultura hegemónica:

Pensamos como Apple (1986; 1987), Giroux (1990; 1998; 2003), McLaren (1998; 2005) y Freire (1970; 1987) que para poder generar transformaciones que permitan abrir los espacios necesarios para que otra cultura sea promovida al interior de las escuelas, y para que otros actores sean incorporados a la historia escolar es necesario que como profesores empecemos a tomar la dirección del proceso educativo.

Como señaló Apple (1986) para poder ser socializada, la cultura requiere que ciertos intelectuales (los profesores) la seleccionen, legitimen y distribuyan. Por esto es necesario que las profesoras y los profesores reconozcan que lo que hacen en sus aulas, ya sea de manera consciente o inconsciente, es una acción política. Cuando establecemos determinadas relaciones con nuestros estudiantes, cuando optamos por trabajar unos contenidos y otros no, cuando los abordamos desde una determinada mirada estamos contribuyendo a crear y recrear situaciones de aceptación y normalidad. Al respecto, Giroux propuso que: **“... los docentes y otros trabajadores de la educación ignoran, con frecuencia, cuestiones que tienen que ver con el modo como**

perciben sus clases, de qué forma los alumnos comprenden lo que se les presenta y cuáles son las mediaciones del conocimiento entre los mismos docentes y los alumnos” (Giroux, 2003: p. 22).

Desde la formación universitaria como futuros profesores somos socializados en determinados conocimientos que son los que posteriormente impartiremos en nuestras aulas. Debemos empezar a abordar de una manera reflexiva esos conocimientos que recibimos como importantes para empezar a modificarlos, y enseñarlos de manera tal que sean útiles para nuestros estudiantes. Debemos reflexionar por qué a nosotros tampoco se nos mostró una historia en la que los protagonistas fueran los invisibles, o si se nos enseñó, qué fue lo que nos llevó a considerar que no era necesario incluir a estos actores en la historia que enseñamos en la escuela. Este ejercicio nos puede llegar a dilucidar una realidad escolar: Que se le otorga mayor importancia a que nuestros estudiantes aprendan contenidos que les permitan enfrentar con éxito las pruebas de selectividad universitaria. Esta mirada con respecto a la utilidad de la enseñanza escolar no hace más que reforzar la visión sobre quiénes son los personajes dignos de recordar a través de las clases de historia.

Una educación que sólo apunta hacia el resultado académico deja a un lado la verdadera labor con la que debería contribuir la escuela: Formar ciudadanos críticos y comprometidos en las transformaciones necesarias que requiere la sociedad. Para lograr esto, nuestros estudiantes deben tomar conciencia de su rol histórico, y de la necesidad que se transformen en actores políticos. Para ello:

“...las necesidades individuales y sociales han de ir unidas y recibir la mediación de una perspectiva crítica vinculada a ideas de emancipación. Los modelos de currículo deben aplicarse a experiencias personales concretas de grupos culturales y poblaciones específicos. Los educadores curriculares han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistema de significados, gustos, visión del mundo, estilos, etc.)...” (Giroux, 1998: p. 60)

Pensamos que para generar transformaciones en un modelo educativo que promueve una cultura hegemónica, que ignora las experiencias de la mayoría, es necesario que fundemos relaciones dialógicas con nuestros estudiantes. Siguiendo las

ideas de Freire (1987) consideramos que la cultura es algo que se debe democratizar a través de un nuevo tipo de educación que se centre tanto en las experiencias del que está enseñando como del que está aprendiendo. Para Freire, la mejor forma de democratizar la cultura es a través de una educación crítica, centrada en las problemáticas cotidianas del que está aprendiendo. El hecho de centrarse en la vida misma permitiría a quien aprende tomar conciencia con respecto a su realidad y tomar las medidas necesarias para transformarla.

Consideramos importantes las propuestas de Freire, ya que dejan a un lado la idea de que existe un sabio que es el que enseña a personas que no poseen conocimientos y que, por lo tanto, lo recibirán y tomarán como quien consume un alimento. Él propone la idea de la construcción del conocimiento a partir de la propia experiencia y la interacción en el mundo y con el mundo. Además le da la espalda al conocimiento oficial ya que propone incluso que los temas que deben ser trabajados en la escuela deben ser seleccionados entre quien enseña y quien aprende (Freire, 1970).

Como Freire (1970) consideramos que una forma de oponerse a la cultura hegemónica que se ha instaurado en la educación es por medio de la valoración de nuestros estudiantes como personas iguales a nosotros. Cuando consideramos a nuestros estudiantes sólo como seres que deben aprender algo que nosotros consideramos como importante enseñar, les quitamos su calidad de personas y los transformamos en objetos sin libertad que consumen un determinado saber. La concepción bancaria de la enseñanza es la que ha establecido esto como un paradigma en la educación. Lamentablemente es el modelo que ha prevalecido desde el siglo XIX hasta la actualidad. Es el modelo que se ha centrado en la memorización de contenidos, que no ha permitido ni promovido la acción, y que ha hecho que lo que se enseña y aprende en las escuelas se encuentre totalmente desvinculado de la realidad de los estudiantes.

La concepción bancaria de la educación ha permitido la consolidación de una cultura hegemónica, al considerar que la ignorancia es lo que prevalece en el otro, y que el conocimiento no es algo que se busca y construye, sino que es más bien algo que se mantiene estático, y que se traspa de generación en generación. Este modelo, además, está en contra del cuestionamiento, o de que se persigan valores distintos a los que ya han sido impuestos. Ayuda a los grupos de poder a castigar aquellas conductas que se consideren como contrarias a través de la reprobación.

Como Freire consideramos que este modelo debe ser remplazado por el modelo educativo del diálogo, el cual debe basarse **“en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia... la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo...”** (Freire, 1970: p. 109) Este modelo permitirá establecer el ambiente necesario para ayudar a que los estudiantes reflexionen sobre, por ejemplo, la importancia de vivir en una sociedad democrática, la reflexión los conducirá a la valoración y desde allí a la acción.

Al igual que Pagès (2011c) consideramos que es muy importante que se generen transformaciones en la formación inicial del profesorado. Es necesario que se promueva la formación de un tipo de profesor que se comprometa con la idea de que el conocimiento es una construcción social permeada por los contextos históricos y no una realidad estática. Las decisiones que se toman desde el ámbito universitario con respecto a las competencias que deben potenciar en los futuros profesores son muy relevantes, ya que sin lugar a dudas influirán en el modelo de educación que recibirá la ciudadanía del futuro. Pensamos que el estudiantes para profesor del siglo XXI debe desarrollar las competencias que le permitan ser un práctico reflexivo y crítico, ya que **“... sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda a qué significa ser crítico siéndolo”** (Pagès, 2011c: p. 76). Para Pagès (2012b) un práctico reflexivo es consciente de los marcos de referencia ideológicos desde los cuales se sitúa para seleccionar y enseñar unos determinados contenidos, además asume el rol protagónico en la toma de decisiones ligadas a sobre qué y cómo enseñar, por lo tanto es un profesional y no un técnico al servicio del orden establecido.

Perrenoud (2001, en Pagès, 2011c) haciendo referencia a la importancia de la práctica reflexiva expreso que un práctico reflexivo puede ir profesionalizándose a partir de su propio quehacer, se puede preparar para asumir responsabilidades éticas y políticas, puede enfrentar de manera efectiva la complejidad de las labores ligadas a su desempeño docente, y además, está capacitado para innovar en su quehacer y para trabajar colaborativamente con el resto de sus pares. Todo esto influiría en que generara prácticas educativas que fueran efectivas, y que al mismo tiempo contribuyeran al desarrollo del pensamiento crítico y creativo de sus propios estudiantes.

Los autores que hemos revisado no hacen una referencia directa a los invisibles en el currículo, pero nos entregan los elementos necesarios para entender y explicar por qué desde las políticas curriculares se ha preferido pasar por alto las experiencias de niños, niñas, mujeres, minorías sexuales, pueblos indígenas, etc. Al mismo tiempo, nos han otorgado los elementos teóricos necesarios para entender por qué es necesaria su inclusión si queremos construir desde la escuela una historia que sea más inclusiva, más democrática, que contribuya al cambio social y a la construcción de un futuro alternativo. Como hemos visto, tradicionalmente el currículo ha tratado de promover una cultura hegemónica que valora sólo un determinado tipo de experiencias, tanto desde el punto de vista de lo que debe ser enseñado (contenido), y de como debe ser enseñado (relaciones en el aula). La inclusión de la enseñanza de la historia de niños y niñas para promover la formación ciudadana sería una vía para romper con esta tradición.

3.3.2. El currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como un espacio de promoción de una cultura hegemónica que excluye a los invisibles y sus experiencias:

Como ha señalado Pagès (Pagès, 2003; 2007; 2010; 2011a y b) la incorporación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el currículo escolar durante el siglo XIX y principios del siglo XX tuvo como uno de sus principales objetivos “... ***formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes...***” (Pagès, 2011a: p. 17). Estos valores han estado relacionados principalmente con el nacionalismo y la defensa de la patria. Por medio de la promoción de ellos se perseguía la consolidación y legitimación de las nuevas repúblicas en el caso de América, o de los nuevos estados burgueses en Europa, y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la colectividad llamada nación.

A través de la enseñanza de la historia, niños, niñas y jóvenes eran socializados y conducidos a alcanzar todos esos atributos que debía poseer un “***hombre útil***” (De Olivera y Stephanou, 2013: p. 317) o un buen futuro ciudadano: amor a la patria, obediencia incuestionablemente a las autoridades, ser trabajadores, ser limpios, estar dispuestos a defender con la vida el territorio, obedecer a la ley, entre otros. Queda en evidencia, que la inclusión en la escuela de la historia persiguió desarrollar sentimientos románticos-sociales, en vez de centrarse en la promoción de los ideales ilustrados-

disciplinarios. Según Carretero y Kriger esto fue el resultado de la “... **necesidad del Estado de inventar la nación**” (Carretero y Kriger, 2012: p. 70).

Carretero, Rosa y González (2006) también expresaron que la enseñanza de la Historia nació de la mano de la consolidación de los Estados modernos a fines del siglo XIX. La clase política dirigente observó en la escuela, y en la enseñanza de la historia uno de los caminos para lograr un reconocimiento, legitimidad, apoyo y cohesión social. De esta manera, se hizo una utilización política de la educación para lograr que la sociedad en general se identificara “... **con los objetivos, con los fines, con los valores, con los procedimientos de establecer juicios y toma de decisiones que el poder ejerce...**” (Carretero, Rosa, González, 2006: p. 26). No es de extrañar que bajo este prisma los distintos Estados comenzaran a tomar como uno de sus objetivos principales la instrucción escolar de los niños y niñas de los distintos estratos sociales. Para Carretero, Rosa y González, la enseñanza de la historia permitió la difusión de ciertos mitos, símbolos, conmemoraciones, gestas, etc., que fueron los que permitieron que se creara una identidad nacional. Esta nueva pertenencia fue utilizada por los Estados para lograr que la totalidad de la población le entregara su lealtad.

Appleby, Hunt y Jacob (1994, en Pagès, 2011b) poseen una mirada similar con respecto a la utilización que hacen los Estados de la enseñanza de la historia. Para ellas, los vínculos entre democracia e historia han estado tensionados por los deseos de los Estados de utilizar a esta última para generar una identidad nacional. Por ello, en la enseñanza de la historia se privilegia la promoción de hechos que permiten a las personas identificarse como parte de una nación, dejando de lado por ejemplo aquellos pasajes traumáticos del pasado que cuestionan esta armonía y unión. Estas historiadoras expresan que debido a este objetivo de la enseñanza de la historia, los materiales que se utilizan en las escuelas (por ejemplo, los libros de texto) reproducen una historia que deja fuera las acciones de las mujeres, los niños, las niñas, las minorías étnicas, etc. y que pone su énfasis sólo en los logros de los varones, blancos y poderosos.

Para Rosa (2004) la historia escolar se encuentra mediada por una serie de factores que hacen que ella se transforme en el espacio ideal para establecer memorias hegemónicas que dejan a un lado las experiencias de los invisibles. Haciendo referencia a los textos de estudio, el autor expresa que en ellos es evidente el componente ideológico que se pretende socializar al interior de las escuelas:

“No se trata únicamente de que los manuales para la asignatura de Historia ofrezcan datos de dudosa veracidad en algunos casos extremos, sino que la carga ideológica que transmiten se introduce de manera subrepticia en la propia selección del sujeto de la narración, en la forma de constituirlo en el lenguaje, en el modo en que se eligen los acontecimientos, en las calificaciones que introducen, y en la propia segmentación de la realidad; todo ello, con el fin de transmitir unas consecuencias morales, una imprecación a la acción en la línea de los propósitos de quienes tienen el poder de establecer los contenidos del currículum...” (Rosa, 2004: p. 62)

Para Rosa, tanto el currículo como los contenidos del área de historia servirían para promover una cierta moralidad. Los valores constitutivos de esta estarían determinados por los grupos de poder que controlan la elaboración de los currículos. Para hacer frente a esta situación, Rosa expresa la necesidad de que se generen cambios en esta situación, que se empiece a observar la historia escolar como un espacio para promover la ciudadanía, y no como el instrumento para preservar las identidades nacionales y las ideologías nacionalistas. La ciudadanía que promueve Rosa a través de la enseñanza de la historia es la que permite a las nuevas generaciones dotarse de las herramientas necesarias para aprender a analizar y actuar en la sociedad. Para este autor lograr la formación de esta nueva ciudadanía necesariamente requiere que se reexaminen los objetivos y contenidos que tradicionalmente han sido abordados por la historia escolar.

Carretero y Kriger (2004) también hacen referencia al potencial ciudadano que tiene la enseñanza de la historia en las escuelas, y a la carga identitaria que los Estados le han asignado. Parten de la premisa de que hoy es difícil enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, si al mismo tiempo se pretende ***“forjar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de un determinado país”*** (Carretero y Kriger, 2004: p. 71). Estos autores expresan que una manera de hacer frente a esta dicotomía es cuestionando el origen y el sentido de las identidades tradicionales. Ambos reconocen que tanto la historiografía como la enseñanza escolar nacieron con el objeto de crear las identidades nacionales, ***“... respondiendo a las necesidades y la iniciativa de los Estados liberales...”*** (Carretero y Kriger, 2004: p. 83), pero expresan que de la mano de este objetivo también se persiguió el desarrollo cognitivo del individuo. Si bien estos dos

tipos de ideales lograron convivir armónicamente durante casi dos siglos (los románticos ligados al desarrollo de las identidades nacionales; y los ilustrados de carácter cognitivo universal), hoy día se encuentran en contradicción.

Durante el siglo XX la utilización de la historia y la historia escolar por parte de los Estados tuvo como fin formar patriotas que estuvieran dispuestos a defender su territorio. Esto se explica en gran medida por las características belicistas del siglo. Para lograr una adhesión de parte de la población, a través de la historia se construyó un relato que mostraba una visión bastante estereotipada de “los otros”. A partir de la caída del muro de Berlín, empiezan a tomar distancia la historia como disciplina y la historia escolar:

“La Historia como disciplina comenzó a cuestionarse sus métodos y su objeto, tendiendo de modo general a relativizar la “Historias Únicas” dando lugar a diversas historias y a nuevos sujetos históricos, rompiendo con la concepción lineal regida por leyes inapelables...le permitieron incorporar el estudio de las identidades en términos culturales” (Carretero y Kriger, 2004: p.85)

El divorcio entre la historia académica y el Estado permitió que la primera tomara posturas multiculturales y globales que dejaron a un lado las visiones nacionalistas. Este nuevo enfoque de la historia no hizo más que recoger las transformaciones que se vivieron en el mundo en las últimas décadas del siglo XX, y que cada vez con más fuerza comenzaron a sembrar la idea de que el mundo era una aldea global. Para Carretero y Kriger la historia escolar no siguió este mismo camino. Se experimentaron en todas partes del mundo diversas reformas pero lo que primó fue la resistencia al cambio:

“No sólo persisten en ella muchos de los rasgos patrióticos característicos del imaginario nacionalista decimonónico, sino que además es llamada desde diversas posiciones y grupos a configurarse como guardiana del patrimonio cultural –acervo cultural reacondicionado como capital simbólico- , que las propias políticas gubernamentales suelen dejar a un lado en el interior de los procesos de globalización” (Carretero y Kriger, 2004: p. 92)

La persistencia de la tradición se hace evidente cuando aún se sigue enseñando la historia escolar a través de personajes tradicionales, principalmente héroes que son acomodados para parecer figuras centrales de los movimientos sociales. La persistencia de una mirada tradicional en la enseñanza de la historia escolar impide a las nuevas generaciones formarse como sujetos críticos. Las razones de esto son múltiples pero, a modo de ejemplo, podemos señalar que esta mirada de la historia les impide sentirse parte de ella, ya que no se presenta a sujetos con los cuales ellos puedan identificarse.

Una historia centrada en héroes, santos, reyes, presidentes, etc. y que no recoge las experiencias de vida de la gente corriente no permite dejar en evidencia a las nuevas generaciones que ellos y ellas también son actores de la historia, y como tales constructores del futuro. Al mismo tiempo, este tipo de historia no contribuye a que se puedan cuestionar las decisiones estatales en el pasado, puesto que tampoco se deja en evidencia los episodios conflictivos. Tampoco se muestra el presente como un constructo del pasado, y menos el futuro como algo plausible de ser construido por todos y todas. Este panorama deja en evidencia la necesidad de repensar la enseñanza de la historia escolar, para que efectivamente contribuya a la formación de la ciudadanía del siglo XXI, una ciudadanía sustentada en el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

Para Rosa (2004) promover la ciudadanía a través de las aulas de historia tendría que llevarnos necesariamente a pensar qué historia queremos enseñar, la historia de quién queremos enseñar, y para qué la queremos enseñar:

“Estas preguntas, por un lado, nos ponen de manifiesto el carácter necesariamente ideológico y político de la propia historia y, por otro, nos retrotraen al principio de nuestra exposición. Nos hacen situarnos en un escenario de transformación de las identidades nacionales en medio de las transformaciones demográficas, sociales, económicas y políticas en las que estamos inmersos. Tal vez la historia a enseñar no es una basada en relatos de acontecimientos protagonizados por unos personajes con los que nosotros hoy difícilmente podemos identificarnos, particularmente cuando estamos abocados a la transformación de nuestro propio ser colectivo...” (Rosa, 2004, p. 65)

La propuesta de Rosa nos lleva a pensar cuál es el espacio que la historia escolar le ha dejado a los invisibles, a la gente poco corriente, o a los actores desde abajo. Todas las transformaciones que se han experimentado en las últimas décadas ya dejan en evidencia que es imposible seguir manteniendo un sólo tipo de historia escolar, una historia que sólo recoge las experiencias de los poderosos, casi todos hombres, blancos y adultos. Para que la historia escolar se haga cargo de su potencial ciudadano es necesario que se aboque a recoger las experiencias de todos, y las influencias de todos en el cambio social.

Para Pagès (2003), la historia escolar se encuentra en un estado de crisis, debido fundamentalmente a que lo que se promueve en las aulas de historia y ciencias sociales es un tipo de conocimiento que se encuentra totalmente desvinculado de la realidad de niños, niñas y jóvenes. La historia aprendida en las escuelas no ayuda a los estudiantes a situarse en el mundo, no les permite entenderlo ni interpretarlo, tampoco les ayuda a hacerse con las herramientas para formarse como ciudadanos críticos y participativos, construir su propia identidad y la identidad colectiva (entendida esta en un sentido mucho más amplio que la mera identidad nacional).

Una enseñanza de una historia centrada en los grandes personajes políticos sumada a un modelo de enseñanza en el que prevalece la clase magistral, la utilización del libro de texto, y la presencia de estudiantes pasivos que sólo escuchan, ha dado como resultado que las nuevas generaciones no le asignen al aprendizaje de la historia ningún potencial ciudadano y, es más, que se muestren indiferentes ante la necesidad de participar en la construcción de la democracia. Pagès explica que para poder hacer frente a esta situación de indiferencia juvenil es necesario utilizar nuevos métodos en la enseñanza de la historia; problematizar la historia escolar; evitar enfoques nacionales demasiado centralistas; y ***“Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres que a los territorios”*** (Pagès, 2011: p. 20). Enseñando la historia escolar desde esta mirada, los estudiantes podrán reconocer en ella una disciplina que les permita entender su presente, situarse en este, y comprometerse en la construcción del futuro.

Para Audiguer (1999) la historia que decidimos enseñar responde al proyecto de futuro que tengamos como sociedad: ***“Es en función de nuestra concepción del futuro, según nuestros valores, nuestras esperanzas, la elección de lo que estimamos importante y de lo que lo es menos, que pensamos y construimos el pasado, que nos***

vamos a buscar de qué construir las narraciones que nos conviene” (Audiguer, 1999, en Pagès, 2003, p. 6). Tomando en cuenta el proyecto de futuro que tenemos como sociedad, en el currículo de historia escolar se opta por promover determinados valores que son los que permitirán construir ese futuro esperado, se recuerdan ciertos hechos o personajes, mientras que otros se olvidan o silencian. El discurso histórico escolar sigue siendo muy importante en la construcción de identidades. Lo necesario hoy en día es que demos el paso necesario para dejar a un lado la construcción de identidades nacionales, y que avancemos hacia la construcción de identidades geolocales. De esta manera, podremos contribuir desde la escuela a la promoción de valores universales como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la resolución de los conflictos, y ayudar a los estudiantes a que se comprometan a la construcción de un mundo mejor. Optar por una historia que contribuya a la construcción de un futuro mejor no significa dejar de lado los episodios que en el pasado nos dividieron, sino hacer todo lo contrario, utilizarlos para ver cuáles fueron las causas que los provocaron, las consecuencias que aún estos tienen en el presente, para poder aprender a actuar frente a ellos.

Los objetivos identitarios y valóricos que se le han asignado a la enseñanza de la historia son los que en cierta medida nos pueden ayudar a entender por qué a pesar del desarrollo que ha vivido la historiografía en la segunda mitad del siglo XX, los protagonistas de las clases de historia siguen siendo los mismos. Aún en nuestras aulas se sigue enviado un mensaje potente a nuestros estudiantes: No todas las experiencias humanas son relevantes, algunos hacen más historia que otros. Esta manera de presentar la historia es el resultado de que todavía no podemos desembarazarnos de las ataduras de una historia que pretende seguir promoviendo una identidad nacional, entendida esta en un sentido bastante tradicional.

3.3.3. Investigaciones sobre la enseñanza de los invisibles en el ámbito escolar:

Niños, niñas y jóvenes forman parte de quienes hemos denominado como “invisibles” de la historia escolar. La investigación bibliográfica que hemos realizado nos ha permitido constatar que esta invisibilidad ha sido tan potente que recién en los últimos años desde el área de la didáctica algunos investigadores han empezado a preguntarse por qué niños, niñas y jóvenes no forman parte de la historia que aprenden

las nuevas generaciones, a pesar de que los sujetos de aprendizaje forman parte de este colectivo, y de que todos los miembros de la sociedad en algún momento ha pasado por esta etapa de la vida. Los contenidos bibliográficos son escasos y dejan en evidencia la necesidad de investigar sobre la presencia, o más bien, ausencia de niños, niñas y jóvenes en el currículo, programaciones, textos de estudio y en la práctica. También es necesario investigar cómo esta invisibilidad ejerce algún tipo de efecto en la visión de los estudiantes sobre su propio rol como actores históricos.

Las causas de la invisibilidad infantil en el currículo obedecen a distintas razones, que como ya hemos revisado, se relacionan con la idea de la promoción de una cultura hegemónica. Llevadas a la realidad del aula, estas razones pueden dividirse en las de carácter **práctico** (nula o escasa formación universitaria en esta rama de la historia; falta de materiales didácticos; ausencia de actividades asociadas a estos actores en los textos de estudio) y las **estructurales del currículo** (se sigue privilegiando una historia nacional que enaltece las acciones de actores tradicionales; se evalúan nacionalmente contenidos asociados a esta historia; se resta protagonismo a la mayoría de los actores históricos: mujeres, indígenas, campesinos, minorías sexuales, niños, niñas, jóvenes, etc.). Debido a las debilidades propias de la enseñanza de una historia tradicional, seguimos socializando conocimientos que conducen a la aceptación y promoción de un Estado Nación, en vez de promover una educación que muestre el valor (y al mismo tiempo ejerza el deber ético) de rescatar todas las memorias para construir el pasado.

Debido a que los problemas que aquejan a la enseñanza de los “invisibles”, en general, son similares, hemos querido situar nuestra investigación desde estas dos perspectivas. Lo que ya se ha investigado sobre la incorporación de la historia de las mujeres, de los esclavos, y de los indígenas, entre otros, nos ha otorgado las herramientas necesarias para poder encauzar nuestra investigación. Por esto, haremos referencia tanto a los invisibles en general, como a niños, niñas y jóvenes en particular, destacando aquellos elementos que han sido útiles a nuestra investigación.

3.3.4. ¿Cómo han sido incorporados los invisibles en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?

Para Pagès y Villalón (2013b) no son muchas las investigaciones que desde el área de la Didáctica de las ciencias sociales abordan la enseñanza de los invisibles de la historia. Expresan que recién en los últimos años, a través de la enseñanza de la historia de las mujeres, de la educación intercultural, y de los currículos centrados en problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas han comenzado a emerger en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales estos otros protagonistas. Pensamos que la visibilidad a la cual hacen referencia Pagès y Villalón es el resultado de las presiones políticas y sociales que han ejercido estos mismos grupos para poder formar parte de la historia enseñada. Un ejemplo de esto es lo que ocurre en Brasil, un país con componentes culturales multiétnicos, los cuales presionan para ser incluidos en los relatos sobre la historia nacional escolar.

La investigación sobre la presencia de los invisibles en la enseñanza de la historia escolar de Pagès y Villalón (2013b), luego de evidenciar los vacíos y silencios de la historia enseñada y aprendida frente a los otros y las otras, se aboca a realizar un análisis de los textos escolares de educación primaria utilizados en Chile. Algunas de las conclusiones a las que llegan son:

- 1) Los otros y las otras aparecen en los libros de texto que utilizan los niños y niñas de primaria, pero tienen una presencia mucho más marcada en la historia precolombina, la conquista y colonia (se visibiliza a indígenas), mientras que a partir del periodo republicano, su presencia empieza a estar supeditada a la de la historia nacional oficial.
- 2) Cuando se hace referencia a la historia de las mujeres o de niños y niñas, esta se encuentra vinculada a la vida cotidiana. No se muestra el rol que estos actores desarrollaron, por ejemplo, en la cuestión social, donde fueron agentes directos del cambio social.
- 3) Los trabajadores campesinos y urbanos también aparecen en los libros de texto, pero de una manera anecdótica para representar el orden social o la vida cotidiana: **“... Los relatos sobre estos grupos siguen siendo complementarios de la historia oficial y no están contruidos a partir de fuentes de los propios actores”** (Pagès y Villalón, 2013b: p. 16).
- 4) Para estos autores, la inclusión de los otros sigue marginando a sectores como las minorías sexuales, a ellos y ellas no se hace referencia en los textos de estudio.

- 5) El relato histórico en el que se representa a mujeres, niños, niñas, indígenas, trabajadores, etc. sigue supeditado a una construcción del relato histórico muy tradicional. En la historia escolar no se hace uso de las experiencias y relatos de estos grupos para graficar su participación en la historia. No se les muestra como agentes del cambio social, lo que da la sensación de que no participaban de las decisiones, sino que más bien se adaptaron a las propuestas provenientes desde los grupos de poder.

Con respecto a las investigaciones sobre la enseñanza de la historia de las mujeres, es posible identificar que existe un corpus mucho más amplio si lo comparamos con el resto de los actores ausentes de la historia. A modo de ejemplo podemos nombrar los trabajos de Woysner (2002), Fernández (2004; 2005), de Pagès y Sant (2011; 2012) y de Marolla (2014 a y b). En la mayoría de estos trabajos lo que se hace es tratar de explicar por qué las mujeres han estado ausente de la enseñanza de la historia tradicional, muestran revisiones curriculares que fundamentan estas posiciones, y se proponen maneras de incorporarlas. El trabajo de Woysner explica el rol que han jugado las mujeres a través de la historia, sobre todo en lo que dice relación a la conquista de derechos, y su rol como agentes políticos. Expresa la necesidad de incorporarlas en la historia escolar para construir una enseñanza que sea mucho más inclusiva. Por su parte, Fernández, a través de sus investigaciones (2004; 2005; 2008) ha dejado en evidencia el rol que ocupan las mujeres en el currículo de historia. Esta autora, por medio de sus investigaciones, establece formas para incorporar a las mujeres a la enseñanza de la historia escolar, por ejemplo, a través de la utilización de pinturas (Fernández, 2008). En el caso de la investigación de Marolla (2014b) lo que vemos además son las representaciones de los profesores frente a la enseñanza de la historia de las mujeres, la utilidad que le asignan, y las posiciones que asumen al momento de tener que enseñarla. Otra de las investigaciones de Marolla (2014a) hace referencia a cómo los textos de estudio abordan la inclusión de la mujer en los contenidos y en las actividades propuestas.

Pagès y Mariotto (2014) han realizado una investigación sobre los actores silenciados por las historias escolares oficiales de Brasil y Cataluña. A través de un análisis comparativo se evidencia como a través del currículo oficial en Cataluña se ha dejado ausentes del relato histórico escolar a las minorías étnicas (negros, gitanos y esclavos) y cómo debido a la promulgaciones de distintas leyes en Brasil, la población

negra e indígena ha ganado un espacio en el currículo nacional. Ambos autores expresan que los currículos de Brasil y Cataluña durante mucho tiempo guardaron mucha semejanza al centrarse: “... **en lo político, lo militar y lo religioso, con sus grandes personajes y héroes, excluyendo de esta historia a las mujeres, los niños, las minorías étnicas, como los gitanos o los esclavos...**” (Pagès y Mariotto, 2014: p. 39) pero que al contrario que en Cataluña, en Brasil hubo un reconocimiento que esta exclusión era una muestra de racismo, discriminación y marginación. Para terminar con esta situación, el Estado Brasileño decidió establecer la obligatoriedad de la inclusión de estos actores de la historia.

La investigación de Pagès y Mariotto recogió las percepciones del profesorado con respecto a la incorporación de estos invisibles en el currículo de historia y como la inclusión o exclusión de estos ha contribuido a la promoción de ciertos estereotipos entre los estudiantes. Algunas de los resultados que pudieron obtener fueron los siguientes:

- 1.- En Brasil los profesores valoran la promulgación de la ley 11.645/08 que establece la obligatoriedad de incluir a indígenas, africanos y afrodescendientes en las clases de historia. Expresan que esto no se ha traducido en cambios importantes en su visibilidad.
- 2.- Los profesores brasileños expresan que la resistencia a incorporar a estos actores obedece a la formación cultural racista que poseen muchos docentes.
- 3.- Para los profesores brasileños, los estudiantes de su país tienen muchos estereotipos racistas-sobre los indígenas. Con respecto a los africanos y sus descendientes estos han cambiado debido al rol visible que tienen en la sociedad.
- 4.- Los profesores catalanes expresan que, a pesar de que su currículo es tradicional, hay espacios de libertad que podrían ser utilizados para visibilizar a invisibles.
- 5.- Para los profesores catalanes, la permanencia de la invisibilidad de las minorías étnicas es el resultado de la resistencia a la innovación de parte de docentes.
- 6.- **“El racismo y los estereotipos sobre los “otros” están profundamente enraizados en la cultura de la sociedad, tanto la brasileña como la catalana, pues la historia tradicional crea una imagen falsificada de los diferentes actores...”**. (Pagès y Mariotto, 2014: p. 43) El silencio frente a los “otros” ha provocado la negación y

deslegitimación de sus historias y prácticas culturales, y como resultado de esto, la desvalorización de estos actores por parte de los estudiantes.

Con una mirada un tanto más tradicional, Álvarez y Palomo (2002) expresan la necesidad de dejar en evidencia el rol de los “hombres comunes” en la enseñanza de la historia. Expresamos que su mirada de la enseñanza de la historia se enmarca dentro de parámetros tradicionales, ya que proponen que visibilizar las experiencias de los hombres comunes permitiría fundamentar una cierta identidad nacional que tendría sus orígenes en las raíces históricas locales. Al mismo tiempo expresan que las experiencias relevantes de los hombres comunes son aquellas que generan transformaciones más estructurales:

“El concepto de hombre común, por tanto, tiene un carácter relativo que permite aclarar que la distinción entre un hombre común y una personalidad histórica depende del tipo de actividad que desarrolla el sujeto en el plano social. La personalidad se distingue en el sentido de que sus aportes tienen un impacto en períodos de tiempo mucho más extensos y en procesos sociales de mayor alcance, tanto que su actuación puede marcar hitos históricos” (Álvarez y Palomo, 2002: p. 32)

Pensamos que su visión de la inclusión de los hombres comunes en la historia no hace referencia directa tampoco a las mujeres, ni a los menores. La visión de historia como futuro que proponen a través de la enseñanza de estos protagonistas, denota el potencial ciudadano que le asignan a la enseñanza de la historia. Para ellas, a través de los hombres comunes las nuevas generaciones podrían aprender a actuar y a comprometerse en la construcción del futuro.

Por su parte Banks nos muestra su posición frente a la inclusión de las mujeres y las minorías raciales en el currículo de estudios sociales. Para Banks (1995) el peso de la enseñanza de la historia y de los estudios sociales con una mirada tradicional provocó que las modificaciones que experimentó el currículo en los años 60`y 70`en Estados Unidos no tomaran en cuenta las propuestas de feministas y académicos de color de incorporar la participación en la historia de mujeres y de personas de distintos grupos raciales. Para este autor, pasar por alto las experiencias de estos dos invisibles mayoritarios de la sociedad norteamericana, ha provocado que lo que se enseñe en la escuela sea un conocimiento a medias, un conocimiento que no otorga las herramientas

necesarias para poder leer e interpretar la realidad social norteamericana. Al mismo tiempo, para este autor dejar al margen de la historia de la población negra y sus luchas por conquistar la igualdad de derechos civiles, o no mostrar la relevancia que estas luchas han tenido es un ejercicio que termina desperfilando el significado democrático de estos hechos. Para Banks, conocer las experiencias de los marginados podría contribuir desde la escuela a tener un mejor conocimiento de la sociedad. Para él, visibilizar las experiencias de mujeres y de la población afroamericana a través de la historia sería una manera de desafiar el conocimiento académico tradicional, y proponer un nuevo conocimiento que sea efectivamente transformador de las estructuras existentes.

Por otra parte, Franck (2002) propone una inclusión más presente en el currículo oculto de los invisibles y expresa la necesidad de llevar a los estudiantes a pensar y reflexionar sobre la homofobia. Este autor expresa que la única manera de terminar con la discriminación de las personas homosexuales es trabajando a través de los estudios sociales. Para Franck la homofobia es el resultado de las relaciones de clase, raza y género imperantes en nuestra sociedad. Señala que la homofobia es el resultado de los discursos elaborados por los grupos dominantes privilegiados en contra de las minorías y que, por lo tanto, desde las experiencias en la escuela se debe deconstruir esos discursos.

Thornton (2002) hace un análisis crítico de los programas de estudios sociales en Estados Unidos a inicios del siglo XXI. Expresa que si bien en ellos se ha trabajado para promover una enseñanza que incluya a todos los seres humanos, que ponga su foco en el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la justicia y la responsabilidad cívica, para construir un currículo que sea más inclusivo, de igual manera se sigue dejando en la invisibilidad a una parte importante de la humanidad. Esta situación le lleva a pensar al autor que al parecer en el currículo no todas las personas son consideradas como humanas.

Expresa, por ejemplo, que en los textos de estudio no se hace referencia a la opresión racial, generando la sensación que la idea de promover la justicia a través de la enseñanza de la historia sólo toma en cuenta la justicia para los grupos dominantes. La enseñanza de la historia de las mujeres sigue estando supeditada a las experiencias de los hombres en el ámbito político, la diplomacia o la guerra. Estos hombres son en su

mayoría blancos, pero en el último tiempo han empezado a compartir su espacio con hombres poderosos de color. No hay referencia a las minorías sexuales (gay y lesbianas) generando a través de los programas la sensación de que todos los protagonistas de la historia son heterosexuales. Esta invisibilidad de las minorías sexuales es una de las más marcadas en el currículo, según el autor, lo que ha provocado que todos los avances y conquistas que han logrado estos sectores queden silenciados. La exclusión de las minorías sexuales del currículo escolar contribuye a promover la formación de estereotipos negativos sobre gay y lesbianas, la discriminación hacia ellos y ellas, e incluso la homofobia.

Para Thornton es necesario que se realicen modificaciones en el currículo de estudios sociales para dar un espacio a gay y lesbianas. Esto es especialmente importante en un país en que los grupos conservadores tienen un gran poder para decidir qué conocimiento promover a través del currículo. El tránsito hacia un currículo que incluya las experiencias de los homosexuales requiere a su vez de una formación del profesorado de estudios sociales en estos temas, para que efectivamente se pueda promover una enseñanza que sea inclusiva.

3.3.5. Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia de niños y niñas en la historia escolar:

Con respecto al caso específico que nos atañe en esta investigación, los niños y niñas apenas aparecen en las investigaciones que se han realizado en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Consideramos que el trabajo precursor en esta área fue realizado por Pagès y Villalón (2013a). Ellos, a través del análisis del currículo de historia y ciencias sociales de distintos países (Chile, Argentina, México, Francia y España), evidenciaron los momentos en que se visibiliza a niños y niñas en la enseñanza de la historia. Algunos de sus hallazgos fueron, por ejemplo, que niños y niñas casi ni aparecen en los currículos, incluso en aquellos que fueron construidos desde la escuela activa. Expresan que su revisión les ha permitido detectar que los menores aparecen sólo en la historia aprendida en los primeros niveles escolares: ***“Luego desaparece para dejar paso a la historia “verdadera”, a la historia adulta, a la historia pensada no tanto para saber sino para ser socializado en unos valores determinados, los de la nación, los del mundo adulto...”*** (Pagès y Villalón, 2013: p. 37). En algunos momentos

los currículos hacen referencia a la infancia, pero es fundamentalmente para mostrar a niños o niñas que actuaron de una determinada manera y que, por lo tanto, son la muestra de ciertos valores que contribuyen a socializar ciertos ideales nacionales.

Luego del análisis del currículo y los libros de texto, Pagès y Villalón (2013 a) concluyen que es necesario democratizar el currículo, dejando a un lado la promoción de una historia que muestra como actores sólo a personajes políticos o militares; o que construye relatos para promover la identidad nacional. Para ellos es necesario promover una enseñanza de la historia que de paso a los verdaderos protagonistas de la sociedad, esas personas con las que convivimos, y con quienes deberemos construir el futuro. Al mismo tiempo expresan que se debe mostrar la pluralidad de realidades sociales no tan sólo en los primeros años de escolaridad, sino que a través de toda la formación, lo que lleva a expresar la necesidad de que los niños y las niñas sean estudiados durante todos los niveles de formación escolar. También consideran que es necesario que los mismos niños, niñas y jóvenes al estudiar a sus pares del pasado tengan la posibilidad de enfrentarse a las fuentes, interpretarlas, y obtener a través de ellas sus propias conclusiones. Problematizar los contenidos sería también uno de los caminos para incluir a los otros en la enseñanza de la historia. Proponen que la comparación debería ser utilizada por los docentes, para que las nuevas generaciones reconozcan los cambios y las continuidades que ha experimentado la experiencia de la niñez a través de la historia. Terminan destacando la importancia de incorporar la historia de niños y niñas en la enseñanza escolar:

“Para poder hacer, para actuar, para cambiar, hay que conocer. Los niños y las niñas, pero también el profesorado y, en general, la sociedad adulta, una sociedad integrada por ex-niños y ex-niñas, ha de saber cómo se ha llegado a la situación actual y cómo y por qué se producen desequilibrios tan graves que hacen que muchos niños y niñas vivan situaciones muy parecidas a las que vivieron “nuestros” niños y niñas hace muchos años. Estudiar el pasado de la infancia es un requisito fundamental para hacer otra infancia, para construir otro mundo. Con realismo, sin duda, pero con la suficiente dosis de utopía para pensar que es posible poner las bases para construir para los niños y niñas del futuro, pero también para las mujeres, los pobres, los marginados y las minorías,

otro mundo mejor, más justo y solidario” (Pagès y Villalón, 2013: p. 61-62).

En fin, a través de su investigación identifican los vacíos de la historia escolar frente a los niños y niñas, pero al mismo tiempo muestran las directrices que se podrían empezar a seguir para hacer una historia más democrática e inclusiva.

Yo misma (Pinochet, 2014) también he abordado la enseñanza de la historia de niños y niñas. En una de mis investigaciones recogí las concepciones de los profesores con respecto a la enseñanza de la Historia de la infancia en sus aulas. He justificado que la inclusión de niños y niñas en la historia escolar es una obligación moral que tenemos con todos aquellos sectores sociales que durante siglos trataron de ser acallados por medio de la historia oficial. La visibilidad de los menores es un ejercicio para evidenciar el aporte de todos los actores sociales en la construcción del presente. Al mismo tiempo, expresé que la enseñanza de la historia tiene un importante potencial ciudadano, ya que puede dejar en evidencia a las nuevas generaciones que ellos y ellas también pueden participar en la construcción del futuro que desean.

En mi opinión existen distintos caminos para poder ejecutar la enseñanza de la historia de la infancia. Uno de ellos es considerar a nuestros propios estudiantes como niños-actores. Mirarlos de esta manera nos permitirá utilizar sus propias experiencias para, desde ellas, realizar un viaje al pasado y contrastar los cambios que se han experimentado, el potencial que tienen los niños para construir el futuro, etc.

La investigación a la que hago referencia también se centró en la percepción de los profesores frente al currículo y la historia de la infancia, el potencial ciudadano de la historia de la infancia y la manera que tienen de interpretar la ciudadanía. En las conclusiones puse en evidencia que los profesores consideran importante visibilizar a actores como los niños en sus clases de historia, pero dicen enfrentar una serie de inconvenientes para hacerlo, que van desde el desconocimiento de la historia de la infancia, hasta las presiones por pasar los contenidos del currículo prescrito (Pinochet, 2014)

3.3.6. Materiales para enseñar la historia de niños y niñas:

Como hemos visto, las investigaciones sobre la enseñanza de la historia de niños y niñas son muy escasas. A pesar de esto, debemos destacar que desde los años 1960, los movimientos de Renovación Pedagógica, encabezados por el Colectivo Rosa Sensat, elaboraron dos propuestas curriculares en las que se asigna protagonismo a niños y niñas (Pagès y Villalón, 2013a). A través de la incorporación de los niños al currículo de ciencias sociales se perseguía construir una enseñanza más democrática, que dejara a un lado la tradición positivista, y que recogiera los avances experimentados por las distintas disciplinas:

“En la propuesta de primaria los niños ocupaban un pequeño lugar en los temas dedicados preferentemente a la población, a la estructura social, a los grupos e instituciones de parentesco y a la escuela, cuatro de los ocho bloques conceptuales en los que se estructuró el programa...” (Pagès y Villalón, 2013 a: p. 56)

En el programa de segunda etapa de EGB (enseñanza general básica) es posible reconocer la presencia de niños y niñas de una manera más sistemática. Se les incorporó a través de la geografía de la población; de las temáticas asociadas al desarrollo de la industrialización en Cataluña; y de los Derechos de Niños. El enfoque para desarrollar esta temática se sustentó en la historia social y la historia cultural. Las actividades propuestas para desarrollar estas temáticas recogían las experiencias de niños y niñas en el pasado y el presente. Estas temáticas eran acompañadas por un dossier de actividades a través del cual se profundizaba en temáticas a la historia familiar. A través de estas actividades se pretendía que los estudiantes, a través del análisis de sus propias experiencias, y las de sus pares en el pasado, reconocieran los cambios y las continuidades en la estructura familiar.

Las experiencias innovadoras de este grupo, también les llevó a proponer una actividad que tenía como objetivo que los estudiantes de 8º de EGB (13/14 años) crearan en su escuela un Museo a través del cual se evidenciará las transformaciones que había experimentado la población en la localidad y en sus propias familias (Pagès y Teixedor, 1986). Esto permitía situar a niños y niñas en el foco de la investigación de los propios estudiantes.

A pesar de todos los esfuerzos de parte del colectivo Rosa Sensat para que estas innovaciones se transformaran en una práctica permanente de los profesores, no

lograron que estos las incorporaran de una manera sistemática. Esto terminó provocando que nuevamente la enseñanza de la historia de la infancia fuera excluida de lo que niños y niñas debían aprender en la escuela. Pagès y Villalón (2013 a) destacan que a pesar de estas dificultades, Pagès continuó elaborando materiales en los cuales niños y niñas eran visibilizados (Ver, por ejemplo, Pagès y Santisteban, 1997).

Hoy día es posible reconocer que, debido a la situación conflictiva en que se encuentra la infancia producto de guerras, la pobreza, la explotación laboral, y violencia, entre otras, algunas ONG'S han decidido abordar la historia de la infancia y elaborar materiales educativos para dejar en evidencia estas situaciones a las nuevas generaciones (Ver por ejemplo Save the children¹¹; Amnistía Internacional¹²; Humanium¹³). No conocemos cuál es el alcance de estos materiales educativos, ya que al ser temáticas que no se encuentran incorporadas en la mayoría de los currículos, queda a criterio de los profesores buscar estos materiales y utilizarlos.

Una de las unidades didácticas elaboradas por Amnistía Internacional tiene como objetivo que “... **los alumnos puedan conocer la terrible situación de los niños y niñas soldado durante los conflictos armados y sobre el difícil paso a una vida normal después de su desmovilización**” (Amnistía Internacional, 2010: p. 2). En la unidad aparecen distintas actividades, a través de ellas se busca que los estudiantes valoren la importancia de la existencia de la Declaración Universal de los Derechos del Niño; que reconozcan situaciones de vulneraciones a los derechos de niños y niñas en su misma cotidianeidad, y que a partir de este ejercicio piensen en la vida de los niños soldados. Se recurre a fuentes que hacen referencia directa a la situación de los niños reclutados para la guerra (dibujos, fotografías, testimonios), lo que permite a los estudiantes reconocer la magnitud humana de este problema. Se invita a reflexionar a los estudiantes sobre las medidas que deberían tomar los Estados y los Organismos Internacionales para terminar con el reclutamiento infantil, y también para enfrentar el problema de reinsertar a estos niños nuevamente en la sociedad una vez que terminan las guerras o cuando son liberados. La actividad de cierre de la unidad invita a los estudiantes a participar en las campañas “Actúa” escribiendo o firmando cartas para que

¹¹ http://www.savethechildren.es/det_notyprensa.php?id=52&seccion=Not consultado 27 de noviembre 2014. Temática: Testimonio de niños soldados.

¹² <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-violen.html> consultado 27 de noviembre 2014. Temática: La infancia maltratada. Unidad didáctica niños soldados. Unidad didáctica los Derechos olvidados de los niños.

¹³ <http://www.humanium.org/es/ninos-guerra/> consultado 27 de noviembre 2014. Temáticas: guerra, pobreza, explotación, discriminación, salud, prácticas culturales entre otros.

las autoridades de los países que se encuentran en conflictos tomen medidas para terminar con el reclutamiento infantil (Amnistía Internacional, 2010)

La segunda unidad didáctica de Amnistía Internacional lleva por nombre: “Los Derechos olvidados de los niños” (Amnistía Internacional, S/D). Uno de los objetivos de la unidad es que los niños que viven en países en los que se respetan los derechos de los menores, conozcan la situación en la que viven sus pares de aquellos países en los que la infancia no es protegida. Se piensa que a través de esta visibilidad se puede “... **mover a la acción en defensa de los Derechos Humanos...**” (Amnistía Internacional, S/D). La unidad se encuentra dirigida a estudiantes de educación primaria, a ellos se les muestran los principales problemas que aquejan a los niños que ven vulnerados sus derechos: mutilaciones genitales, propagación del SIDA, matrimonios concertados, las guerras, la desnutrición, el trabajo infantil, la pena de muerte a menores, la violación de los derechos por ser niña. En los planteamientos de la unidad, se invita a los profesores a elegir las temáticas que trabajaran considerando el desarrollo emocional de sus estudiantes. Las actividades se plantean mostrando imágenes de los niños protagonistas, algunos de sus testimonios, y a partir de estos se invita a los estudiantes a la reflexión y discusión. Al final de cada tema se incorpora información para profundizarla. A pesar de que al principio de la unidad se declara buscar el compromiso de parte de los estudiantes con la defensa de los derechos de niños y niñas, no encontramos la presencia de ninguna actividad en la que los estudiantes puedan actuar para contribuir en ello. Al final de la unidad, se sugieren al profesor otros materiales para ser utilizados al abordar las temáticas.

A partir de la revisión que hemos realizado, resulta evidente la necesidad de:

- 1.- Realizar transformaciones en el currículo de Historia y Ciencias Sociales que permitan la incorporación de los invisibles en la historia escolar. A través de ello podremos lograr que nuestros propios estudiantes se sientan agentes constructores de historia, y sobre todo, de futuro.
- 2.- Pensar, reflexionar y analizar por qué unos determinados conocimientos se socializan a través del área de Historia y Ciencias Sociales, y cómo a través de esos contenidos reproducimos una sociedad desigual, o contribuimos al cambio social.

3.- Promover el desarrollo de investigaciones que sigan abordando lo que ocurre en las escuelas frente a la idea de incorporar la historia de niños y niñas. Recoger las representaciones de profesores y estudiantes frente a estos actores, y frente a la utilidad que le otorgan a aprender sobre las experiencias de los menores en el pasado.

4.- Centrar el currículum más en los problemas relevantes de la actualidad, y a partir de ese espacio, dejar en evidencia que la situación de vulneración en la que se encontraban los niños y niñas en el pasado no se encuentra del todo superada.

5.- Incluir niños y niñas en la historia no debe olvidar que es un ejercicio de resignificación y de otorgamiento de dignidad hacia estos invisibles. Como tal, el desarrollo de las clases debe fundarse en relaciones profesor-alumno en donde esa dignidad y valor también sea reconocida en el otro.

La investigación que hemos desarrollado pretende contribuir, sino a resolver, a por lo menos dar cabida a que estas necesidades empiecen a ser consideradas en las aulas y en los textos.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

SEGUNDA PARTE
“RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN”

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 4 MARCO METODOLÓGICO

Introducción:

Este capítulo está dedicado a la presentación del diseño y del desarrollo de la investigación. En la primera parte mostraremos: a) La perspectiva en la que se sitúa la investigación, y por qué y b) Un estado de los estudios sobre el pensamiento, las percepciones y las representaciones de profesores y estudiantes que hemos tomado como ejemplo para desarrollar la investigación. En esta primera parte nos centraremos básicamente en los aportes metodológicos que rescatamos de estas investigaciones para ser aplicados en la nuestra.

En la segunda parte explicamos cómo fueron diseñados los instrumentos de investigación utilizados. Decidimos presentar los instrumentos por separado (encuesta, entrevista, grupo focal). Además en los anexos 8 y 9 se presenta un detalle de los ejes de las preguntas y los objetivos que se cubrían con ellas.

En la tercera parte explicaremos cómo fue triangulada la información obtenida a través de los tres instrumentos y que fue lo que nos ayudó a establecer las conclusiones y proyecciones de la investigación.

La cuarta parte de este capítulo está enfocada en presentar a los protagonistas de nuestra investigación. Por ello, en una primera instancia se hace una descripción general de los participantes de la encuesta, para después pasar a un detalle más pormenorizado de las características de los cinco profesores que decidieron seguir participando de la segunda parte de la investigación, y de los estudiantes que conformaron los Grupos Focales.

En la parte final incluimos cómo fue propuesta la investigación, las modificaciones y adecuaciones que experimentó, y las razones que nos condujeron a tomar decisiones diferentes a las que nos habíamos propuesto al plantear el proyecto de investigación.

4.1. Perspectiva desde la que se sitúa la Investigación

Nuestra investigación se sitúa en una perspectiva interpretativa. En esta perspectiva la preocupación central está puesta en la educación ciudadana y democrática de las personas. Lo que se persigue es entender el mundo subjetivo de la experiencia humana (Cohen y Manion, 1989), por ello se hacen esfuerzos para lograr conocer lo que piensan y sienten las personas, para desde ese lugar llegar a entenderlas. Según el paradigma interpretativo, el investigador trabaja con la experiencia, para a través de la reflexión de ésta llegar a elaborar sus teorías. Las teorías y los resultados de las investigaciones desarrolladas bajo el alero del paradigma interpretativo no se establecen como leyes universales aplicables a todas las realidades, sino más bien como experiencias obtenidas en un momento y un contexto determinado, que pueden ser comparadas con investigaciones desarrolladas en otros momentos y lugares.

Como señala Armento (1991), el paradigma interpretativo nos permite utilizar las ciencias sociales como una herramienta para poder entender como los seres humanos construyen la realidad. Para lograr comprender y explicar esta construcción es necesario tomar en cuenta los contextos en los cuales se encuentran insertas las personas que están siendo estudiadas, sus creencias, experiencias y representaciones.

Según Pérez (2000) una investigación cualitativa se define en contraposición a una de tipo cuantitativa, siendo una de las diferencias más importantes entre ambas la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio. La cuantitativa recurre a los métodos positivistas propios de las ciencias naturales, busca las causas de los fenómenos de una manera independiente de los estados subjetivos de las personas. En contraposición, la investigación cualitativa trata de entender la realidad social según la percepción que tienen de ella los individuos, ***“Se interesa por la comprensión personal, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas”*** (Pérez, 2000: p. 28).

Straus y Corbin (2002) señalan que las razones que se pueden enumerar para explicar por qué un investigador opta por este tipo de investigaciones se encuentran: la misma preferencia metodológica del investigador; la disciplina desde la que está investigando; la orientación filosófica; por la naturaleza del problema que se estudia; y, porque permite obtener detalles complejos de algunos fenómenos (Straus y Corbin, 2002: p. 13). Al enfocarnos en las representaciones, concepciones, percepciones e ideas de profesores y estudiantes, una investigación cualitativa interpretativa era la que nos

podía aportar más elementos para el análisis y la interpretación. Por esto hemos tomado esta elección.

En el ámbito de la investigación en Educación, el enfoque cualitativo tiene como principal objetivo interpretar la acción social y explicar su significado. Este tipo de investigaciones parte del supuesto que para poder cambiar la realidad se debe conocer primero como la viven y perciben sus implicados, ya que solamente esto generara que ellos se sientan como un elemento constitutivo de ella y quieran participar en su transformación.

Desde el punto de vista metodológico, los instrumentos más útiles para el desarrollo de una investigación cualitativa son las entrevistas, los estudios de caso, el material biográfico y la observación.

Dentro de nuestra investigación, hemos recurrido a la Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (2002) para interpretar parte importante de la información obtenida a través de los instrumentos de investigación que hemos utilizado. Debemos recalcar que la hemos adaptado a los requerimientos de nuestra investigación, sobre todo en lo que respecta a la construcción de categorías de análisis. Esta adaptación que hemos realizado avala la propuesta de Charmaz (En Ekisn, 1998) quien señaló que cuando se utiliza esta teoría es muy probable que los investigadores la adapten y desarrollen variaciones. Como Jones, Manzelli y Pecheny (2004) consideramos que la utilización de distintos métodos y perspectivas es una manera de agregar rigor y amplitud a una investigación.

A través de la Teoría Fundamentada hemos reconocido en los discursos de profesores y estudiantes conceptos recurrentes que fueron los que nos permitieron establecer nuestras categorías de análisis. La elección de la Teoría fundamentada como un elemento para el análisis de la información obedeció al potencial creativo que reconocimos en ella:

“La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de dominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados” (Straus y Corbin, 2002: p. 14)

Al mismo tiempo, la Teoría Fundamentada nos aportó las herramientas necesarias para poder manejar la gran cantidad de información que obtuvimos durante el desarrollo de la investigación, nos ayudó a organizarla y analizarla de una manera clara. También nos permitió relacionar los conceptos y categorías que fuimos estableciendo, algo que es considerado esencial cuando se utiliza este tipo de metodologías.

Optamos por aplicar la Teoría Fundamentada porque es un enfoque que requiere que el investigador se acerque de manera íntima al área que está estudiando. Este acercamiento se debe evidenciar al momento de realizar el análisis de la información y establecer conclusiones (Jones, Manzelli y Pecheny, 2004). Consideramos que esto se traduce en el desarrollo de una investigación que es cercana a los participantes, quienes se sienten totalmente representados a partir de las conclusiones que se establecen con la información que han facilitado al investigador.

Como propusieron Glaser y Straus (En Jones, Manzelli y Pecheny, 2004), la Teoría Fundamentada es un método de análisis de información cualitativa que hace uso de la comparación constante, la codificación de datos y la propuesta de teorías. La tarea de recogida y análisis constante de datos tiene como objetivo generar de manera permanente y sistemática teoría. El diseño de este método ayuda a que el investigador pueda establecer teorías de manera fundamentada a través de sus mismos datos.

El método de comparación constante hace que los investigadores tengan que estar trabajando permanentemente con una gran cantidad de información. Esta gran cantidad de información es la que lleva a los investigadores a tener que desarrollar ideas de un nivel más alto de generalización que el material cualitativo que está analizando. En nuestra investigación pretendimos, principalmente a través de análisis de algunas de las preguntas de la encuesta, de las entrevistas y los grupos focales, reconocer aquellas categorías que englobaban las percepciones, representaciones, ideas y opiniones de profesores y estudiantes más particulares, y establecer generalizaciones que nos permitieran desarrollar el análisis y obtener conclusiones.

4.1.2 Investigaciones desde la Didáctica que sirvieron como referente metodológico:

Al revisar las investigaciones sobre las concepciones del profesorado y el estudiantado, nos hemos percatado que se hace referencia a distintos conceptos para explicar más o menos lo mismo: concepciones o ideas previas, esquemas de conocimiento, creencias, puntos de vista, teorías implícitas, teorías prácticas personales (Valencia, 2014: p. 49). Esta pluralidad de terminología obedece a que algunos de estos conceptos provienen de la psicología social y otros de la psicología cognitiva.

Goodman y Adler (1985, en Pagès, 1997) crearon el concepto de perspectiva y establecieron que esta se diferenciaba de las concepciones, porque estas últimas consideran lo que creen los profesores, los significados que le asignan a las ciencias sociales, sin considerar lo que finalmente hacen y sus orígenes o lo que harán en el futuro. La aproximación de Goodman y Adler se distancia del significado que Evans (1988, 1989, 1990) le da al concepto de concepciones, puesto que este investigador al hablar de las concepciones de los profesores también hace referencia a cómo éstas se han originado, y al impacto que poseen en el desarrollo de un determinado modelo de profesor y clase.

Las investigaciones en el área de la didáctica también hacen referencia al concepto de representaciones sociales de Moscovici (1979) y Jodelet (1986). Las representaciones sociales emergieron desde la psicología social, y son interpretadas como las imágenes que permiten interpretar la realidad, y transformar algo que es desconocido en familiar. Para Jodelet:

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, es saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan

características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet, 1986: p. 474)

Según Dalongueville (2003) el concepto de representaciones sociales fue exportado al área de la didáctica de las ciencias sociales por Giordan y De Vecchi desde la didáctica de las ciencias experimentales. Tomando en cuenta la definición del concepto de representaciones sociales pensamos que la visión que presenta Evans de las concepciones es equiparable a las propuestas de Moscovici (1979) y Jodelet (1986). En esta investigación haremos referencia de manera indistinta a concepciones, percepciones, ideas y representaciones. Si bien reconocemos que provienen de tradiciones diferentes, las consideramos como teorías cercanas ya que nos permiten alcanzar los objetivos de nuestra investigación.

Uno de nuestros principales referentes metodológicos para nuestra investigación proviene de los aportes de Evans sobre las concepciones de los profesores y sus estudiantes sobre la historia (1988, 1989 y 1990). A partir de su estudio, Evans llegó a establecer cómo se construyen las concepciones del profesorado, y el impacto que ellas tienen en las ideas que van construyendo sus estudiantes sobre los significados de la historia. Para desarrollar su investigación, Evans (1989) definió el sentido de la historia considerando cuatro perspectivas: 1) el propósito que los profesores y estudiantes asignan al estudio de la historia; 2) las concepciones del modelo de historia, y las ideas sobre el progreso y la decadencia; 3) el grado de generalización con el que los informadores están cómodos; y la 4) relevancia de la historia, y las relaciones del pasado con el presente. Evans diseñó un cuestionario general que fue enviado a 160 maestros, por medio del cual se perseguía identificar a profesores que fueran potencialmente entrevistables.

El cuestionario se enfocó en recoger información sobre las concepciones de la historia de los profesores, y datos personales de estos que podían influir en la conformación de esas concepciones. La información obtenida a través de este cuestionario fue utilizada, además, para establecer cinco tipologías de maestros (Narrador de historias, Historiador científico, Relativista reformador, Filósofo cósmico y Ecléctico, Evans, 1989). Luego, se desarrollaron entrevistas con profesores que respondían a las tipologías propuestas a partir del análisis de los resultados del

cuestionario. 13 profesores accedieron a participar de la segunda fase de la investigación.

El modelo de investigación de Evans fue el que nos aportó las ideas para construir nuestra primera encuesta, y también para analizar parte de la información que obtuvimos a través de ellas. Tomando en cuenta las propuestas conceptuales de Evans (1989) y las de otros autores (Pagès, 1994; Benejam, 1997), establecimos las tipologías de profesores que enseñan en sus clases la historia de la infancia para promover la formación ciudadana. Como Evans, también a partir de las tipologías de profesores seleccionamos a los profesores que entrevistaríamos para profundizar nuestro análisis. Al contrario de este investigador, no logramos tener una respuesta positiva de parte de todos los profesores que queríamos, por lo que sólo cinco participaron en la segunda fase de nuestra investigación.

Como Evans (1990), también nos interesaba reconocer la influencia de las concepciones de los profesores en las ideas de sus estudiantes, por eso decidimos realizar los grupos focales. Si bien Evans recurrió a entrevistas individuales con estudiantes para ver el efecto que los profesores generaban en las ideas y opiniones sobre la historia, nosotros optamos por los grupos focales, ya que ellos nos permitirían reconocer las discusiones, acuerdos y desacuerdos de los estudiantes frente a una misma pregunta.

Otras investigaciones en las que se ha analizado las concepciones sobre la historia de los profesores de secundaria son las de Patrick (1990), Guimerá (1991) y Galindo (1996). También hemos tomado en cuenta los aportes metodológicos de Guimerá para desarrollar nuestra investigación. Esta autora centró su investigación doctoral en reconocer las concepciones de los profesores de secundaria sobre la historia.

Guimerá (1991) haciendo uso de un cuestionario quiso recoger información para ***“... saber algo de cómo son los profesores de Historia de secundaria y empezar a romper esa barrera de la intimidad del aula, intentando saber qué es lo que realmente hacen en clase”*** (Guimerá, 1991: p. 256). Al igual que en el caso de la investigación de Evans (1988), Guimerá recogió a través del cuestionario información relacionada con la formación disciplinar, la evolución profesional y las visiones sobre la historia, además recabó información sobre la formación psicopedagógica de los docentes. Tanto en nuestra investigación, como en la de Evans y Guimerá se persiguió establecer las

relaciones existentes entre la formación disciplinar y pedagógica y las creencias y concepciones de los profesores. En el caso específico de nuestra investigación, si bien tratamos de recoger las concepciones de los profesores con respecto a la historia, nos enfocamos fundamentalmente en sus visiones sobre la historia de niños, niñas y jóvenes y el potencial ciudadano que le asignaban.

El trabajo de González (1993) se inscribe en la línea de análisis de las concepciones, visiones y representaciones que los estudiantes tienen de la historia. El objetivo de su investigación era “... **acercarse a la imagen que los estudiantes tenían de la historia y su enseñanza después de años de escolarización**” (González, 1993: p. 267). Para lograr este objetivo, González diseñó un cuestionario de 41 preguntas abiertas, semi-abiertas y cerradas que fue aplicado a estudiantes de tercero de BUP de distintas comunidades autonómicas. Luego de analizar la información González estableció que en las aulas de BUP prevalece la enseñanza de una historia tradicional, y que en la enseñanza de la historia las Mentalidades o la Vida Cotidiana están ausentes. Bajo nuestra interpretación, estos dos elementos impedirían que actores como los niños, niñas o jóvenes tomaran un rol relevante en la enseñanza de la historia escolar. Esta conclusión que emana de una investigación desarrollada en España en los 90 se mantiene a partir de los datos que hemos podido recoger en nuestra investigación en la enseñanza escolar de Chile en la década del 2010.

Los aportes más importantes que recogimos de González fueron algunas de las preguntas que utilizó para poder desarrollar su objetivo de investigación. Por ejemplo la pregunta *¿Para qué sirve la historia?* Fue tomada, adaptada y aplicada en el grupo focal de estudiantes.

Grant (2001) hizo uso de las entrevistas a dos maestros para conocer sus concepciones sobre la enseñanza del movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos. A partir de sus hallazgos, Grant concluyó que existe una correlación entre las prácticas de los profesores y las ideas o puntos de vista de los estudiantes sobre cómo construyen su posición frente a la historia en general, y al movimiento de los derechos civiles en particular. Para desarrollar su investigación, Grant se centró en el conocimiento histórico, la importancia y la empatía que mostraban tanto profesores como estudiantes frente al tema de los derechos civiles.

La investigación de Grant (2001) utilizó como instrumentos la entrevista a los profesores, la observación de clases y el análisis del material utilizado por los profesores para abordar la temática. El trabajo de investigación se desarrolló durante dos años. A partir de la primera entrevista con los docentes, Grant (2001) persiguió reconocer cuáles eran las finalidades que los docentes le asignaban a la historia, cuál era su posición política frente al marco curricular establecido por el Estado, cómo eran desarrolladas sus prácticas en el aula, y si éstas se habían modificado a través del tiempo. La segunda entrevista a los profesores se centró directamente en preguntas asociadas a la unidad de derechos civiles. Para poder recoger las percepciones de los estudiantes de estos maestros Grant entrevistó a un grupo de alumnos de ambos profesores.

Luego de un análisis cualitativo de la información obtenida, Grant tomó las tipologías de Evans (1989) y Leinhardt (En Grant, 2001) para caracterizar a sus profesores. Para analizar la información obtenida a través de las entrevistas con los estudiantes, buscó reconocer las percepciones de estos frente a temáticas similares a las que había recogido en los profesores. La información obtenida a partir de las entrevistas de los estudiantes fue codificada tomando en cuenta las propuestas de Seixas (1996, en Grant, 2001) y las dimensiones el pensamiento histórico descrito por el Centro Nacional de Historia en las Escuelas (1994, en Grant, 2001).

La investigación de Grant fue muy relevante para nosotros, ya que tomamos decisiones metodológicas similares a las que él tomó, llegando a conclusiones parecidas a las que este autor llegó a establecer. Como Grant decidimos recoger ideas de profesores y estudiantes frente a temáticas similares (finalidades de la historia, importancia de la Historia de la infancia, relaciones entre formación ciudadana e Historia de la infancia) para reconocer cómo influyen las representaciones de los profesores sobre las ideas que van conformando los estudiantes frente al pasado, el presente y la construcción del futuro.

Barton (2010), por su parte, reconoció que la enseñanza de la historia puede ser algo complejo debido a las propias ideas que tienen los estudiantes sobre ella, y que provienen de fuentes de información diferentes a la escuela. Para Barton, estas ideas son difíciles de modificar, puesto que se encuentran muy arraigadas en los estudiantes debido al impacto de relatos familiares o de los medios de comunicación. En consonancia con Dalongueville (2003), expresa que a pesar de la fuerza que poseen

estas ideas y concepciones, pueden ser modificadas a través de la enseñanza de la historia en la escuela. Le asigna una importancia crucial en este camino a las finalidades que los propios profesores le darán a la enseñanza de la historia, a la historia que enseñaran y a las formas que utilizaran para enseñarla.

A través de su investigación Barton (2010) constató que los estudiantes consideran la historia como una herramienta que les puede servir para sacar lecciones sobre cómo actuar, y quienes consideran que esta permite interpretar y entender el presente dan el mismo significado a la importancia de estudiar determinados hechos históricos. Para el caso de los estudiantes norteamericanos, Barton reconoció que ellos valoran la historia porque señalan que les ayuda a entender y promover su propia identidad como americanos.

Para concluir, Barton expresa que las ideas de los estudiantes están muy condicionadas por la naturaleza de su formación escolar. Haciendo referencia al caso específico de los estudiantes norteamericanos, señala que aquellos que tienen profesores que ponen el énfasis en la enseñanza de la historia contemporánea, tienen más facilidad para reconocer la importancia del pasado para entender el presente. En cambio, aquellos estudiantes que tienen maestros que se centran sólo en cubrir todos los contenidos de los programas, tienen una visión de la historia como un compendio de datos que es necesario aprender para tener más conocimiento. Por esto, Barton expresa que: ***“Dado el papel central que ocupa la intencionalidad en el proceso de aprendizaje, los docentes que esperan desarrollar la comprensión de los estudiantes acerca de la historia deberían considerar más detenidamente cómo sus propios objetivos interfieren con los de sus estudiantes”*** (Barton, 2010: p. 105).

Heilman (2001) investigó las perspectivas de profesores sobre los desafíos del mundo real para la enseñanza de los estudios sociales. En esta investigación consideró como desafíos del mundo real a aquellos factores que estaban fuera del control inmediato de los profesores: violencia en los hogares de sus estudiantes, religión, cultura popular y economía entre otros. Se hizo referencia a estos elementos, puesto que los profesores consideran que influyen en las orientaciones sociales, emocionales y cognitivas de sus estudiantes. Haciendo referencia a los fines socializadores de la escuela, Heilman expresa que estos han sido puestos en tela de juicio producto de los episodios de violencia que han estallado en las últimas décadas en los colegios

norteamericanos. Para esta investigadora, las autoridades escolares han decidido responder a esta ola de violencia a través de políticas punitivas que no hacen más que empeorar la situación. Por esto, Heilman, junto a otros investigadores han propuesto la enseñanza de los estudios sociales abordando el conflicto y sus posibles fuentes de solución. También estos investigadores han establecido la necesidad de promover una educación que sea más cercana y empática con los problemas de los estudiantes.

Para Heilman, el énfasis en un currículo que ponga su centro en promover el respeto por los demás y en el análisis de las condiciones en las que vive la sociedad debe ir de la mano con la promoción de la participación democrática responsable en la construcción de un mundo mejor. La visión de Heilman sobre la función que debería cumplir la enseñanza de los estudios sociales choca con las propuestas de algunos educadores del área que expresan que los estudios sociales deben ser objetivos, y estar enfocados en la enseñanza de las distintas disciplinas de las cuales forman parte. Frente a esta dualidad, Heilman expresa que los profesores tienen la libertad para tomar las decisiones que consideren más oportunas para enseñar los estudios sociales, pero que no pueden obviar que los estudiantes, las aulas, el colegio y la sociedad le entregan el contexto para tomar estas decisiones.

La investigación de Heilman fue de carácter cualitativo. Utilizó las entrevistas con profesores y el análisis de sus discursos para reconocer sus representaciones o concepciones sobre cómo influyen los desafíos del mundo real en la enseñanza de los estudios sociales.

4.2. Instrumentos utilizados en la investigación:

Los instrumentos utilizados para la obtención de información fueron:

Instrumento	Fecha de su aplicación
Encuestas	Febrero-Mayo del año 2013
Entrevistas	Junio del año 2013
Grupos Focales	Junio del año 2013

4.2.1. Encuesta:

La primera encuesta: **“La presencia de la historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”** fue enviada a 100 profesores de las ciudades de Santiago y Arica. La elección de estas dos ciudades estuvo condicionada por el lugar de residencia que tuvo la investigadora en Chile durante el primer semestre del año 2013. Del total de encuestas enviadas, recibimos 26 contestadas. Con esta información realizamos nuestro primer análisis.

La encuesta (Anexo nº 1) fue dividida en los siguientes apartados:

1.- Datos personales (nombre, edad, universidad de origen, año de egreso, título profesional) y datos sobre el colegio en el que se desempeñaba al momento de responder la encuesta (tipo de establecimiento, forma de financiamiento, niveles en los que se sentía más a gusto enseñando). Decidimos hacer preguntas asociadas al tipo de establecimiento y al nivel de agrado con que los profesores se desempeñaban en los distintos cursos para ver si estos factores podían tener algún tipo de impacto a la hora de incorporar la historia de niños y niñas en sus clases.

2.- Preguntas de selección (preguntas nº 2, 3, 4, 5, 12 y 14). Por medio de estas preguntas se pretendía hacer un acercamiento general de la percepción de los profesores con respecto a la inclusión de niños y niñas en el currículo de historia y ciencias sociales. Se pretendió obtener información sobre las percepciones de los profesores con respecto a:

- la imagen que el currículo muestra de niños y jóvenes;
- el tipo de formación ciudadana que se promueve;
- los fines que los docentes le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales;
- la recepción de estudiantes al estudiar la historia de niños y niñas; y
- la utilidad de la transversalidad en la formación ciudadana.

En estas preguntas se presentaban una serie de alternativas, el profesor o profesora debía elegir aquella con la que se sentía más representado.

3.- Pregunta para valorar (nº 6). Con ella se buscaba recoger los fines que los profesores le asignaban a la enseñanza de la formación ciudadana en la escuela. Para responder esta pregunta, a los profesores se les dio una lista de propuestas que ellos y ellas debían valorar del 1 al 5, siendo el 1 la más valorada, y la 5 la menos valorada.

4.- Pregunta de valoración de aseveración (nº 7). Con esta pregunta se buscaba valorar la percepción que profesores y profesoras poseen sobre la enseñanza de derechos en la escuela. Para responder a esta pregunta, a los profesores se les presentó una serie de aseveraciones. Debían señalar el nivel de acuerdo que sentían con respecto a ellas:

Aseveración	En total desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A los niños se les debe enseñar sobre sus derechos desde el primer ciclo de enseñanza básica.					
La enseñanza de la Historia de la Infancia y la Juventud puede contribuir a la enseñanza de los derechos.					
Los niños y jóvenes deben saber que en la actualidad hay lugares del mundo donde sus derechos son vulnerados.					
La utilización de la enseñanza de la Historia de la Infancia y la Juventud también debe contribuir a que los estudiantes conozcan sus deberes.					
La Formación en derechos debe ayudar a los niños y jóvenes a aprender a actuar ante la sociedad.					

Fuente: encuesta “La presencia de la historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”

5.- Preguntas de selección única y justificación (nº 8, 9, 10 y 11). Estas preguntas se enfocaron de lleno en reconocer la valoración que los profesores le asignan a la enseñanza de la historia de la infancia. Por ello, se recogieron sus opiniones sobre el tratamiento que dan a esta temática los textos de estudio; las decisiones que toman al

trabajar las actividades de los textos de estudio vinculadas a la infancia; las decisiones que toman al enseñar la historia de niños y niñas; y las finalidades que le asignan a enseñar la historia desde la mirada infantil. Como la información que obtendríamos era muy relevante para la investigación, les pedimos a los docentes que justificaran cada una de sus elecciones. A continuación presentamos un ejemplo de este tipo de preguntas:

6.- Al trabajar la temática de la Historia de la Infancia y la Juventud con el texto de estudio, tomo la o las siguientes decisiones:

	Para hacer más rica la información, la complemento con otro tipo de fuentes.
	Solamente utilizo la información presente en el texto de estudio.
	Prefiero no recurrir al texto de estudio, ya que no me permite dar el enfoque que deseo a la temática. Elaboro mi propio material.
	Aunque la temática esté presente en el texto de estudio no la trabajo en mis clases.
	Otra

Tomé esta decisión porque:

Fuente: encuesta “La presencia de la historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”

7.- Pregunta sobre el impacto que ejercen ciertos actores en la promoción de la formación ciudadana (nº 13). Se le presentaron a los docentes 6 actores que podían participar promoviendo la formación ciudadana de los estudiantes. Se le pidió que puntuaran de 1 a 6 según el orden en que debían participar estos actores promoviendo la formación ciudadana. El 1 correspondía al que era más importante promoviendo la formación ciudadana, y el 6 el que ejercía menos influencia.

8.- Se les presentaron a los docentes una serie de imágenes vinculadas a la historia (pregunta nº 14). En estas imágenes los protagonistas eran niños, niñas y jóvenes. Se les pidió a los docentes que pensarán qué temáticas podrían desarrollarse a partir de las imágenes, y cómo vincularían esas temáticas con el currículo nacional. Por medio de esta pregunta se buscaba reconocer el protagonismo que los profesores les asignarían a los menores en sus clases, es decir, si eran capaces de pensar un tema en que los niños y niñas fueran el foco o si, por el contrario, pensarían en temas asociados a la historia

política, económica o militar. La información aportada nos permitió proponer tipologías de profesores¹⁴:

a.- *Profesor apegado al currículo nacional, si este lo establece, utiliza la Historia de la Infancia para potenciar la Formación Ciudadana y Democrática.*

b.- *Profesor que conoce los fines de la Historia, utiliza el currículo para desarrollarlos.*

c.- *Profesor que desconoce el currículo y las oportunidades que este presenta para trabajar con la Historia de la Infancia y potenciar la Formación Ciudadana.*

d.- *Profesor que no logra vincular la Historia de la Infancia con el currículo nacional, esto no le permite potenciar la Formación ciudadana y democrática.*

9.- Preguntas abiertas (preguntas nº 15, 16 y 17). Por medio de estas preguntas perseguíamos recoger el pensamiento de los profesores con respecto a:

a.- concepto de Formación Ciudadana

b.- el valor que le asignaban a la Formación Ciudadana, y

c.- el potencial que le asignaban a la Historia de la Infancia para promover la Formación Ciudadana.

10.- La pregunta nº 20 buscaba reconocer cómo había sido la formación disciplinar que habían recibido los profesores en la universidad en el ámbito de la historia de la infancia, y si esta se había profundizado durante su carrera como profesores. Para poder obtener estos datos, se les presentaron una serie de aseveración que debían valorar según su grado de acuerdo con ellas. Además se les pidió que señalaran investigaciones históricas sobre niños y niñas que conocieran o que hubieran leído.

11.- En la pregunta nº 21 se presentaron cinco citas de estudios historiográficos. Algunas citas correspondían a la historia de la infancia, mientras otras hacían referencia a las distintas ramas de la historia. Se les pidió valorar el grado de acuerdo que tenían con los autores, y que justificaran su posición. Por medio de estas preguntas se buscaba reconocer si los profesores consideraban importante incorporar a niños y niñas como

¹⁴ En el próximo punto haremos referencia a cómo se construyeron las tipologías, y cómo fueron definidas.

protagonistas de sus clases de historia, o si más bien pensaban que la historia de los menores debía estar supeditada a la historia tradicional.

12.- Finalmente, se les pidió a los profesores que diseñaran una clase de 90 minutos. Los docentes debían explicar a través de un escrito, como harían una clase utilizando la historia de la infancia para promover la Formación Ciudadana. Por medio de esta propuesta, queríamos reconocer desde qué mirada se situaban los profesores para proponer una clase, cuál era el protagonismo que ellos asumían en estas y el que le otorgaban a sus estudiantes. Esto era especialmente importante para nuestra investigación, ya que partimos de la premisa que la Formación Ciudadana no sólo se promueve a partir de determinados contenidos, sino que principalmente, a través de las relaciones democráticas o autoritarias que se fundan en el aula y la escuela. A partir de la información obtenida, y adaptando las propuestas de Evans (1989); Pagès (1997) y Benejam (1997), establecimos las siguientes categorías de profesores:

a.- *Tradicional*

b.- *Crítico*

c.- *Crítico creativo*

d.- *Ecléctico*

Aportes de la encuesta utilizada:

A través de nuestra encuesta pudimos recabar valiosa información con respecto a los fines que los profesores le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. También nos fue útil para poder interpretar cuáles son las representaciones que los profesores poseen con respecto a la Formación Ciudadana, y al potencial que ven en esta área como una herramienta para promover la participación y el cambio social. Las preguntas asociadas a la formación ciudadana fueron analizadas por medio de las propuestas conceptuales de Westheimer & Khane (2002, En Pagès y Santiesteban, 2008) y de Boyle-Basie (2003, en Pagès, 2012a). Esto nos permitió identificar distintas miradas de parte de los profesores sobre la formación ciudadana y democrática de sus estudiantes:

a.- *Mirada tradicional*

b.- *Mirada global*

c.- *Mirada crítica-constructiva*

Las preguntas asociadas a la Historia de la infancia nos permitieron conocer el grado de interés y conocimiento que los docentes poseen sobre ella. Esta información fue muy útil, ya que nos permitió interpretar por qué muchas veces deciden obviarla, o presentarla solamente como un apéndice de la historia tradicional escolar. Las citas sobre la historia y la historia de la infancia nos permitieron acercarnos un poco a la concepción que los docentes poseen sobre la disciplina en general, y sobre la historia de la infancia en particular.

Tanto la pregunta asociada a las imágenes, como la propuesta de clase nos permitieron construir un perfil de profesor. Para ello hemos utilizado las tipologías de Evans (1989), de Pagès (1997) y de Benejam (1997). Como resultado del análisis de las clases, hemos propuesto que entre los profesores participantes de la investigación encontramos:

1.- *Tradicionales*

2.- *Críticos*

3.- *Críticos creativos*

4.- *Eclécticos*

Los perfiles de profesores se construyeron tomando en cuenta las propuestas conceptuales de los autores previamente citados, y las respuestas que nos dieron los profesores con respecto a las temáticas que utilizarían para incorporar la historia de la infancia, el modelo de clase (protagonismos de estudiantes y profesores), las actividades, formas de evaluación y manera de promover la formación ciudadana. Debemos destacar que nuestra tipología de profesores no se ajusta en un 100% a las de los autores, ya que es una adaptación realizada considerando los factores que hemos señalado.

Inconvenientes enfrentados al aplicar la encuesta:

Pensamos que una de las decisiones en las que erramos, y que generó que no tuviéramos una gran cantidad de encuestas para desarrollar la investigación, tiene que ver con la extensión de esta. Para poder responder a la encuesta, los profesores debían invertir un tiempo cercano a las dos horas. En Chile los profesores tienen poco tiempo para reflexionar sobre sus prácticas, o para intercambiar impresiones con sus pares sobre sus experiencias docentes. Los docentes chilenos pasan la mayor parte de su tiempo frente a cursos realizando clases. Este panorama puede haber influido en que sólo recibiéramos un 26% de las encuestas enviadas (26 encuestas de 100), y que para recibir estas encuestas hayamos tenido que realizar gestiones con el Departamento Provincial de Educación en Arica; y con los directores y jefes de Unidad Técnica Pedagógica de la Ciudad de Santiago.

La complejidad de algunas de las preguntas de la encuesta (análisis de citas historiográficas y propuesta de clase) generó que sólo una parte reducida de los encuestados respondiera a estas preguntas. Por ejemplo, solamente un 65% de los participantes propuso su clase sobre la historia de la infancia para promover la Formación Ciudadana, mientras que el 35% restante decidió ignorar esta pregunta o explicarnos que por falta de tiempo no habían alcanzado a responderla.

Por las dificultades que nos generó posteriormente presentar los resultados del análisis de la información, consideramos que hubiera sido más pertinente organizar la encuesta por ejes temáticos.

4.2.2. Las Entrevistas a profesores:

Una vez que aplicamos la encuesta, desarrollamos una lectura de las respuestas que nos habían dado los docentes, y decidimos que era necesario ahondar en algunos de los tópicos propuestos. Por esto, planteamos a los profesores que nos habían respondido la encuesta participar en una entrevista. La respuesta a esta convocatoria fue reducida, aduciendo a la falta de tiempo para poder coordinar un encuentro. La mayoría de los profesores encuestados rechazó participar de esta segunda etapa de la investigación: de los 26 profesores participantes de la primera fase de la investigación, 5 estuvieron dispuestos a darnos una entrevista.

La entrevista fue organizada de manera estructurada, aunque en algunos casos las mismas respuestas que nos dieron los profesores permitieron que le replicáramos con otra pregunta. Las entrevistas fueron desarrolladas en el mes de junio del año 2013. Se aprovechó la oportunidad del encuentro con los profesores para comentarles que también nos interesaba realizar un grupo focal con parte de sus estudiantes. Los profesores estuvieron de acuerdo con esta propuesta y nos dieron todas las facilidades para que pudiéramos hablar con sus estudiantes.

La entrevista tuvo una duración de aproximadamente 30-45 minutos. Se desarrolló en los centros educativos en los que se desempeñaban los profesores, con la excepción de uno de ellos, que debido a que su establecimiento se encontraba ocupado por sus estudiantes movilizados (toma del establecimiento), hubo de ser desarrollada en un café. Las respuestas de los profesores fueron grabadas, transcritas, y posteriormente analizadas haciendo uso de algunos elementos de la Teoría Fundamentada.

En el anexo n° 8 presentamos en detalle las preguntas que hicimos a los profesores, los objetivos que se perseguía con cada una de ella, y el eje temático al que correspondía (Finalidades de la Enseñanza de la Historia y las CC.SS; Formación Ciudadana; Historia de Niños, Niñas y Jóvenes).

La oportunidad de acudir a los centros educativos en los que se desempeñaban los profesores nos permitió reconocer cuáles eran los inconvenientes más frecuentes con los que se enfrentaban. Al mismo tiempo nos permitió dar una mirada a los estudiantes con los que trabajan, y las motivaciones que estos tienen frente a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales¹⁵.

Las entrevistas a los profesores fueron grabadas, posteriormente transcritas y traspasadas a una matriz para aplicar la Teoría Fundamentada (ver anexo n° 6).

¹⁵ Tuve la oportunidad de ingresar a los colegios de 4 de los profesores participantes de las entrevistas. En uno de los casos incluso pude entrar a la sala de clase del entrevistado para esperar que tuviera el tiempo para darme la entrevista. Este tiempo en los colegios me permitió ver cómo eran las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores. También pude observar las características de las salas de clase, cómo estaba dispuesto el mobiliario y el material con el que contaban los docentes para desarrollar sus clases. Esta información me sirvió para entender las dificultades que parte de los entrevistados expresaron tener que enfrentar para enseñar Historia y Ciencias Sociales.

4.2.3 Los Grupos Focales a estudiantes:

Luego de realizar las entrevistas a los profesores, y también en junio del año 2013, desarrollamos los grupos focales de estudiantes. Les dimos la oportunidad a los profesores de que eligieran a aquellos estudiantes que se presentaban más motivados por el subsector. Tomamos en cuenta este elemento, debido a que el grupo focal era extenso (aproximadamente una hora), y porque requeríamos que todos los estudiantes participantes dieran su opinión. A pesar de las precauciones que tomamos con respecto a este punto en algunos de los grupos focales no conseguimos que todos los participantes opinaran frente a nuestras propuestas.

El contexto en el que se desarrollaron los grupos focales fue bastante fructífero. Chile se encontraba en un momento de efervescencia política y social debido a las próximas elecciones presidenciales (diciembre del 2013), y producto de las movilizaciones estudiantiles de secundarios y universitarios. La mayoría de los estudiantes que participaron de los grupos focales había participado de las movilizaciones estudiantiles, esto les hizo sentirse muy empoderados como actores sociales y políticos. Esto quedó reflejado en la actitud y las respuestas que nos dieron frente a las preguntas que les realizamos.

Desarrollamos cinco grupos focales, estos se conformaron de la siguiente manera:

- a.- Grupo focal Liceo A: 5 estudiantes
- b.- Grupo focal Colegio B: 5 estudiantes
- c.- Grupo focal Colegio C: 3 estudiantes
- d.- Grupo focal Liceo D: 5 estudiantes
- e.- Grupo focal Colegio E: 5 participantes

En la mayoría de los grupos focales participaron 5 estudiantes, pues era el número de personas que les habíamos propuesto a los profesores. En el Colegio C sólo contamos con tres participantes porque los estudiantes que habían sido seleccionados por el profesor Camilo no fueron autorizados por los profesores con los que tenían clases para salir de la sala.

Para poder desarrollar el Grupo focal, diseñamos una presentación (Anexo nº 4) que titulamos: “*¿Cuál es el rol de los niños, las niñas y los jóvenes en la Historia?*”. El material se encontraba organizado en tres partes. La primera estaba orientada hacia las finalidades de la historia y la formación ciudadana como aprendizajes escolares. La segunda parte buscaba reconocer las visiones de los estudiantes frente al protagonismo de niños y niñas en la historia. La parte final se enfocó en presentar situaciones a los estudiantes en las que ellos y ellas debían señalar cómo actuarían para enfrentarlas.

Las actividades de los grupos focales fueron organizadas por objetivos y ejes. Para mayor detalle ver el Anexo nº 9.

Los grupos focales fueron grabados y transcritos para facilitar su análisis. Para poder aprovechar, y trabajar de forma más fácil con la información que obtuvimos, aplicamos elementos de la Teoría Fundamentada. Por esto, todas las respuestas fueron codificadas de la siguiente manera:

- 1.- Se transcribió las respuestas de cada uno de los estudiantes a las preguntas y actividades (Codificación abierta)
- 2.- Se rescataron las palabras claves utilizadas por cada uno los estudiantes para responder a las preguntas.
- 3.- Tomando en cuenta las palabras claves relacionadas con la pregunta, se construyeron tipologías de respuestas (Codificación axial)
- 4.- Se agruparon las tipologías de respuestas que tenían elementos similares, y se crearon tipologías.
- 5.- Se analizaron las tipologías.

La utilización de la Teoría fundamentada requirió que invirtiéramos una gran cantidad de tiempo leyendo y releendo las respuestas para poder establecer las categorías, pero nos fue de gran utilidad porque al hacer un detalle tan pormenorizado de las respuestas nos permitió ser objetivos e interpretar la información en el guardando el sentido que le habían dado los participantes.

Consideramos que los instrumentos que hemos seleccionado para realizar la investigación fueron pertinentes ya que nos aportaron la información que requeríamos.

Con la excepción de los inconvenientes a los que ya hemos hecho referencia, todos los instrumentos nos aportaron valiosa información para ser analizada y para construir las conclusiones que presentaremos al final de la investigación.

Debemos agregar que consideramos que la información podría haberse visto enriquecida con la observación de aula, pero por un tema estratégico (el trabajo de campo se desarrolló en Chile, y el análisis de la información en Barcelona) nos fue imposible desarrollarlo. Pensamos que sería importante continuar esta investigación por medio de una observación participativa en las clases de los profesores que accedieron a entrevistarse. A pesar de esta falencia, la información que nos aportaron los estudiantes a través de los grupos focales nos permite contrastar sus visiones o representaciones sobre la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana con las de sus profesores.

4.3. Modelo de análisis de la información:

En este punto describiremos cómo fue trabajada la información obtenida en cada instrumento para sacar las conclusiones a las cuales llegamos en esta investigación.

4.3.1 Análisis de la información de la encuesta:

Los datos presentes en la primera parte de la encuesta fueron cuantificados. Con ello pudimos construir un perfil del tipo de profesores que participaron en la investigación. Esta información nos fue de utilidad para presentar a los protagonistas del estudio.

Las preguntas de selección de una alternativa fueron analizadas de manera cuantitativa. Se tomaron las respuestas de los profesores y se cuantificaron para establecer tendencias en las respuestas. Se mostró las tendencias a partir de gráficas. Luego, se realizó una descripción de los resultados obtenidos, tratando de interpretar las posibles causas que determinaron la elección de los docentes.

La pregunta n° 6 fue diseñada para reconocer la posición que los profesores tenían frente a los fines de enseñanza de la Formación ciudadana y democrática. Las

afirmaciones fueron clasificadas previamente tomando en cuenta un modelo de visión sobre la enseñanza de la Formación Ciudadana y Democrática. En el siguiente cuadro presentamos la relación en detalle:

Cuadro: Relación entre tipologías y afirmaciones

Tipologías	Afirmaciones
La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la realidad y su transformación	1. A formarlos como ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos. 5. A que valoren la democracia como el sistema de gobierno que establece la igualdad y respeta los derechos de las personas. 6. A que se sientan responsables de la construcción de un mundo mejor. 8. A entregarles las herramientas necesarias para que puedan identificar los problemas que afectan al mundo, y para que elaboran propuestas para resolverlos. 10. A formarlos como personas comprometidas con la realidad nacional e internacional, críticas y participativas en la resolución de sus problemas.
La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos que conocen los deberes y derechos que les corresponden por vivir en Chile y que se encuentran consagrados en la constitución.	4. A que reconozcan que la Constitución Política es la principal ley al interior del país. 9. A que conozcan la Constitución, y los deberes derechos que se encuentran consagrados en ella.
La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos que conozcan las instituciones políticas y su funcionamiento	2. A convencerlos de participar de los procesos electorarios desarrollados en el país. 3. A que conozcan las ideologías de los distintos partidos políticos existentes en el país. 7. A que respeten y valoren las decisiones y funciones ejercidas por la clase política.

La información obtenida a partir de las elecciones de los profesores frente a cada una de las propuestas y el grado de acuerdo que presentaban hacia ellas fue cuantificada y presentada de manera gráfica. También se realizó una descripción de la información obtenida, y se interpretaron las posibles causas que podían incidir en la posición de los profesores.

Las preguntas de selección y justificación (nº 8-11) y de elección de posición y justificación (20 y 21) fueron analizadas tomando en cuenta elementos cuantitativos y cualitativos. Al igual que en el caso de las respuestas anteriores, se cuantificaron las respuestas seleccionadas por los profesores y se establecieron tendencias. Posteriormente estas tendencias fueron analizadas tomando en cuenta las respuestas escritas que nos habían dado los profesores.

Las preguntas 15-19, y 21-22 tuvieron un marcado carácter cualitativo, por esto las respuestas fueron analizadas haciendo uso de la Teoría Fundamentada. A

continuación pasamos a detallar cómo fue analizada la información en cada una de las preguntas, qué tipologías emergieron, y cómo se construyeron estas tipologías:

a.- Propuesta de clases a partir de imágenes presentadas (pregunta n° 15): En esta pregunta se pedía a los profesores que observaran unas imágenes en las que los protagonistas eran niños, niñas y jóvenes (Ver Anexo n° 1, Encuesta) y que propusieran temáticas para trabajar en sus clases que se encontraran vinculadas con el currículo nacional. La información aportada por los profesores fue leída, se identificó en ellas: 1.- La o las temáticas propuestas; 2.- La vinculación que establecía con el currículo. Tomando en cuenta estos dos elementos, se establecieron las siguientes tipologías, en las cuales los profesores fueron enmarcados:

a. 1.- Profesor apegado al currículo nacional, si este lo establece, utiliza la Historia de la Infancia para potenciar la Formación Ciudadana y Democrática: Profesor que conoce el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se apega a este para trabajar las temáticas asociadas a la Historia de la Infancia y potenciar la formación ciudadana y democrática. Esto le impide ver la multiplicidad de espacios existentes para trabajar con la Historia de la Infancia.

a. 2.- Profesor que conoce los fines de la Historia, utiliza el currículo para desarrollarlos: Profesor que conoce el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, le ve potencial a cada temática para el trabajo con la Historia de la Infancia y para desarrollar la Formación Ciudadana y Democrática. Ve al subsector como un vehículo para formar estudiantes informados, críticos y comprometidos con la realidad.

a. 3.- Profesor que desconoce el currículo y las oportunidades que este presenta para trabajar con la Historia de la Infancia y potenciar la Formación Ciudadana: Profesor que no conoce a cabalidad el currículo de Historia, Geografía y Ciencias sociales, esto le lleva a proponer el trabajo con la Historia de la infancia sólo en los momentos que las unidades lo establecen explícitamente.

a. 4.- Profesor que no logra vincular la Historia de la Infancia con el currículo nacional, esto no le permite potenciar la Formación ciudadana y democrática: Profesor que logra reconocer temáticas asociadas a la Historia de la Infancia, pero no sabe cómo vincularlas al currículo nacional. Esto nos lleva a intuir que no las trabaja en sus clases.

b.- Preguntas abiertas: Las preguntas de este tipo perseguían reconocer cuál era la percepción de los profesores frente a la enseñanza de la Formación Ciudadana y Democrática, y si reconocían a la Historia de la Infancia y la Juventud como un espacio ideal para desarrollarla.

Con respecto a las preguntas ¿Qué entiende usted por Formación Ciudadana y Democrática? Y ¿Considera importante potenciar la Formación Ciudadana y Democrática de sus estudiantes? ¿Por qué? (preguntas nº 17 y 18), lo primero que hicimos fue leer las respuestas de los profesores. Esta lectura nos permitió identificar una determinada posición con respecto a la importancia y utilidad de la Formación ciudadana. Tomando en cuenta las propuestas de Westheimer & Khane (2002, en Santisteban y Pagès, 2008) y de Boyle-Basie (2003, en Pagès, 2012a) establecimos tipologías de miradas con respecto a la Formación Ciudadana:

b. 1.- Una mirada tradicional: Se piensa que al trabajar la ciudadanía se debe poner el acento en que los estudiantes conozcan el funcionamiento del sistema político. Que reconozcan el rol de las instituciones y la importancia de estas. Este tipo de profesores piensa que la ciudadanía que se debe formar debe tener su foco puesto en que los estudiantes respeten las instituciones, y que participen a través de los mecanismos formales (participación en procesos electorarios).

b. 2.- Una mirada global: Se busca que a través de la ciudadanía los estudiantes conozcan las distintas instituciones y su funcionamiento, pero que al mismo tiempo reconozcan la existencia de mecanismos de participación formal e informal. Que valoren la existencia de deberes y derechos. Se potencia más el saber que el saber hacer.

b. 3.- Una mirada crítica-constructiva: Se piensa que la educación para la ciudadanía es el eje central de la educación, que esta debe estar adaptada a las transformaciones vividas en un mundo global, que debe hacerse cargo de las problemáticas del siglo XXI. Se persigue lograr que los estudiantes conozcan las distintas problemáticas, que las evalúen, que elaboren estrategias de acción, y que sean capaces de aplicar estas estrategias. Estos profesores piensan que la educación es el primer espacio para la transformación social, y que lo que enseñan y construyen con sus estudiantes debe ser tan potente como para mantenerse incluso después de que estos abandonen el sistema escolar.

Luego de establecer las características de las tipologías, volvimos a leer las propuestas de los profesores. Identificamos sus ideas claves, y a partir de ellas los clasificamos en cada una de las miradas. Hicimos un análisis cuantitativo de los datos para ver qué mirada presentaba una mayor presencia, y luego un análisis cualitativo a partir de las mismas palabras de los profesores. Por medio de este doble análisis pudimos reconocer las razones que llevan a los profesores a tomar una determinada posición frente a la Formación Ciudadana.

La pregunta n° 19 ¿Es posible potenciar la Formación Ciudadana y Democrática de los estudiantes a través de la enseñanza de la Historia de la Infancia y la Juventud? fue analizada haciendo uso de elementos de la Teoría Fundamentada. Por ello, se tomaron todas las respuestas de los profesores, se detectaron sus posiciones frente a las relaciones entre Formación Ciudadana y Democrática e Historia de la infancia, y la fundamentación que dieron para explicar esta relación (o la ausencia de relación). A partir de las ideas clave se establecieron tres tipologías:

b. 4.- La Historia de la Infancia sirve para potenciar la Formación Ciudadana y Democrática: La historia de la infancia es una excelente herramienta para potenciar la formación ciudadana. A su vez, permite que los estudiantes se identifiquen con los actores históricos, que empaticen con sus problemáticas, y que tomen conciencia que ellos juegan un rol protagónico en la construcción del futuro. Dentro de este grupo también hemos clasificado a los profesores que señalan que todas las temáticas de la historia deben ser orientadas para promover la Formación Ciudadana.

b. 5.- La Historia de la Infancia podría servir para potenciar la Formación Ciudadana y Democrática: Si bien la historia de la infancia guarda un potencial para promover la formación ciudadana, los profesores no cuentan con las competencias profesionales que les permitan utilizarla. Esto se puede resolver entregando una formación disciplinar permanente a los profesores.

b. 6.- La Historia de la Infancia no sirve para potenciar la Formación Ciudadana y Democrática: Los profesores que forman parte de esta categoría piensan que la Historia de la Infancia no reviste ningún tipo de importancia al momento de tratar de promover la Formación Ciudadana. No logran establecer ningún tipo de relación entre ambas. En este grupo también hemos clasificado a los profesores que piensan que otros actores (familia, medios, etc.) deben ser los encargados de promover la Formación Ciudadana.

Al igual que los datos obtenidos en las preguntas anteriores, luego de clasificar a los profesores en las tipologías, cuantificamos cuál tipología mostraba mayor presencia. A partir de los discursos de los mismos profesores, fundamentamos la posición en cada una de las tipologías.

c.- **Propuesta de clase**: La última pregunta de la encuesta (nº 21) invitaba a los profesores a describir una clase en la que ellos y ellas, haciendo uso de la Historia de la Infancia y la Juventud, promovieran la Formación Ciudadana y Democrática de sus estudiantes. Dada la complejidad que revestía analizar esta pregunta, puesto que eran varios elementos los que se debían considerar (temática propuesta, razones de la elección de la temática, cómo se le enseñaría a los estudiantes, con qué materiales, cómo se evaluaría), decidimos hacer uso de la Teoría Fundamentada. Los pasos que seguimos fueron los siguientes: a.- Decidimos realizar un análisis individual de las clases. Para esto, leímos línea por línea cada una de las propuestas, y fuimos identificando ideas centrales. Estas ideas estuvieron asociadas a:

1.- **Protagonismo que se les asigna a los niños y a las niñas en la historia**. El protagonismo está relacionado con la temática que propone el profesor para poder utilizar la historia de la infancia y promover la formación ciudadana.

2.- **Protagonismo de los estudiantes en la clase**. Este protagonismo se relaciona con el espacio que se les asigna a los estudiantes durante el desarrollo de la clase.

3.- **Protagonismo del profesor en la clase**. Se refiere al rol que asume el profesor al desarrollar la clase.

4.- **Forma de abordar el contenido**. Se relaciona tanto con el contenido por sí mismo, como con las actividades que se propondrán a los estudiantes. Del protagonismo que asuman el estudiante o el profesor dependerá quien realizará las acciones de comparación, caracterización, promoción de valores, empatizar, desarrollo del espíritu crítico, problematizar, mostrar cambios y continuidades, describir, debatir, relatar.

La lectura individual de cada una de las clases nos permitió identificar ciertas palabras que se repetían en los textos, y que se encuentran asociadas o a la historia de la infancia, o a la formación ciudadana. Estas palabras fueron clasificadas y cuantificadas,

apoyándonos en los textos escritos de los profesores, describimos y analizamos el sentido con qué fueron utilizadas.

Luego de realizar esta doble lectura de la información aportada por los profesores, y tomando en cuenta las propuestas conceptuales de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997) establecimos tipologías de profesores:

c. 1. Tradicional: Este tipo de profesor piensa que la enseñanza de la historia debe promover el conocimiento de los hechos del pasado. Promueve que sus estudiantes memoricen y repitan lo que aprenden en la clase. Piensa que se puede utilizar la historia de la infancia, pero de manera esporádica, supeditada a la historia oficial. Recurre a las vivencias de los niños que pueden ser tomados como un ejemplo de valor o buena conducta. Entiende la Formación ciudadana como un contenido ligado a la participación política en un sentido formal.

c.2. Práctico: Para este profesor, la enseñanza de la historia debe ser cercana a sus estudiantes, por ello los lleva a empatizar con los actores del pasado. Promueve la comparación pasado presente. Piensa que es importante que los niños y niñas se comprometan en cambiar aquellas cosas que no les gusta de su entorno más inmediato (escuela, familia). Utiliza la historia de la infancia para que sus estudiantes se identifiquen con los actores del pasado. Por esto, utiliza la historia de la infancia para abordar temáticas que se relacionen con la vida de sus estudiantes. Promueve relaciones horizontales con sus estudiantes, piensa que esta es una manera de promover la formación ciudadana.

c. 3. Crítico-constructivo: Para este tipo de profesor, la historia debe servir para formar a ciudadanos comprometidos con el cambio social. Piensa que a través de la historia de la infancia se pueden visibilizar a actores que han sido marginados de la historia escolar. Al mismo tiempo, considera que cualquier tema de historia se puede abordar desde la mirada de los niños y niñas. Trabaja la participación de los niños y niñas en el conflicto y en el cambio social. Para este tipo de profesores la Formación ciudadana se desarrolla a partir de las relaciones en el aula, y de las acciones en las que se comprometen los estudiantes para cambiar la realidad.

c.4. Ecléctico: Considera que la enseñanza de la historia debe ayudar a los estudiantes a conocer el pasado. Se interesa porque sus estudiantes obtengan buenos resultados, por

eso recurre a una multiplicidad de actividades para lograrlo. Piensa que si la historia de la infancia le puede servir para que sus estudiantes aprendan historia, la utilizará. Su foco no está puesto en desarrollar la Formación Ciudadana, puesto que no tiene claro como esta pueda incidir en que sus estudiantes aprendan historia y obtengan buenos resultados en las evaluaciones.

4.3.2 Análisis de la información de las Entrevistas:

La información obtenida a través de las entrevistas con los cinco profesores que decidieron participar de la segunda parte de la investigación, fue analizada utilizando la Teoría Fundamentada. Luego de entrevistar a los profesores, transcribimos la información y la leímos varias veces. Posteriormente la trasparamos a una plantilla que nos ayudó a aplicar la Teoría Fundamentada (Ver Anexo nº 6). En la plantilla consignamos el nombre de cada profesor y la información que nos entregó. A partir de la codificación abierta (discursos de profesores) se fueron rescatando las principales ideas y percepciones de los docentes y las palabras claves que utilizaron. Las ideas y percepciones fueron analizadas. Posteriormente se agruparon aquellas ideas o percepciones que eran similares.

La información obtenida a partir de este primer análisis permitió establecer categorías analíticas para cada una de las preguntas. Ellas fueron descritas y analizadas tomando en cuenta las posiciones que habían evidenciado los docentes a través de la entrevista.

4.3.3. Análisis de la información de los Grupos Focales:

La vastedad de la información que recopilamos a través de los grupos focales nos llevó a dividirla en los ejes temáticos en torno a los que habíamos organizado las discusiones (finalidades de la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, visiones sobre el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia, posiciones asumidas ante distintas situaciones que implicaban la formación ciudadano y su protagonismo como actores sociales). Al igual que con el caso de las entrevistas, transcribimos toda la información obtenida a través de los grupos focales, y

posteriormente la trasparamos a unas plantillas que nos facilitó la aplicación de la Teoría Fundamentada (Ver anexo 7). Clasificamos las opiniones de los estudiantes por colegio. En la codificación abierta transcribimos las opiniones completas de cada uno de los estudiantes y a la vez fuimos identificando sus ideas principales frente a las temáticas que discutíamos. Rescatamos sus palabras claves. Con estos dos elementos (ideas principales y palabras claves) construimos las tipologías que posteriormente analizamos pormenorizadamente. Debemos señalar que lo que hicimos para trabajar la información fue una adaptación de la Teoría Fundamentada, ya que más que construir conceptos, rescatamos opiniones, y por medio de ellas establecimos categorías.

Para cada pregunta establecimos categorías de análisis. Estas se encuentran consignadas en cada uno de los capítulos de análisis de la información recopilada a través de los grupos focales (capítulos 8, 9 y 10).

4.3.4. Triangulación de la Información:

Para Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar (1999) la triangulación es uno de los requisitos básicos para fundamentar la credibilidad de los hallazgos obtenidos a través de una investigación. Esta consiste en documentar y contrastar la información desde distintos puntos de vista. A través de la triangulación se evidencian las precauciones que toman los investigadores a lo largo de la planificación, ejecución y difusión de su trabajo para que este no adolezca de sesgos científicos. La triangulación no necesariamente debe sólo afectar a la información, también puede aplicarse a quienes recogen la información, a los momentos en los que se desarrolla la investigación, a los contextos, etc.

Existen distintos tipos de triangulaciones: de fuentes, metodológica, interna, temporal, espacial, teórica, de datos, de investigadores o disciplinar. Para el caso de nuestra investigación, nos hemos centrado básicamente en una triangulación de técnicas (información obtenida a través de encuesta, entrevistas y grupos focales) y de agentes (estudiantes y profesores). Por esto, la investigación finaliza con un análisis transversal de las conclusiones a las que hemos llegado luego de aplicar cada uno de los instrumentos de nuestra investigación (Primera fase: Aplicación de encuesta y análisis de resultados; Segunda fase: Desarrollo de entrevistas y análisis de resultados; Tercera

fase: Desarrollo de Grupos Focales y análisis de resultados). A través de la triangulación hemos puesto nuestro foco en reconocer las relaciones existentes entre las percepciones presentadas por los profesores con respecto a los fines de la enseñanza de la historia, la utilidad que le asignan a la enseñanza de la historia de niños, niñas y jóvenes, la valoración que le dan a estos protagonistas en sus clases y sus representaciones con respecto a la formación ciudadana, y lo que sus estudiantes nos han expresado frente a estas mismas problemáticas. Hemos hecho este ejercicio, puesto que como Evans (1990) consideramos que existen relaciones entre las concepciones que tienen los profesores y las que van construyendo sus estudiantes durante los años de formación escolar.

También hemos querido triangular la información que nos aportaron los profesores con respecto a cuál es el protagonismo que le asignan a niños, niñas y jóvenes en sus clases, la manera en que estas se organizan cuando los menores son el objeto de estudio, y el rol que le dan a sus estudiantes al interior de sus clases. Para ello, hemos contrastado sus propuestas de clase (pregunta nº 22 de la encuesta) con las respuestas que nos dieron en la entrevista, y con las ideas que emergieron de parte de los estudiantes cuando les preguntamos cuándo y cómo aparecían los niños, niñas y jóvenes en sus clases de historia y ciencias sociales.

Las relaciones entre las conclusiones aportadas por cada uno de los capítulos de análisis de los instrumentos aplicados, además, nos permitirá reconocer las relaciones existentes entre las tipologías de profesores que enseñan la historia de los niños, niñas y jóvenes; el rol que le asignan a esta cómo un espacio para promover la formación ciudadana; y el impacto que esta enseñanza ejerce en que sus estudiantes se sientan protagonistas de la historia, y por lo tanto, agentes de transformación y cambio social.

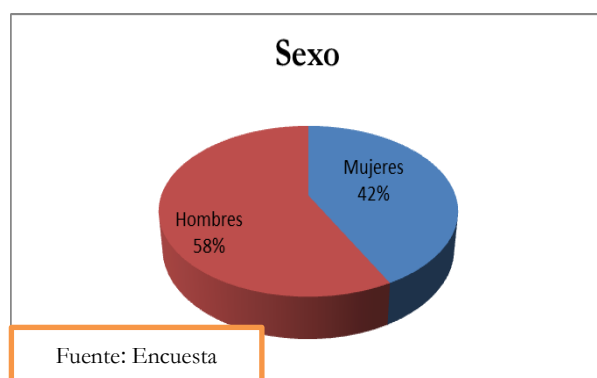
4.4. La muestra: Los protagonistas de la investigación:

A continuación presentamos a quienes participaron de nuestra investigación.

4.4.1 Protagonistas de la encuesta:

La aplicación de la encuesta estuvo dirigida a 100 profesores de la ciudad de Santiago y Arica. La elección de estas ciudades obedeció a que fueron los lugares en los que residió la investigadora mientras se encontraba en Chile. Para el caso de Arica, acudimos al Director de la Oficina Municipal de Educación de la ciudad para poder contar con un respaldo que nos permitiera entrar en contacto con los docentes de los distintos establecimientos educativos del lugar. Luego de las gestiones pertinentes, logramos que nos otorgaran una carta a través de la cual avalaba nuestra investigación. En esta carta, además, invitaba a los directores de los colegios de la ciudad a que nos dieran todas las facilidades para poder entrar en contacto con los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de sus respectivos establecimientos. Para el caso de Santiago, visitamos colegios de las comunas de Maipú, El Bosque, La Granja y Santiago. También contactamos a profesores vía presencial y email. Dado el tamaño de las ciudades, fue más fácil para nosotros cubrir casi la totalidad de establecimientos educativos de la ciudad de Arica, mientras que para el caso de Santiago, optamos por visitar los colegios que se encontraban más cerca del lugar de residencia de la investigadora (muestreo por conveniencia, en Buendía, González, Gitierréz y Pegalajar, 1999).

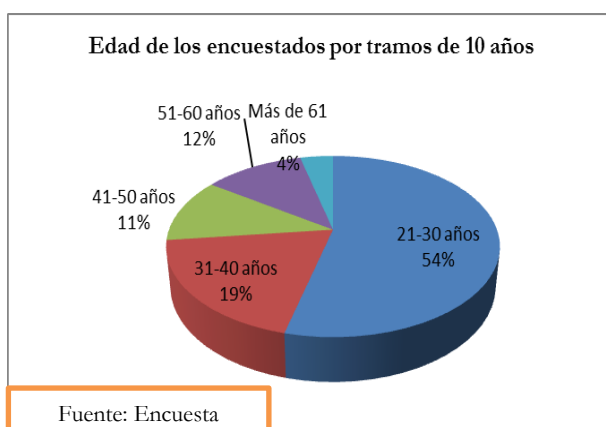
Los profesores participantes de la primera parte de la investigación fueron los 26 docentes que respondieron a la encuesta. Algunas de sus características más relevantes de este grupo fueron las siguientes:



a.- **Sexo:** El 42,3 de los encuestados fueron profesoras (11), y el 57,6% profesores (15). Al visitar los colegios, nos encontramos con que la mayor parte de los docentes del área de historia y ciencias sociales eran mujeres. A pesar de esto, fueron los varones quienes

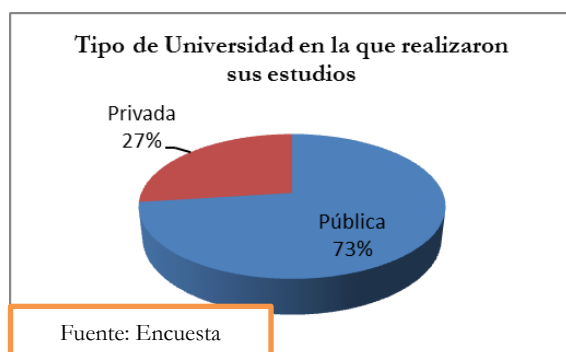
estuvieron más dispuestos a participar de la investigación. Esto resultó más evidente en las siguientes fases de la investigación (entrevista y encuesta de valoración de unidad didáctica) donde solamente accedieron a participar varones. Pensamos que las profesoras estuvieron menos dispuestas a participar debido al tiempo que debían invertir

en las entrevistas, la valoración de material. etc., y que podía mermar el tiempo que ellas requerían para cumplir con labores ligadas al ámbito privado¹⁶



b.- Edad de los encuestados:

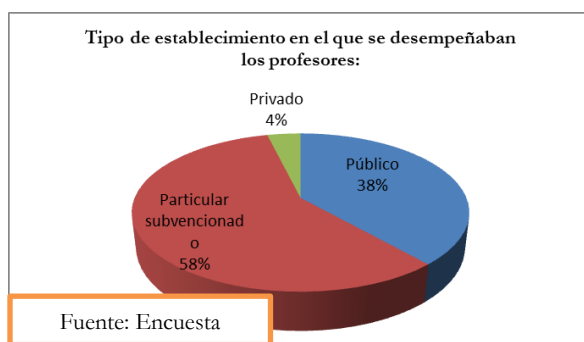
Con respecto a la edad de los encuestados, debemos destacar que la mayor proporción (53,8%, 14 docentes) corresponde a profesores y profesoras que tienen entre 23 y 30 años, lo que nos puede permitir inferir que no llevan más de 7 años de ejercicio de profesión docente, y que les ha tocado aplicar las programaciones curriculares correspondientes a las Reforma de los años 90` y el Ajuste Curricular del año 2010. La edad del profesorado también nos permite inferir que este grupo puede estar más conectado con el mundo académico universitario, y que tal vez es uno de los sectores que al mantener aún vínculos con la universidad de origen pueden tener un mayor conocimiento con respecto a la Historia de la infancia y el potencial que esta puede tener para el desarrollo de la conciencia histórica y la formación ciudadana. A este primer grupo, le siguen una proporción menor de profesores de entre 31 y 40 años (19,2%, 5 docentes); de entre 41 y 50 (11,5%, 3 docentes); de entre 51 y 60 (11,5%, 3 docentes) y de más de 61 (3,8%, 1 docente). Consideramos que las mayores proporciones de profesores en los tramos de 21 a 30 y de 31 a 40 también pueden estar relacionadas con la motivación que aún poseen a la hora de enseñar, y a los deseos de querer seguir aprendiendo para poder mejorar sus prácticas de aula. Esta situación explica, tal vez, que este sector estuviera más dispuesto que los otros grupos a responder la encuesta y las entrevistas.



c.- **Universidad de origen de los profesores participantes:** A partir de la información que hemos recabado, debemos señalar que de los profesores que respondieron a la encuesta, un 73%

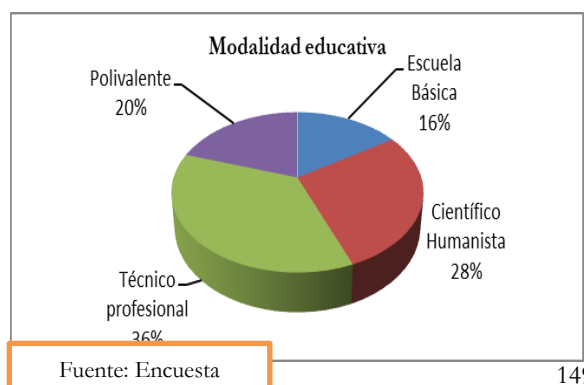
A modo de ejemplo, podemos señalar que una de las encuestadas residentes en la ciudad de Arica expresó que encontraba muy interesante participar de este tipo de investigaciones, pero que no tenía tiempo para hacerlo ya que se había reinsertado hace poco tiempo al mundo laboral, puesto que había sido madre hacía un año.

proviene de universidades estatales, y un 28% de universidades privadas. Las universidades en las cuáles se formaron corresponden mayoritariamente a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, universidad pública localizada en la ciudad de Santiago (12 profesores); y a la Universidad de Tarapacá (8 profesores), también universidad pública de la ciudad de Arica. Los 6 profesores restantes se formaron en universidades privadas, entre las que destacaron la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, la Universidad Arcis y la Universidad del Pacífico.



d.- **Tipo de establecimiento en el que se desempeñaban los profesores (modalidad de financiamiento):** Si bien visitamos distintos tipos de establecimientos educacionales (públicos, particulares y particulares subvencionados) la mayoría de los

profesores encuestados provino del ámbito particular subvencionado (57,6%). Esta situación pone en evidencia las características que tomó en Chile la educación por lo menos desde la década de 1980. Resulta importante destacar que a partir de las entrevistas que realizamos a cinco de los encuestados hemos podido corroborar que este sector de profesores es el que se siente más presionado con el cumplimiento de la programación ministerial, ya que de aquello, y de los resultados en las pruebas estandarizadas, depende su permanencia en el puesto de trabajo. Profesores de colegios públicos fueron un 38, 4%, la mayoría de ellos de escuelas básicas de la ciudad de Arica. Entre los encuestados de los colegios públicos encontramos a un profesor que se desempeña en uno de los establecimientos catalogados como de “Excelencia”. No conocimos mayormente la realidad de los colegios particulares pagados, sólo uno de los profesores participantes de la encuesta provenía de este tipo de establecimientos (3,8% de la muestra).



e.- **Modalidad educativa del establecimiento en el que se desempeñan los profesores:** Con respecto a la modalidad de los establecimientos, debemos decir que contamos con una

gran variedad. Como a través de la encuesta perseguíamos recoger la percepción de profesores de historia, geografía y ciencias sociales, esto nos abrió la posibilidad de buscarlos en los distintos niveles de enseñanza, y en las diferentes modalidades educativas. Un 15,3% de los profesores se desempeñaba en colegios básicos, principalmente impartiendo clases a estudiantes de sexto, séptimo y octavo básico (Estudiantes de entre 11 y 13 años). Como señalábamos anteriormente, la mayoría de estos profesores pertenecía a colegios públicos de la ciudad de Arica. Un 26,9% de los profesores trabajaba en colegios que se declaran científico-humanista (Estudiantes de 14 a 17 años). Este tipo de establecimientos tiene entre sus principales metas el que los jóvenes ingresen a la universidad, por lo que la enseñanza se centra en prepararlos para rendir con éxito una prueba de selección universitaria. El 34,6% de los profesores encuestados trabajaba en colegios técnico-profesionales (Estudiantes de 14 a 17 años). Un 19,2% de los profesores se desempeña en un establecimiento polivalente, es decir, que tenían carreras técnicas y del área científico humanista. Debemos destacar que los colegios polivalentes generalmente se organizan por área (técnico profesional o científico humanístico) lo que impide que los docentes puedan conocer las características de todos los estudiantes de su colegio.

De la información que hemos presentado se desprende que contamos con un universo bastante heterogéneo de profesores participantes en la primera fase de la investigación. Esta gran variedad fue considerada por nosotros como muy relevante, ya que nos permitiría situar desde distintas realidades la mirada que tienen profesores y profesoras de la historia de niños, niñas y jóvenes, de la Formación Ciudadana y de las vinculaciones que establecen entre ambas.

4.4.2 Protagonistas de las entrevistas:

Luego de dar una primera mirada a los datos aportados a través de la encuesta, hicimos un llamado vía correo electrónico a los profesores que habían participado de la primera parte de la investigación para que nos respondieran algunas preguntas a través de una entrevista. Nuestra idea inicial era poder entrevistar a profesores representativos de cada una de las tipologías que emergieron a partir de la encuesta. Por la escasez de tiempo a la que hemos hecho referencia anteriormente, solamente cinco profesores accedieron a darnos una entrevista, todos ellos eran de la ciudad de Santiago. Estos

profesores tenían algunas representaciones en común pero lo que más destacaba eran sus diferencias. Estos cinco profesores respondían a las tipologías que habíamos establecido a través de la encuesta¹⁷. La entrevista que les realizamos nos permitió profundizar en cada una de ellas.

Los profesores que participaron de la entrevista, además, se desempeñaban en realidades educativas que eran totalmente distintas. Esto se traducía en que algunos de ellos (3 de 5) debían enfrentar una serie de desafíos para poder enseñar historia, geografía y ciencias sociales, que iban desde las presiones institucionales hasta la desmotivación y desinterés de los estudiantes. Por el contrario, dos profesores se desempeñaban en establecimientos en los cuales los estudiantes se encontraban muy motivados hacia el estudio en general. Estos docentes declararon que sus estudiantes trabajaban de buena manera en todas las asignaturas.

A continuación presentamos a los profesores que participaron de la segunda fase de la investigación:

Camilo¹⁸: Es profesor en un Colegio Particular Subvencionado de la comuna del Bosque, Santiago. Al momento de ser encuestado era el jefe del departamento de historia y ciencias sociales de su establecimiento. Solamente llevaba un año ejerciendo como profesor en este colegio, lo que le hacía tener muchos temores con respecto a su continuidad laboral. Estaba a cargo de los cursos de segundo nivel de enseñanza básica (6°- 8° básico). Este profesor se formó en los años 2000 en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, allí recibió una formación centrada en las áreas de historia y geografía. A pesar de ello, la Historia de la infancia y de la juventud estuvo ausente en las cátedras de las que participó como estudiante. De nuestra visita al establecimiento, las reuniones con el director y algunos de los estudiantes, podemos decir que si bien el contexto social en que se desempeña el profesor es más bien deprimido, dentro del establecimiento se han tomado medidas para que éste no sea un impedimento a la hora de aprender. Hay un importante apoyo desde el punto de vista disciplinar, ya que se piensa que en este tipo de contextos eso es algo básico para poder desarrollar aprendizajes. Por ello, hay mucho

¹⁷ Miradas con respecto a la Formación Ciudadana (Mirada tradicional, global o crítica constructiva) y tipo de profesor a partir del análisis de la propuesta de clases y los postulados de Evans (1989); Pagès (1997) y Benejam (1997) (Profesor tradicional, crítico, crítico creativo y ecléctico)

¹⁸ Los nombres de los profesores han sido modificados al desarrollar el análisis de la información.

énfasis en controlar la hora de llegada al establecimiento, que los niños y niñas anden bien uniformados, y que cumplan con la disciplina del colegio.

Pedro: Es profesor de historia y ciencias sociales en un liceo técnico de la comuna de Maipú. Al ser un liceo técnico, el establecimiento presentaba una serie de ofertas académicas a sus estudiantes. Al momento de ser encuestado, nuestro profesor se desempeñaba en los niveles IIº, IIIº y IVº de enseñanza media. Este profesor se formó en los años 2000 (1999-2002) en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Al igual que el profesor anterior, su formación estuvo centrada en el ámbito de la historia, siendo dentro de ésta las áreas más importantes las de Historia de Chile y América. El colegio y los estudiantes con los que trabaja en él favorecen que este profesor se pueda desempeñar sin mayores inconvenientes. A partir de la entrevista con el profesor y sus estudiantes, pudimos intuir que este liceo no es abierto a toda la comunidad, por dos razones: 1) Hay un estricto control de la disciplina y el rendimiento, de ello depende la continuidad de los estudiantes en el establecimiento; 2) El arancel que se paga mensualmente no está al alcance de todos, por ejemplo una familia que viva con el sueldo mínimo no podría costear la educación de sus hijos en este establecimiento.

José Manuel: Se desempeña como profesor de historia y ciencias sociales en un liceo polivalente público de la comuna de El Bosque. Este liceo tiene una larga historia en la comuna con más de 50 años de existencia. Por ser un liceo público no cuenta con selección para el ingreso, además el que no exista el copago lo transforma en un liceo para todas aquellas familias que no pueden pagar por la educación de sus hijos. Al igual que gran parte de los colegios y liceos municipales, depender de los municipios ha provocado una falta constante de recursos para poder enfrentar las problemáticas que se generan en un establecimiento abierto a todos y todas los estudiantes. Este profesor se formó entre los años 2002-2006 en la Universidad Católica de Chile, su formación estuvo centrada en el ámbito de la historia. Todo su desarrollo profesional lo ha vivenciado en este establecimiento. De las entrevistas con el profesor, directivos y estudiantes pudimos detectar el trabajo que ha hecho este profesor para lograr de su escuela un lugar más acogedor, en dónde prime el respeto y todos se comprometan con el bien común. Su trabajo no ha sido fácil, debido a que debe lidiar con problemas como la violencia y la drogadicción de sus estudiantes cotidianamente.

Salvador: Se desempeña como profesor de historia y ciencias sociales en uno de los liceos emblemáticos¹⁹ de Chile ubicado en la comuna de Santiago. Este liceo posee una historia ligada al nacimiento de Chile como República Independiente, por lo que en él se vive y comparte un *ethos* especial. La selección para entrar a este tipo de establecimientos es muy fuerte, solamente se puede ingresar en séptimo básico. Niños de distintas realidades educativas y socioeconómicas rinden todos los años las pruebas de selección para poder formarse en este establecimiento. La convivencia de distintas realidades sociales en un mismo espacio educativo, lo hace un espacio ideal para promover el respeto, la tolerancia y la igualdad. A pesar de ello, la competitividad esta siempre muy presente entre los estudiantes. Este profesor se formó entre los años 2006-2010 en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con una marcada orientación en la disciplina histórica. A ello podemos sumar que luego de egresar se incorporó a grupos de trabajo de historia de género, lo que le ha permitido tener cierto acercamiento con la Historia de la infancia. De las entrevistas con el profesor y sus estudiantes podemos reconocer que las principales dificultades que se enfrentan en este tipo de establecimientos se relacionan con la importancia que se le da a la existencia de una estructura rígida de relaciones profesor-alumnos, y del énfasis que se pone a la enseñanza de contenidos con una mirada muy tradicional.

Cristian: Es profesor de historia y ciencias sociales del nivel de I° medio en un liceo técnico profesional de la comuna de Maipú. Este liceo forma parte de una sociedad educacional que posee otros dos colegios: uno más en la comuna de Maipú, y un tercero en la comuna de La Granja. La sociedad trabaja en red por lo que los contenidos, metodologías, etc. son elegidas y diseñadas por los encargados de los distintos departamentos educativos de la sociedad educacional. Este trabajo en red genera que exista un modelo de clase y actividades que debe ser seguido por los profesores de los distintos colegios y subsectores. Hay un control y seguimiento de las actividades que realizan los profesores y los estudiantes. Se aplican pruebas estandarizadas al cierre de cada semestre escolar. Los estudiantes que asisten a este liceo provienen de un entorno socio-cultural que no es tan deprimido como el que hemos visto en otros establecimientos (también se realizan procesos de selección para ingresar el colegio, y

¹⁹ Se considera como liceos emblemáticos a aquellos establecimientos de Chile que cuentan con una gran tradición en lo que respecta a la calidad de su educación. Son los colegios que todos los años ocupan los primeros lugares de puntajes nacionales en la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Personalidades públicas (políticos, científicos, pensadores) han pasado por sus aulas, ya sea como estudiantes o profesores.

la escolaridad que se cancela mensualmente no es accesible al grueso de las familias chilenas). Cristian se formó en la Universidad de Chile como licenciado en Historia entre los años 1990-1994, posteriormente realizó los estudios de pedagogía en la Universidad Mayor para poder ejercer como profesor. Este profesor cuenta con una vasta experiencia como profesor de aula en este establecimiento educativo, ha sido jefe de departamento, y encargado de la unidad técnico pedagógica. De la entrevista con el profesor y los estudiantes podemos establecer que las principales problemáticas que se vivencian en este establecimiento se asocian al escaso valor que se les asigna a las asignaturas de carácter humanista. Este escaso valor es el resultado de las mismas políticas institucionales que potencian el desarrollo técnico en desmedro del resto de las áreas.

4.4.3 Protagonistas de los Grupos Focales:

Cuando entrevistamos a los profesores, les comentamos que requeríamos que seleccionaran a estudiantes de los cursos en los cuales impartían clases para participar de un grupo focal. La elección debía estar condicionada por el interés que los estudiantes demostraran en el subsector, y que cursaran entre los niveles de 8° básico y IV° Medio (13-17 años). Se pidió a los profesores que seleccionaran a 5 estudiantes de ambos sexos. Como señaláramos, optamos por estos criterios por las siguientes razones:

- a.- Necesitábamos que todos los estudiantes participaran de las propuestas que les realizaríamos.
- b.- El grupo focal era extenso (aproximadamente una hora de duración)
- c.- Las edades fueron seleccionadas para poder contrastar las opiniones de los estudiantes que terminaban la enseñanza básica (13 años) con las de quienes se encontraban cursando la enseñanza media (14-17 años).
- d.- Pensamos que 5 personas era un número apropiado para generar la discusión entre distintas personas que podían compartir opiniones diferentes.

Al igual que en el caso de los profesores, los estudiantes de los grupos focales eran muy distintos, pero tenían opiniones similares con respecto a su rol en la construcción de un mundo mejor. Las opiniones, ideas y representaciones que pudimos

recoger a través de los grupos focales fueron de mucha utilidad, ya que nos permitieron comprobar que, como señaló Dalongueville (2003) y Evans (1990), el pensamiento de los estudiantes se encuentra muy condicionado por el que posee su profesor.

Los grupos focales se efectuaron en un contexto de gran efervescencia social producto de la evolución de las movilizaciones estudiantiles de secundarios. Esto provocó que los estudiantes evidenciaran una serie de representaciones sobre el rol que ellos y ellas mismas tenían en el cambio de las estructuras que los oprimían en su rol de ciudadanos y estudiantes.

A continuación presentamos a quienes participaron de los grupos focales, y cómo se desarrollaron:

1.- **Grupo Focal Liceo A**: El grupo focal fue realizado un día de movilizaciones estudiantiles a nivel nacional, por lo que finalmente estuvo conformado por parte de los niños y niñas que habían asistido ese día a clases. Debido a la poca presencia de estudiantes en el establecimiento, y a la existencia de un autobús de Carabineros a la entrada del liceo, quedaba en evidencia que no era un día normal de clases. Debemos decir que esta imagen fue bastante impactante para nosotros, porque nos mostró el ambiente de violencia policial del cual han sido objeto los estudiantes chilenos que se han movilizadado para generar transformaciones en las políticas educativas.

Los estudiantes que participaron del grupo focal cursaban cuarto año de enseñanza media, y sus edades fluctuaban entre los 17 y 18 años. Participaron de la discusión todos los estudiantes que se encontraban en la clase del profesor José Manuel (5 estudiantes: 4 hombres y 1 mujer), pero tomaron un rol activo en esta solamente tres de ellos. Una de las estudiantes no quería opinar porque le daba vergüenza hablar, y otro estudiante no tenía ganas de opinar. Al principio fue un poco difícil lograr que se generara la discusión ante las preguntas que se les presentaban, pero una vez que empezaron a interesarse por las problemáticas que se proponían a través de ellas, tres estudiantes se motivaron y participaron de la discusión de manera permanente.

2.- **Grupo Focal Colegio B**: Este grupo focal se desarrolló en el mismo contexto de movilizaciones estudiantiles que el anterior. La salvedad es que en el Colegio B se vivía una situación de aparente cotidianeidad, lo que se reflejaba en el desarrollo de

clases normales, y de que los estudiantes que participaron de nuestro grupo focal venían saliendo de responder una evaluación del área de historia y ciencias sociales.

El profesor Cristian nos declaró que seleccionó a los estudiantes que participaron del grupo focal entre los niños que se sentían más interesados por el área de historia, ciencias sociales. Debido a que Cristian sólo trabaja con primero medio (primer curso de la enseñanza secundaria), sus estudiantes formaban parte de este nivel, y tenían edades que fluctuaban entre los 14 y 15 años. El grupo se organizó con 5 estudiantes, de los cuales 4 participaron de manera permanente, mientras el quinto opinó sólo cuando se le preguntaba de manera directa. No contamos con un espacio físico adecuado para desarrollar el grupo focal, hecho que influyó en la concentración de los estudiantes. A pesar de esta dificultad, los estudiantes nos aportaron información importante para la investigación.

3.- **Grupo Focal Colegio C:** Este grupo focal fue el más difícil de organizar, ya que si bien el profesor Camilo había seleccionado a los estudiantes que participarían en él, una vez que los fue a buscar a sus salas de clases, los profesores se negaron a dejarlos salir para participar de la discusión, aduciendo que estaban haciendo actividades importantes. Esto provocó que el grupo terminara conformándose con sólo 3 estudiantes de octavo año de enseñanza básica (último año de la enseñanza primaria, 13 años). El grupo se formó con dos niños y una niña. De entre los tres sólo fueron un niño y la niña los que participaron de manera permanente. Al proponerse la discusión aparecieron algunos inconvenientes: a) No se generaba la discusión de manera espontánea, lo que puede ser el resultado de que no me conocieran, o de que no estén acostumbrados a opinar permanentemente en las clases; b) Veían la opción de opinar como una obligación, lo que los llevaba a señalar que opinaban lo mismo que el compañero que había hablado antes que él o ella; c) Había un desconocimiento total de los temas que se estaban discutiendo.

4.- **Grupo Focal Liceo D:** Este grupo focal también fue desarrollado en el contexto de las movilizaciones estudiantiles a nivel nacional, lo que se reflejaba en la toma del establecimiento por parte de los estudiantes, y en la inexistencia de clases “normales”²⁰. Debemos decir que las características de los estudiantes del profesor

²⁰ Consideramos que el contexto de la participación en las movilizaciones es un espacio que se puede aprovechar para desarrollar habilidades y valores asociados a la participación ciudadana y democrática.

Salvador -heterogeneidad social, altas expectativas educacionales, influencia política familiar, idea de la educación como un espacio de transformación social y económica, entre otras- quedaron en evidencia a través de las opiniones de los estudiantes que formaron parte del grupo focal. Participaron de este 5 estudiantes, 4 de primer año de enseñanza media (primer año de la educación secundaria, 14 años), y 1 estudiante de octavo año de enseñanza básica (último año de la educación primaria, 13 años). Sus opiniones contrastan bastante con la de los jóvenes que cursan sus mismos niveles en otros establecimientos educacionales, lo que puede ser el resultado de la formación que han recibido tanto en el colegio, como en otros espacios de socialización (Familia, Grupos de Discusión en el colegio, Colectivos o Partidos Políticos, Participación en el Centro de Alumnos, etc.).

Los 5 estudiantes participaron de manera permanente de las discusiones generadas a partir de las preguntas, situaciones o imágenes que se les presentaban. Esto provocó que el grupo focal fuera uno de los más extensos, y que se desarrollara sin problemas, a pesar de que fue efectuado en un espacio que no era el más adecuado (Patio de comidas de un centro comercial).

6.- **Grupo Focal del Colegio E:** Este grupo focal también fue desarrollado en el contexto de las movilizaciones estudiantiles, lo que no quedaba en evidencia al momento de visitar el establecimiento educacional. De las conversaciones con el profesor y sus estudiantes salió a la luz que existe un control estricto de la participación de los estudiantes en las movilizaciones (control para que no participen de ellas). Los estudiantes se mostraron muy motivados al momento de participar en la discusión, lo que generó que este grupo focal fuera el más extenso, y el que contó con las mejores condiciones para desarrollarse: a) El colegio nos facilitó una sala para que pudiéramos realizarlos; b) El profesor pudo seleccionar a los estudiantes que consideraba que estarían más interesados en participar y opinar del grupo focal; c) Los estudiantes seleccionados se presentaban motivados por el área de historia y ciencias sociales, y se encontraban muy cómodos con las relaciones que han establecido con su profesor (Pedro). Una evidencia de esto es que dos de los estudiantes que participaron del grupo focal (Salvador y Bianca) participaban junto al profesor de la redacción de una revista del colegio.

Cuando se desarrolló el grupo focal (junio del 2013) los estudiantes cursaban tercer año de enseñanza media, y sus edades fluctuaban entre los 15 y 16 años. Formaban parte de los distintos cursos de las especialidades, por esto no se conocían al momento de participar del grupo focal. Esto no fue un impedimento para que los estudiantes presentaran sus distintas posiciones, o para que discutieran sobre sus ideas y defendieran sus miradas frente a los distintos temas. De los 5 participantes, tres opinaron de manera permanente. Queda en evidencia, a través de las palabras de los estudiantes y de sus opiniones, que estas se han construido principalmente a través de las bases familiares.

4.5. La ética de la investigación:

Al ser una investigación interpretativa que se centraba en las percepciones el pensamiento y las representaciones de profesores y estudiantes frente a la Historia de niños, niñas y jóvenes y su potencial ciudadano tuvimos que enfrentar una serie de inconvenientes. El primero se encontraba relacionado con la misma condición de docente de la investigadora. La experiencia luego de compartir durante 8 años con otros pares del área de la enseñanza de la historia y las CC.SS. me hacía tener una serie de preconcepciones y representaciones sobre la importancia que los profesores le asignan a la inclusión de otros actores en la historia escolar, y sobre el ejercicio ciudadano que promueven al interior de sus aulas. Al mismo tiempo, debía sortear el hecho de que a algunos de los profesores participantes de la investigación los conocía de otros contextos (uno era un ex compañero de universidad, y otro un ex jefe de la unidad técnica pedagógica de un colegio en el que me había desempeñado).

El diseño de la investigación en fases fue de mucha utilidad para evitar realizar interpretaciones sesgadas por mis propias percepciones y representaciones. Esto porque, a través de la encuesta podría hacer un primer dibujo de las percepciones de los profesores, las cuales podrían ser profundizadas a través de la entrevista, y contrastadas con las opiniones e ideas aportadas por los estudiantes participantes de los grupos focales. La Teoría Fundamentada también fue de mucha utilidad, ya que nos condujo a leer varias veces los discursos de los docentes, reconocer ideas centrales y construir categorías y conceptos. Hacer un análisis línea por línea de lo que decían los profesores

no dejaba espacio para que las propias concepciones de la investigadora se mezclaran con lo que los docentes querían expresar.

La triangulación de la información también fue otra herramienta para cuidar el análisis de la misma. Por medio de su diseño pudimos, desde el momento que planteamos la investigación, saber cómo podríamos contrastar la información de los distintos instrumentos para llegar a conclusiones valederas para el contexto en el que desarrollamos la investigación. Por medio de la triangulación pudimos identificar las incoherencias y las relaciones entre sus discursos y sus prácticas.

La interpretación que desarrollamos en cada uno de los capítulos de las palabras de profesores y estudiantes se encuentra totalmente respaldada por las grabaciones y transcripciones que hemos realizado de las entrevistas y los grupos focales. Las citas a las que hacemos referencia son textuales, por lo que la interpretación de ellas lo que pretende es recoger el sentido que los participantes les dieron cuando las expresaron.

La investigación se desarrolló, en general, en el mismo espacio en el que se desenvolvían los profesores y estudiantes: Los establecimientos educacionales de origen. Esto nos permitió recoger sus experiencias en el espacio en el que conviven cotidianamente. Además, en el caso de los estudiantes, se dio un espacio para que compartieran sus ideas y opiniones con otros de sus compañeros de establecimiento. Como indicáramos en otra punto de este apartado, el contexto político social que se vivía en Chile durante el desarrollo de los grupos focales (próximas elecciones presidenciales y desarrollo del movimiento estudiantil por el fin al lucro en educación) fue muy influyente en sus percepciones sobre la importancia de la participación ciudadana y del protagonismo de niños, niñas y jóvenes como actores históricos.

Quienes participaron de la investigación no recibieron ningún tipo de presión institucional. Por esto, tanto profesores como estudiantes observaron la entrevista y los grupos focales como una oportunidad para discutir y socializar sus percepciones y pensamientos con respecto a la enseñanza de la historia, la inclusión de los otros como protagonistas de la historia escolar, y de la importancia de participar en la construcción del futuro.

4.6. Cronograma del desarrollo de la investigación

Se planteó el desarrollo de la investigación en cuatro fases. En la primera de ellas nos abocamos a planificar cómo efectuaríamos la investigación, cuáles serían los objetivos y supuestos que nos plantearíamos, y qué instrumentos nos aportarían la mejor y más variada información para desarrollar la investigación. En la segunda fase nos abocamos a aplicar los instrumentos de la investigación. Esta segunda fase al mismo tiempo se encontró dividida en tres sub fases:

- ✚ Primera: Aplicación de la encuesta a docentes de Chile (Arica y Santiago) **“La presencia de la Historia de la Infancia y la Juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”**. A partir del análisis de las preguntas 15 (análisis de imágenes), 17 (Visiones sobre la Formación Ciudadana, y 22 (Propuesta de clase) y de las propuestas de Evans (1989); Pagès (1994) y Benejam (1997) establecimos categorías de profesores: Tradicional, Práctico, Crítico-constructivo, Ecléctico.

- ✚ Segunda: Estaba diseñado entrevistar a los profesores que habían participado de la encuesta para ahondar en sus percepciones, pensamiento y representaciones sobre la enseñanza de la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas, y sobre el potencial ciudadano que veían en este ejercicio. La convocatoria solamente fue aceptada por cinco profesores que fueron entrevistados. Los cinco residían en la ciudad de Santiago.

- ✚ Tercera: Se diseñó una presentación para desarrollar grupos focales con estudiantes de los profesores que accedieron a participar de las entrevistas. Los grupos focales fueron pensados para obtener información que nos permitiera triangular los datos obtenidos a partir de la encuesta y entrevistas.

La tercera fase de la investigación estaba diseñada para analizar la información que obtuvimos a través de los tres instrumentos de investigación. Allí decidimos utilizar algunos elementos de la Teoría Fundamentada que nos permitieran categorizar los discursos orales y escritos de profesores y estudiantes.

Cuando diseñamos el proyecto de investigación, partimos de la premisa de que los niños, niñas y jóvenes se encuentran invisibles en la historia escolar, o supeditados al relato de actores tradicionales (políticos, militares-héroes, reyes, eclesiásticos, etc.). Por esto nos propusimos diseñar una unidad didáctica en la cual los menores fueran los protagonistas. Esta propuesta didáctica era el pilar central de la cuarta fase de la investigación. Nuestra idea inicial era aplicar esta unidad en los centros de los profesores entrevistados, y observar cómo se desarrollaban las clases en las que los niños, niñas y jóvenes eran protagonistas. Por un tema estratégico (la investigadora residía en Barcelona) solamente pudimos diseñar las unidades didácticas, pero no aplicarlas ni observar clases. Esto queda establecido como una tarea a continuar en una próxima investigación.

Inicialmente, planteamos realizar una investigación comparativa entre el potencial ciudadano que los profesores chilenos y catalanes le asignaban a la inclusión de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia escolar. El trabajo de campo desarrollado en Chile durante el primer semestre del año 2013 nos dejó en evidencia que la cantidad de información que habíamos recabado era suficiente para desarrollar una investigación en Didáctica de la Historia, por lo que decidimos enfocarnos sólo en el caso de Chile.

4.6.1. Programación de la Investigación:

La investigación fue programada para ser iniciada en enero del año 2013. Se diseñó la encuesta y discutió con el director. Posteriormente fue entregada a dos profesores chilenos y a una profesora de didáctica de la historia para que diesen su opinión sobre la misma. Una de las personas la considero un poco larga y las tres hicieron pequeñas observaciones que se tuvieron en cuenta en la redacción final. La observación sobre la extensión de la encuesta se discutió con el director y, finalmente, no se tuvo en cuenta. Una vez revisada fue llevada a los colegios para ser entregada a los profesores. Se visitó los colegios en febrero y marzo del año 2013.

El objetivo que perseguíamos a través de la aplicación de la encuesta era:

“Reconocer, analizar y valorar la utilidad de la enseñanza de la Historia de la Infancia y la Juventud para potenciar la Formación ciudadana y Democrática de los estudiantes de Educación Secundaria”

Las preguntas que buscábamos responder eran:

1. ¿Los niños y jóvenes aparecen visibilizados en el currículo de Historia y Ciencias Sociales y de Formación Ciudadana?
2. ¿Cuáles son las concepciones de los docentes sobre el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia?
3. ¿Cómo influyen las concepciones de los docentes en las ideas de los estudiantes sobre su historicidad y la de sus pares en el pasado?
4. ¿Es posible utilizar las temáticas de la Historia de la infancia y los jóvenes para potenciar la participación ciudadana y democrática de los estudiantes?
5. ¿Es posible reconocer la presencia de un tipo de profesor a partir de su visión con respecto a la Formación Ciudadana y la inclusión de otros protagonistas en la historia que socializa a través de sus clases?
6. ¿Los profesores se sienten responsables en la socialización de una historia que muestre a todos los protagonistas del pasado, y que contribuya a que sus estudiantes se sientan partícipes y actores de la construcción del futuro?

Las entrevistas fueron programadas y desarrolladas en el mes de junio. Por medio de ella buscábamos profundizar en las ideas y percepciones de los profesores recogidas a través de la encuesta. Por medio de la entrevista buscábamos:

1. ***Conocer las concepciones percepciones, visiones e ideas de los profesores con respecto a la Historia de la Infancia y la Juventud, y sobre su utilidad para promover la Formación Ciudadana y Democrática.***
2. ***Valorar el espacio que los profesores le asignan a la Historia de la Infancia y la Juventud en sus programaciones curriculares.***
3. ***Reconocer y analizar las principales problemáticas que los profesores enfrentan al momento de tratar de incorporar la Historia de la Infancia y la Juventud en sus***

programaciones. A partir de esas problemáticas, diseñar una unidad didáctica que les sirva de modelo para utilizar la Historia de la Infancia y la Juventud a fin de promover la Formación Ciudadana.

Los grupos focales fueron programados y desarrollados en el mes de junio. A través de ellos buscábamos:

- 1. Reconocer, a través de las opiniones de los estudiantes, cuál es el tipo de ciudadanía que se promueve en la educación que reciben.***
- 2. Valorar cómo la Formación Ciudadana y Democrática que reciben los estudiantes se traduce en ciertas actitudes y opiniones frente a distintas situaciones.***
- 3. Valorar la percepción sobre la importancia que deben tener los niños, niñas y jóvenes como sujetos de estudio en el área de Historia y Ciencias Sociales.***
- 4. Analizar el rol la valoración que los estudiantes les asignan a sus propias acciones y los de sus pares en la transformación del mundo en el que viven.***

A través de los grupos focales queríamos responder las siguientes preguntas de la investigación:

- 1.- ¿Cuál es el protagonismo que los estudiantes le asignan a los niños, las niñas y los jóvenes en la historia?
- 2.- ¿En las clases de historia y ciencias sociales los niños, las niñas y los jóvenes aparecen como protagonistas? ¿Cuándo son protagonistas? ¿Cómo son las clases cuando los menores son los protagonistas?
- 3.- ¿Los estudiantes se sienten parte de la historia, y como actores, consideran que en sus manos está la construcción del futuro?

Las propuestas de unidades didácticas fueron diseñadas durante los meses de junio-octubre 2013. Este trabajo dio como resultado las unidades ***“Esta guerra no es de los niños”*** (Anexo nº 11) y ***“Los niños y los jóvenes tenemos derechos? Y ¿Tenemos***

historia? (Anexo nº 10). Por medio de la creación de estas unidades buscábamos abordar el objetivo de la investigación:

“Elaborar una propuesta didáctica para a través del trabajo con la Historia de la Infancia y la Juventud potenciar la Formación Ciudadana y Democrática de los estudiantes”.

La utilización de distintos instrumentos para recabar la información, así como contrastar la información de la encuesta con los propios protagonistas a través de la entrevista permite asegurar la fiabilidad de las conclusiones que hemos establecido a partir del análisis de la información de cada uno de los instrumentos, y a través de la posterior triangulación de estos. Acudir a los estudiantes, al mismo tiempo, fue de mucha utilidad ya que nos permitió consolidar las conclusiones a las cuales llegamos a partir de los discursos de los profesores con respecto a sus prácticas.

El desarrollo de la investigación se efectuó tomando en cuenta el siguiente calendario:

Momento o situación	Fecha
Reunión con Director Municipal de Educación Arica	Tercera semana de febrero, 2013
Entrevista con Directores, Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica y profesores de Arica.	Cuarta semana de febrero y primera semana de marzo, 2013
Entrega de encuestas a profesores de Arica	Segunda y tercera semana de marzo, 2013
Entrevista con Directores, Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica y profesores de Santiago	Cuarta semana de marzo, 2013
Entrega de encuestas a profesores de Santiago	Cuarta semana de marzo y primera semana de abril, 2013
Envío de entrevistas vía correo electrónica	Marzo-Abril 2013
Recogida de encuestas en Arica	Abril-Mayo 2013
Recogida de encuestas en Santiago	Mayo 2013
Primer análisis de encuestas	Mayo 2013
Entrevistas	Primera semana de Junio, 2013
Grupos Focales	Segunda y tercera semana de Junio, 2013
Análisis de la información	Julio 2013-Septiembre 2014
Elaboración de unidad didáctica	Junio –octubre 2013
Redacción de los resultados de la investigación	noviembre 2014-Febrero 2015

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPITULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA “LA PRESENCIA DE LA HISTORIA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD EN EL CURRÍCULO Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES CHILENAS I”

Introducción:

En el siguiente capítulo evidenciaremos los resultados obtenidos a través de la aplicación de la encuesta “La presencia de la Historia de la Infancia y la Juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”. El capítulo se encuentra dividido en 5 partes. En la primera de ellas hacemos una descripción de la encuesta, y consignamos los objetivos que perseguíamos a través de su aplicación.

En la segunda parte presentamos el análisis de los resultados de las preguntas de selección y de selección con fundamentación. Estas preguntas se encontraban asociadas a las finalidades expresadas en el currículo de Historia y Geografía y Ciencias Sociales, la importancia que en este se asigna a Formación ciudadana y la presencia de la historia de niños, niñas y jóvenes en él.

En la tercera parte analizamos los resultados de las preguntas en las que los profesores tenían que valorar propuestas según el grado de acuerdo que tenían con ellas. Estas preguntas se encontraban vinculadas a las finalidades que los docentes le asignan a la formación ciudadana, a los actores que debían hacerse cargo de la formación de la ciudadanía del siglo XXI y al aporte de la Historia de la infancia en la promoción de la formación en deberes y derechos.

En la cuarta parte mostramos las vinculaciones que los profesores establecieron entre el currículo, la Historia de la infancia y la formación ciudadana.

Finalmente, evidenciamos las conclusiones a las que llegamos luego del análisis de la primera parte de la encuesta.

5.1. Las profesoras y los profesores frente a la inclusión de la *Historia de la infancia* y la *juventud* en las clases de historia:

Para desarrollar la primera parte de nuestra investigación, aplicamos una encuesta a través de la cual pretendíamos recoger las concepciones de los profesores con respecto a la formación ciudadana, la Historia de la infancia, y el potencial que esta última podía aportar para desarrollar en los estudiantes la conciencia ciudadana.

El objetivo que nos propusimos al diseñar la encuesta fue:

✚ ***Reconocer, analizar y valorar la utilidad de la enseñanza de la Historia de la Infancia y la Juventud para potenciar la Formación ciudadana y democrática de los estudiantes de educación secundaria.*** De este objetivo desprendimos ciertas tareas:

1. Recoger las concepciones y/o percepciones de los profesores con respecto a la factibilidad de incluir en sus clases de historia a niños, niñas y jóvenes como protagonistas.
2. Valorar las miradas que los docentes poseen con respecto a la formación ciudadana.
3. Reconocer las responsabilidades que los profesores asumen en promover entre sus estudiantes la conciencia ciudadana.
4. Valorar la formación que los profesores recibieron con respecto a la Historia de la infancia. Establecer las relaciones entre la formación inicial y la inclusión o exclusión de niños y niñas en las clases de los profesores participantes.
5. Establecer tipologías de profesores a partir de las concepciones de los docentes con respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia, la utilidad de la inclusión de los menores como protagonistas de la historia, la manera de presentar contenidos en que los menores son protagonistas, y del rol que deben tener el profesor y sus estudiantes en la clase.

La encuesta fue enviada a 100 profesores de las ciudades de Arica y Santiago durante el mes de marzo del año 2013. Recibimos las respuestas de 26 profesores, en las

que también se incluyeron los aportes de un profesor de la ciudad de La Serena y otro de Chillán. Estas respuestas son las que pasamos a analizar a continuación.

Las preguntas de la encuesta se organizaron en distintos ítems. En el primero presentamos preguntas ante las cuales los profesores tenían que elegir una alternativa (preguntas nº 1-5; 12 y 14). En el segundo grupo de estas preguntas, los profesores tenían que elegir una alternativa y justificar su elección (preguntas nº 8-11).

Pedimos a los profesores que organizaran una serie de afirmaciones que les presentamos considerando el grado de acuerdo que tenían con ellas (preguntas nº 6 y 7). También les pedimos que ordenaran según el grado de importancia, a los actores que debían hacerse cargo de la Formación ciudadana (pregunta 13).

En un tercer grupo de preguntas les pedimos que, a partir de la observación de imágenes, propusieran temáticas a desarrollar en sus clases incluyendo a niños, niñas y jóvenes. Estas temáticas debían ser vinculadas con el currículo nacional (pregunta nº 15).

En las preguntas nº 16, 17 y 18 les pedimos que nos explicaran sus posicionamientos frente a la formación ciudadana, y al potencial que observaban en la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas para desarrollarla.

En la pregunta 19 y 20 (percepciones sobre la formación inicial en historia de la infancia; valoración de citas historiográficas) buscábamos reconstruir el acercamiento que los docentes tenían con la historia de niños, niñas y jóvenes.

Finalmente, en la pregunta 21 les pedimos que nos propusieran un modelo de clase a través del cual abordarían la historia de niños, niñas y jóvenes para promover la formación ciudadana.

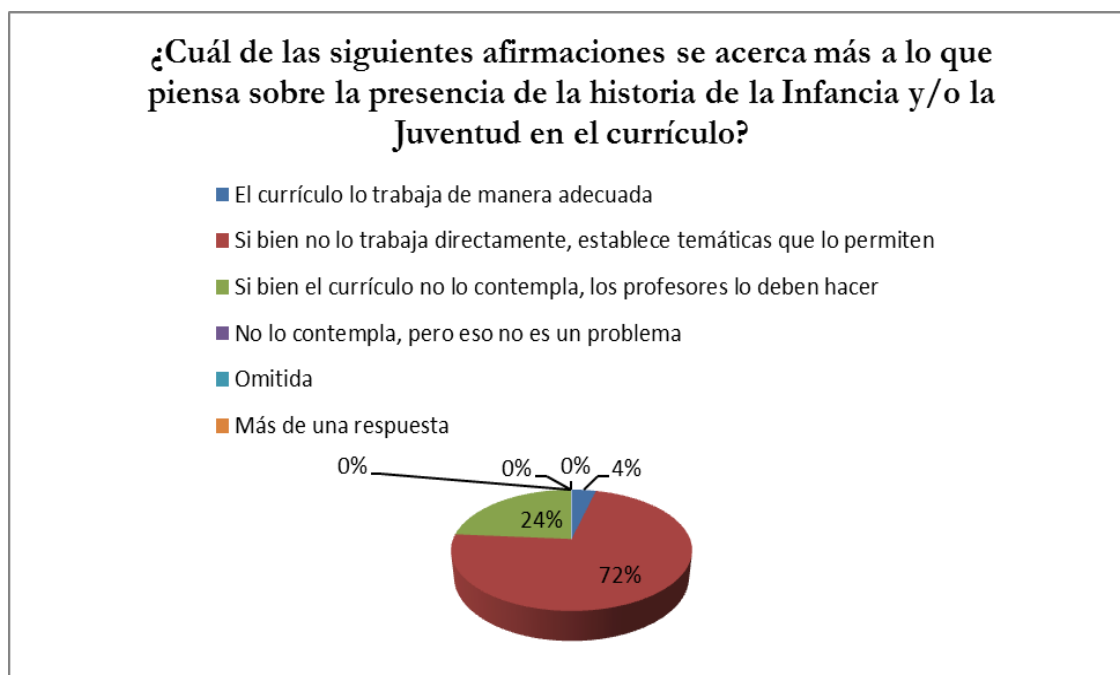
Debido a la gran cantidad de información que logramos recoger a través de la encuesta, hemos organizado su análisis en dos capítulos.

5.2. Una primera aproximación a las finalidades que los docentes le asignan a la enseñanza de la historia, la formación ciudadana, y la inclusión de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia

Con estas primeras preguntas queríamos lograr que los profesores participantes se acercaran a las temáticas que se profundizarían en la segunda parte de la encuesta. Las preguntas estuvieron enfocadas en recoger sus ideas, opiniones y concepciones generales sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, la formación ciudadana y la Historia de la infancia y la juventud. A continuación presentamos un detalle de los resultados obtenidos a partir de cada una de estas preguntas:

5.2.1 ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se acerca más a lo que piensa sobre la presencia de la Historia de la Infancia y/o la Juventud en el currículo?

En el siguiente gráfico presentamos los resultados obtenidos a partir de la cuantificación de los datos aportados por los docentes a la pregunta: ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se acerca más a lo que piensa sobre la presencia de la Historia de la Infancia y/o la Juventud en el currículo? (Pregunta nº 2, Ver anexo nº 1 encuesta):



La primera pregunta de la encuesta perseguía valorar cuál era la percepción personal de los profesores con respecto a la presencia o ausencia de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo nacional. La mayoría de ellos (72%, 19 profesores) declaró que si bien el ajuste curricular propuesto el año 2009 y puesto en marcha a partir

de marzo del 2011 dejó de lado la Historia de la infancia y la juventud, y siguió poniendo su énfasis en una enseñanza tradicional, muy ligada a lo que es la historia política del país y el mundo, hay algunos momentos que se abre un pequeño espacio para dar una mirada diferente a la historia. Tomando en cuenta lo que responde un grupo importante de los profesores con respecto a los textos de estudio, debemos inferir que esta idea se encuentra nutrida de la presencia en algunas unidades del texto de estudio de apartados que de manera anecdótica trabajan el tema de la infancia o la juventud.

Otro grupo de profesores (24%, 6 profesores) consideró que si bien el currículo no promovía el trabajo con la Historia de la infancia y la juventud, era una responsabilidad del profesor de igual forma trabajar estas temáticas, principalmente para acercar de una manera más empática la historia a los estudiantes.

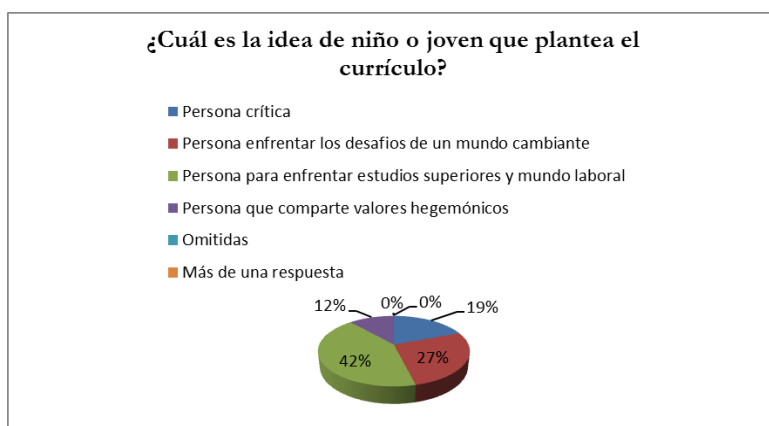
Una minoría (4%, un profesor) consideró que el currículo contempla de una manera adecuada el trabajo con la Historia de la infancia y la juventud. La revisión que hemos desarrollado del currículo nos permite afirmar que, por lo menos en lo que respecta a la programación del segundo ciclo de enseñanza básica, y de 1º y 2º medio (cursos para los cuales existen los planes y programas), no se propone el trabajo con la Historia de la infancia y la juventud de una manera directa. Por ello podemos señalar que esta respuesta demuestra un desconocimiento del currículo.

Debemos destacar como un punto importante el que ninguno de los profesores encuestados consideró que fuera innecesario el trabajo con la Historia de la infancia y la juventud.

A manera de conclusión podemos establecer que a partir de las respuestas se demuestra una preocupación por parte de los profesores de trabajar con la Historia de la infancia y la juventud en sus clases, esté establecido por el currículo o no. Esta preocupación teórica choca con la realidad, pues al proponérseles trabajar estas temáticas de una manera más sistemática, demostraron una mayor resistencia, apelando a que debían cumplir con el currículo y las programaciones ministeriales y del colegio.

5.2.2. A su parecer, ¿Cuál es la idea de niño o joven que se plantea de una manera más directa a través del currículo nacional?

Al ser consultados sobre la manera en que el currículo plantea la idea de niño, niña o joven (Pregunta nº 3), las respuestas con las que se identificaron los docentes fueron las siguientes:



En las últimas décadas, en los establecimientos educativos ha primado la idea de que la formación obligatoria debe conducir a los estudiantes a una vida exitosa desde el punto de vista económico

y laboral. Aquello es lo que ha motivado el que, año a año, los establecimientos sean clasificados según los resultados de las pruebas estandarizadas. Aquel fenómeno, sumado a que históricamente se ha mantenido un discurso que señala que la educación permite ascender socialmente, nos podría explicar porque el currículo, según la visión de los profesores, promueve fundamentalmente la formación de una persona que pueda enfrentar de manera óptima los estudios superiores y el mundo laboral (42%, 11 profesores).

Por otra parte, un 27% de los encuestados (7 profesores) valoró de manera positiva la idea de niño o joven que promueve el currículo, ya que consideraron que se pretende formarlos como personas capacitadas para enfrentar un mundo globalizado que se encuentra en permanente transformación, y que a cada momento impone nuevos desafíos.

Un 19% de los encuestados (5 profesores) consideró que el currículo promueve la formación de un niño o joven crítico, capaz de reconocer los desafíos que le impone el mundo en el que vive y el origen de las distintas problemáticas que le afectan. Estos profesores consideraron además que el currículo les ayuda a entregarles a sus

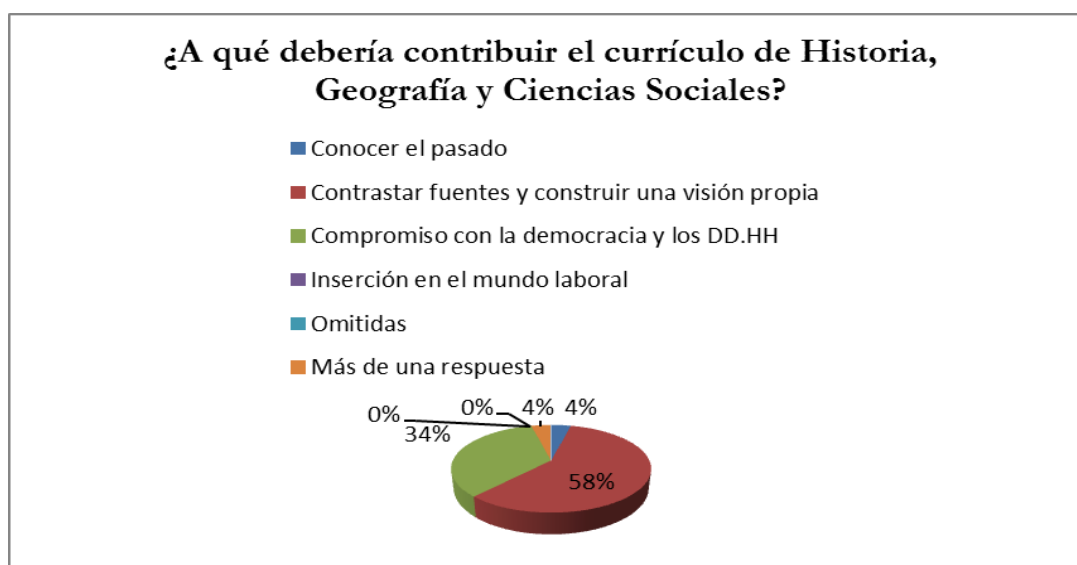
estudiantes las herramientas para elaborar propuestas y resolver las problemáticas que reconocen.

Un 12% de los encuestados (3 profesores) fue bastante crítico con el currículo. Para ellos el currículo sólo busca establecer y mantener ciertos valores hegemónicos que existen, por lo menos en Chile, desde que se estableció la educación obligatoria.

Debemos señalar que estas diferencias de parte de los profesores se explican por la ambigüedad que presenta el currículo. Si revisamos la propuesta del año 2011 en el planteamiento teórico se escribe sobre la formación de un estudiante crítico, pero al observar la programación, las temáticas, las actividades y las formas de evaluación que se proponen, estas apuntan hacia la competitividad y el logro del éxito. Por ello podemos decir, que la interpretación que haga el profesor del currículo será lo que le permitirá aplicarlo en sus clases de una determinada manera, o apuntando a lograr los fines de la Historia y Ciencias Sociales, o a mantener una cultura hegemónica.

5.2.3 Según su opinión, ¿a qué debería contribuir el currículo de historia, geografía y ciencias sociales?

Las propuestas por las cuáles optaron los profesores al ser consultados sobre a qué debería contribuir el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Pregunta n° 4), se muestran en el siguiente gráfico:



Es bastante ejemplificador lo que ocurre con esta pregunta. Si bien los profesores declararon querer romper con la enseñanza de una historia tradicional, a la hora de considerar que es lo importante en su enseñanza, siguen privilegiando el pasado, sin pensar en la utilidad que este puede tener para entender el presente, o para construir un futuro distinto. Un 58% de los encuestados (15 profesores) consideró que el currículo del área debía contribuir a la formación de estudiantes historiadores. Para ello, deberían entregarles las herramientas metodológicas y conceptuales que les permitan aprender a seleccionar y contrastar las distintas fuentes, y a partir de esto, construir su propia versión. Consideramos que esta idea está un poco condicionada por la creencia de que los profesores deben ser lo más neutrales posible, sobre todo en relación con los hechos más traumáticos de la historia nacional, y a la primacía de un modelo neo-tradicional en la enseñanza de historia y ciencias sociales.

El 4% (1 profesor) de los encuestados consideró que la finalidad de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es conocer el pasado, para que de esta manera los niños y jóvenes aprendan a valorarlo y respetarlo. Esta visión es absolutamente tradicional, y se ajusta a una idea de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que proviene del siglo XIX. Debemos destacar que quien opinó de esta manera proviene de la ciudad de Arica, localidad fronteriza, marcada por las celebraciones conmemorativas de la Guerra del Pacífico.

Un 35% de los profesores (9 profesores) demuestra que considera que la enseñanza del subsector²¹ debe tener como uno de sus fines principales la defensa y la promoción de los Derechos Humanos y de la Democracia. Consideramos que es un porcentaje reducido, y que se debe trabajar para que los profesores tomen conciencia que la formación de personas comprometidas con la defensa de la democracia y los Derechos Humanos no tan sólo debería ser un objetivo del subsector, sino que de toda la escuela.

Ninguno de los encuestados consideró que la formación en el área de historia podría contribuir a preparar a los niños y jóvenes para el mundo del trabajo.

Un profesor (4%) opinó que las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales deberían ser que los estudiantes conocieran el pasado para que lo

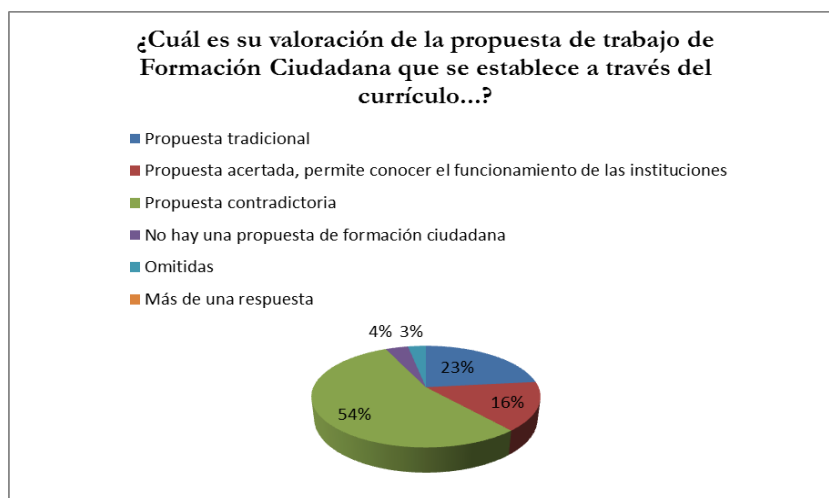
²¹ En Chile, a las asignaturas se les denomina subsectores.

valoraran, pero que también a través del subsector se debería formar a personas comprometidas con los Derechos Humanos y la defensa de la Democracia.

Como señaláramos, las respuestas a esta pregunta nos demuestran que los profesores de historia y ciencias sociales siguen pensando que lo más importante es reconstruir el pasado. Esto se encuentra influenciado por los fines que se establecen en la formación universitaria que recibieron. Pensamos que esto es algo más bien negativo, ya que impide centrar sus clases en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes para interpretar el presente, para tomar una posición frente a él, y para decidir cómo actuar para construir un futuro alternativo.

5.2.4 A su parecer, ¿cuál es la valoración de la propuesta de trabajo de Formación Ciudadana que se establece en el currículo, las programaciones, los mapas de progreso de aprendizaje y los textos de estudio?

Ante esta pregunta (nº 5), las posiciones que asumieron los profesores y profesoras fueron las siguientes:



La respuesta a esta pregunta requería en primer lugar que los profesores tomaran un posicionamiento con respecto a lo que ellos consideran que es la formación ciudadana. Al analizar las

respuestas de la encuesta, una parte importante de los profesores reconoce que la formación ciudadana debe contribuir entregando las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan insertarse de una manera asertiva en la sociedad en la cual viven, debe enseñarles el valor que poseen la participación y el respeto por los Derechos Humanos. Teniendo en cuenta esto, y las declaraciones del currículo, las programaciones, los mapas de progreso y los textos de estudio, un 23% (6) de los profesores encuestados consideró que se sigue mostrando una postura bastante tradicional con lo que respecta a la formación ciudadana. Este grupo señaló que se sigue

privilegiando el conocimiento del funcionamiento de las instituciones, en vez de potenciar la participación directa de los estudiantes en la toma de decisiones con respecto a las problemáticas que los afectan.

Un importante 54% de los profesores (14) consideró que la propuesta emanada del MINEDUC es contradictoria. Estas contradicciones estarían dadas en que si bien el currículo declara la necesidad de formar un ciudadano crítico, reflexivo, comprometido con la defensa de la Democracia y los Derechos Humanos, a la hora de revisar el material (programaciones, mapas de progreso y textos de estudio) no hay cabida a contenidos o actividades que permitan lograr estos objetivos. Por otro lado, en las pruebas estandarizadas se privilegia la calificación de contenidos conceptuales ligados al funcionamiento de las organizaciones políticas, y no se da espacio para la reflexión o la propuesta de proyectos de acción social.

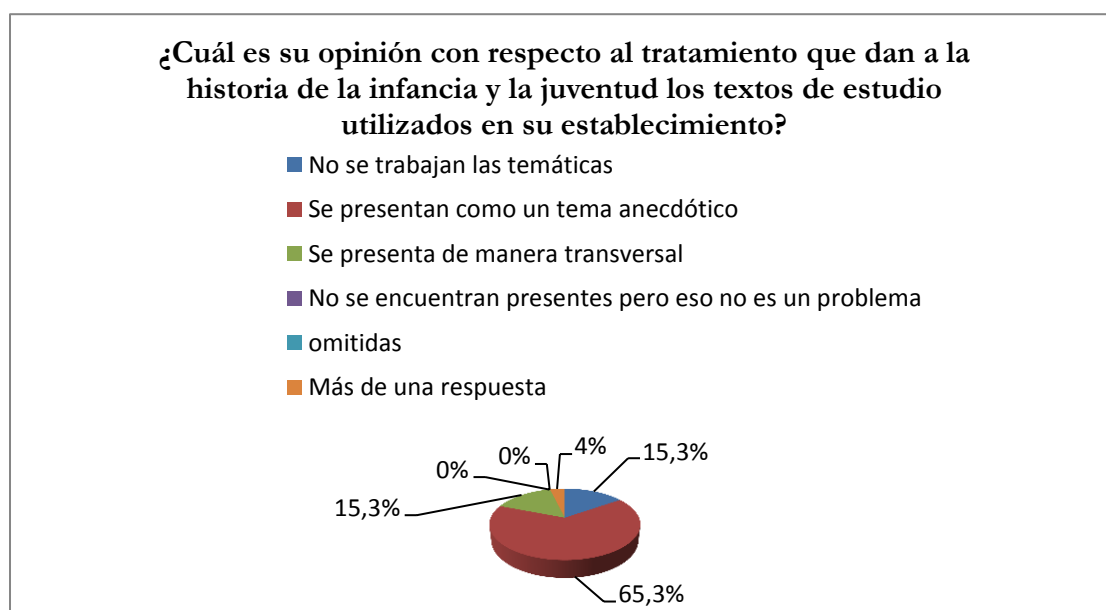
Por otra parte, contamos con un 15% de profesores (4 profesores) que consideraron que la propuesta establecida por el MINEDUC era acertada. Pensamos que esta afirmación podría estar influenciada por la percepción que tienen estos profesores sobre lo que es la formación ciudadana y democrática. Creemos que para quienes optaron por esta alternativa lo importante es que los estudiantes conozcan el funcionamiento de las instituciones políticas, que las valoren y respeten. Esto nos permite establecer que tienen aún una visión tradicional con respecto a lo que se debería trabajar para la formación de ciudadanos críticos y participativos.

Un 4% de los encuestados (1 profesor) consideró que a través del currículo, las programaciones, los mapas de progreso y los textos de estudio no se busca establecer ninguna propuesta de formación ciudadana. Esta percepción se puede explicar ya sea por las contradicciones del currículo, o porque no se considera la propuesta tradicional como una propuesta valedera.

Encontramos otro 4% de los participantes (1 profesor) que optó por omitir esta pregunta.

5.2.5 ¿Cuál es su opinión con respecto al tratamiento que dan a la Historia de la infancia y la juventud los textos de estudio utilizados en su establecimiento?

Al proponer esta pregunta (nº 8), decidimos que era importante recoger información con respecto a cuáles eran los textos de estudio con los que trabajaban los profesores y profesoras participantes de la investigación. Por esto, les pedimos que además de seleccionar una de las alternativas, nos señalaran los textos de estudio con los que trabajan con sus estudiantes. Las opciones que tomaron los profesores al responder a esta pregunta se consignan en el siguiente gráfico:



Antes de iniciar el análisis de las respuestas a esta pregunta, debemos señalar que en Chile el MINEDUC se encarga de entregar de manera gratuita los textos escolares a los estudiantes de colegios públicos (municipales) y de colegios particulares subvencionados. El ministerio llama periódicamente a licitaciones para que las editoriales presenten sus propuestas para cada uno de los niveles escolares. Esta situación es la que produce que los profesores no tengan mayor poder de elección a la hora de seleccionar los textos de estudio con los que trabajarán. Al mismo tiempo, esta situación genera que unas cuantas editoriales tengan en sus manos la responsabilidad de presentar los contenidos a los profesores y estudiantes desde una determinada mirada. De los profesores encuestados, podemos inferir que las editoriales que durante el año 2013 se hicieron cargo de la elaboración de los textos de estudio, destacan: Santillana, ZIG-ZAG, Mare Nostrum y Vicens Vives Chile.

Los textos de estudio son un apoyo importante para los profesores, especialmente en lo que respecta a temáticas en las que no se posee un conocimiento acabado. Es por ello que un 65,3% de los profesores (17) consideró que si bien los textos de estudio con los que trabajan consideran el tratamiento de la Historia de la infancia y la juventud, lo hacen de una manera anecdótica al final de algunas de las unidades.

Un 15,3% de los encuestados (4 profesores) señala que la Historia de la infancia y la juventud no aparecen en los textos de estudio con los cuáles trabajan. Como las editoriales han decidido apelar a la Historia de la infancia de una manera anecdótica, sólo la establecen en algunos niveles escolares: Por ejemplo, al trabajar en primero medio (14 años) la Revolución Industrial, se propone una actividad que toca el tema del trabajo infantil; en tercero medio, al analizar la cuestión social en Chile, se presentan actividades sobre los efectos de esta en los niños. Esto nos permite entender que aquellos profesores que no hacen clases en estos niveles, raramente se enfrentan a que el texto proponga el trabajo con la Historia de la infancia.

Otro 15,3% de los profesores (4) considera que en el texto de estudio el trabajo con la Historia de la infancia se presenta de manera transversal. Consideramos que esta visión puede estar condicionada por la idea de que el profesor debe sacarle el provecho necesario al texto de estudio, y buscar los espacios para que, aunque no aparezca directamente la temática, se trabaje de igual forma con ella.

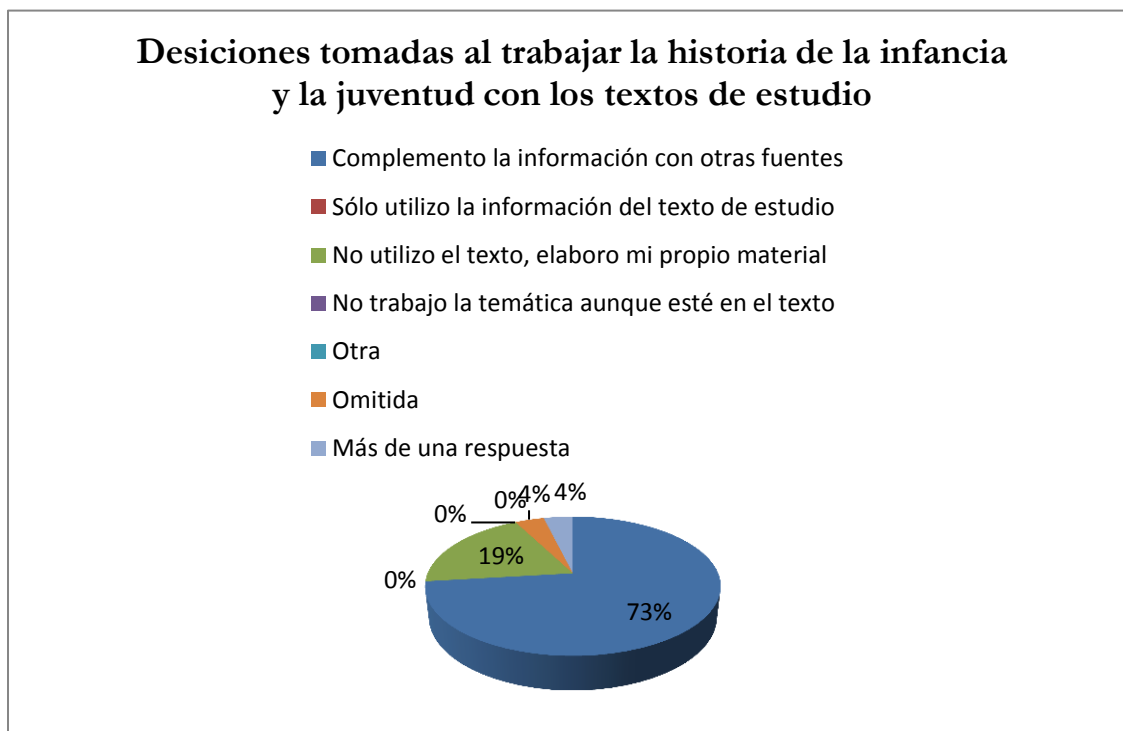
Un 4% (1 profesor) consideró que los textos no trabajan de manera directa el tema.

A partir de las respuestas de los profesores encuestados, pensamos que aún es una tarea pendiente de las editoriales que propongan una mirada distinta al tratamiento de sus distintas unidades temáticas. La incorporación de una historia más cercana y significativa para los estudiantes sigue siendo una tarea pendiente.

5.2.6. Al trabajar la temática de la Historia de la infancia y la juventud con el texto de estudio, tomo la o las siguientes decisiones:

Por medio de esta pregunta (n° 9) queríamos recoger las decisiones que profesores y profesoras toman al momento de decidir visibilizar a niños, niñas y jóvenes

como protagonistas de la historia. Por esto, además de pedirles que tomaran un posicionamiento frente a las alternativas que les presentamos como propuestas, les pedimos que justificaran su elección. Los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:



Fue importante reconocer que ninguno de los docentes declaró no trabajar con la Historia de la infancia, a pesar de los inconvenientes que tienen para poder insertarla en sus clases. Relacionado con la pregunta anterior, como la mayoría de los profesores consideró que el tratamiento que dan los textos de estudio a la Historia de la infancia es precario, ninguno expresó solamente utilizar la información presente en el texto de estudio.

El 73% del profesorado (19 profesores) señaló que al trabajar con la Historia de la infancia, complementan lo que presenta el texto de estudio con otro tipo de información. Algunas de las razones que adujeron fueron que esto les permitiría a sus estudiantes contrastar la información y realizar un análisis más profundo de la temática (profesor 2). También los profesores declararon que complementando la información podrían *“crear más cercanía con el tema y así los jóvenes pueden sentirse más identificados e interesados por el tema”* (profesora 3). Dentro de este grupo de profesores se reconoce que hay poca información con respecto a la infancia y que, por lo tanto, es necesario complementar *“En el texto de estudio del educando no se encuentra desarrollada en*

profundidad o rigurosidad histórica la temática” (profesor 8). Al mismo tiempo, los profesores consideraron que el tratamiento con multiplicidad de recursos y fuentes permitiría relacionar los temas abordados con la propia realidad de los estudiantes.

El 19% de los profesores (5 profesores) declaró que ante el tratamiento de la Historia de la infancia, prefiere no trabajar con el texto de estudio, que opta por la elaboración de su propio material de trabajo. Algunas de las razones de esta decisión estarían condicionadas por la visión que tienen los profesores sobre el currículo de historia, geografía y ciencias sociales ***“Según mi criterio, el currículo no siempre responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino más bien a ideologías políticas o circunstanciales”*** (profesor 24). Influye también en esta decisión la ausencia en el texto de estudio de la temática o actividades que se relacionen con ella ***“el texto de estudio no tiene contenidos asociados directamente con la Historia de la infancia y la juventud que permitan trabajar con el tema”*** (Profesor 21). Una profesora consideró que la necesidad de elaboración de un material propio responde a generar actividades que sean significativas y relacionadas con la realidad de sus propios estudiantes ***“Siempre hay fuentes que uno puede detectar que sean más cercanas a la realidad de los niños, o que tengan que ver con sus historias, lo que ayuda a que ellos se interesen en las temáticas. Generalmente el libro trae fuentes, pero éstas las utilizo solo en caso de emergencia o complemento”*** (Profesora 17).

Un profesor (4%) seleccionó más de una respuesta. Señaló que complementa la información del texto de estudio con otro tipo de fuentes, pero que al mismo tiempo promueve la socialización de las actividades para potenciar de esa manera una mayor participación por parte de sus estudiantes.

A partir de las respuestas de los profesores a esta pregunta, podemos establecer que más de un 90% de los profesores trabaja con la Historia de la infancia en sus clases, aunque sea de una manera esporádica. Es importante destacar que estos profesores optan por abrir más posibilidades que las que presenta el texto, ya sea a través de la complementación o con la elaboración de su propio material.

5.2.7. Decisiones tomadas por los profesores al incorporar en sus clases la Historia de la Infancia y la Juventud.

Al igual que en el caso de la pregunta anterior, cuando les pedimos a los profesores que asumieran una posición frente a las decisiones que toman al momento de incorporar a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases, les solicitamos que justificaran esas decisiones (pregunta n° 11). Desde el punto de vista cuantitativo, los resultados obtenidos se presentan en el siguiente gráfico:



Por medio de esta pregunta, buscábamos reconocer cómo los profesores trabajaban en sus aulas con la Historia de la infancia, y por qué eligen abordarla desde una determinada manera y no de otra. La mayoría, un 85% (22 profesores), declaró que en sus clases lo primordial era que a través de la Historia de la infancia sus estudiantes se identificaran y se sintieran como sujetos constructores de historia. Al respecto, la profesora n° 3 escribió *“el aprendizaje se logra mejor si el alumno se siente parte integral de la Historia”* (profesora n° 3). También los profesores piensan que de esta manera los estudiantes lograrán valorar de mejor manera la asignatura y el trabajo del profesor (profesora n° 5). Es importante destacar que los profesores señalaron que a través de la identificación de los estudiantes con los actores del pasado, podrán entender porque es necesario estudiar historia y ciencias sociales (profesor 6) y, además, porque

“La historia y ciencias sociales deben ser una herramienta al servicio de los niños y jóvenes para construir su propia historia” (profesor 8).

Un 7,5% de los encuestados (2 profesores) señaló que solamente se ciñe a lo que establecen las programaciones ministeriales, por lo que si encuentran presente la temática entre los contenidos o el texto de estudio lo trabajan, pero si no es así, lo pasan por alto. La explicación a esta decisión responde fundamentalmente a la presión de tener que “pasar los contenidos” de cada uno de los niveles. Al respecto el profesor nº 18 justificó su elección señalando que consideraba solamente la propuesta programática debido ***“Básicamente a los tiempos asignados a los contenidos del año que muchas veces imposibilitan profundizar en algunos temas”*** (Profesor nº 18). También es posible reconocer que esta postura se encuentra condicionada por las exigencias de los establecimientos en los cuáles se desempeñan los profesores, a quienes se les exige cumplir con el desarrollo de las distintas unidades por semestre, y del cumplimiento de lo que se encuentra planificado ***“Por una cuestión de tiempo. La exigencia de cumplir con los programas y las planificaciones del subsector”*** (Profesor 12).

Otro 7,5% de los profesores (2) acudió al tratamiento de la Historia de la infancia de una manera anecdótica. Esta decisión también se encuentra condicionada por el tiempo que poseen los profesores para trabajar las distintas temáticas, lo que según ello les impediría dedicar mucho tiempo al tratamiento de este tema. Uno de los profesores señaló que junto al tema del tiempo, el número de estudiantes por aula dificultaría enseñar una historia que se escape a la historia tradicional (profesora 4). Esta respuesta nos permite intuir también que este inconveniente llevaría a desarrollar clases expositivas que no fomentan la participación de los estudiantes. Al igual que en el caso anterior, otro profesor habló del tiempo, y la presión del establecimiento educativo ***“Hay una permanente presión para avanzar en los programas de estudio y cubrir fundamentalmente los contenidos que son obligatorios”*** (Profesor 19).

Debemos destacar que ningunos de los profesores señaló no trabajar con la Historia de la infancia, aunque al ceñirse solamente a lo que establecen las programaciones deje entrever que tal vez estos profesores no trabajan con la temática.

Una parte de los profesores apeló a que no pueden trabajar con mayor profundidad la Historia de la infancia y de la juventud. Esto nos deja en evidencia que no poseen los conocimientos necesarios para trabajar las mismas temáticas que establecen los

programas de estudio desde otra mirada. Se hace necesario que se establezcan cursos de apropiación que permitan a los profesores acercarse al tratamiento de la Historia de la infancia desde el punto de vista historiográfico y didáctico

5.2.8. Contribuciones de la Historia de la infancia y la juventud a la historia escolar.

Les preguntamos a los profesores: **“Desde su punto de vista, la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud debería contribuir a: (señale la respuesta con la que esté más de acuerdo)”** (Pregunta nº 10). Les pedimos que además de marcar la elección con la que más se sintieran representados, justificaran su posición. Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente gráfico:



A través de esta pregunta perseguíamos que los profesores pensarán sobre cuál era la utilidad que ellos le estaban dando, o le podrían dar al tratamiento de la Historia de la infancia por medio de sus clases. Una mayoría (65%, 17 profesores) consideró que la principal utilidad era que por medio de ella podrían desarrollar la conciencia histórica de sus alumnos. Al preguntárseles por qué pensaban que el desarrollo de la conciencia histórica debería ser uno de los principales objetivos al enseñar la historia de la infancia dieron respuestas variadas, pero estas rondaron en torno a dos ideas: 1. Que el desarrollo de la conciencia histórica permite a los estudiantes situarse temporalmente, y

comprender que las distintas problemáticas estudiadas del pasado tienen un impacto en el presente; 2. Que el desarrollo de la conciencia histórica permitiría sacar a la luz a actores que tradicionalmente han sido silenciados. Por ejemplo, la profesora nº 4 señaló que **“El objetivo del aprendizaje de la historia es conocer el pasado para entender el presente y visualizar el futuro”** (Profesora nº 4), si bien la profesora establece esta declaración, explica que “toda la historia” debería enseñarse para desarrollar la conciencia histórica, no solamente la temática de la infancia.

Una opinión similar nos presentó el profesor nº 12. Él consideró que el desarrollo de la conciencia histórica es lo que permitiría que los jóvenes enfrenten los problemas del presente **“Desde mi punto de vista, la conciencia histórica debiera generar las herramientas que permitan enfrentar la realidad actual. Permitirles conocer los procesos en los cuales están inmersos las sociedades y como han afectados a los distintos actores sociales, no única ni exclusivamente a una parte (niños, juventud, mujeres...) y a partir de esto, valorar la experiencia y las formas que se han enfrentado dichas situaciones”** (Profesor nº 12). Al igual que en el caso de la profesora anterior, se ve el desarrollo de la conciencia histórica como un objetivo transversal del área. Por otra parte, la profesora nº 17 señaló que la conciencia histórica tiene una importante fuente de desarrollo a través del tratamiento de la Historia de la infancia: **“A través del estudio de la Historia de la infancia y la juventud creo que se puede lograr la identificación de otros actores sociales antes invisibilizados, los que pueden tener una cercanía mayor con los niños, desarrollando una conciencia histórica, más que los actores tradicionales”** (Profesora nº 17)

Por otra parte, un 27% de los profesores encuestados (7) consideró que la Historia de la infancia y la juventud permitiría a los estudiantes reconocer en el pasado problemáticas similares a las que ellos enfrentan en el presente. En la elección de esta respuesta también está presente la idea que utilizar la historia de los niños permitiría a los estudiantes identificarse más con la historia, visualizarla como algo vivo, y empatizar con los problemas que vivieron personas como ellos en el pasado. Al respecto, la profesora nº 11 escribió **“esto significa hacerlos conscientes de que son seres históricos, que forman parte de una sociedad”** (Profesora nº 11). Por otra parte, el profesor nº 17 consideró que el trabajo con los problemas de los niños en el pasado además de ayudarle a sus estudiantes a enfrentar situaciones similares les permitiría generar actitudes distintas para enfrentarlos **“Porque por medio de la reflexión de las**

experiencias del pasado el alumno puede ser capaz de recrear nuevas actitudes. Eso, a mi juicio, es más valioso y trascendente que ‘decirle lo que tiene que hacer’
(Profesor nº 17)

Solamente un profesor (4%) señaló que el estudio de la Historia de la infancia permitiría que los estudiantes conocieran el pasado desde otra perspectiva, justificando su elección con la idea de que ***“así los alumnos aprenden a ver la historia de forma más holística”***. (Profesor nº 4)

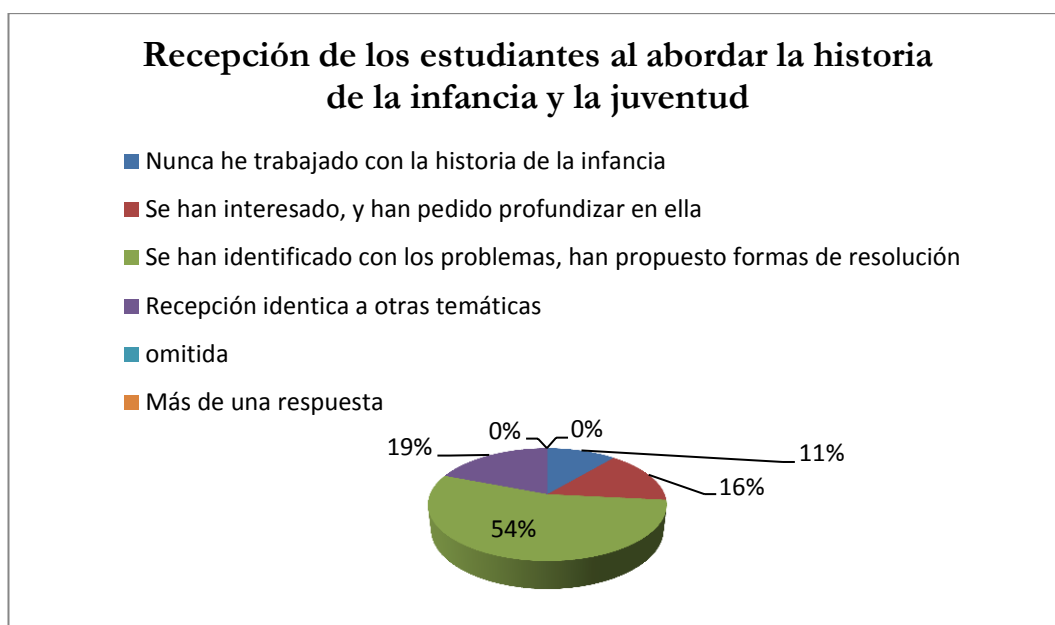
Otro profesor (4%) consideró que la Historia de la infancia permitiría a sus estudiantes enfrentar de mejor manera las problemáticas que los afectan, pero que al mismo tiempo, el tratar esta temática le permitiría presentarles otras fuentes para reconstruir el pasado (alternativa c). Al respecto el profesor justificó su elección señalando ***“La Historia debe ser comprendida como algo cercano a ellos, por ende una historia que valoriza la participación (ya sea en errores o aciertos...) siempre será oportuna, sobre todo en un tipo de alumnado que cada vez más, en muchos casos inconscientemente, toma distancia de su propia realidad colectiva y social...”*** (Profesor 22).

Para concluir, debemos señalar que los profesores, a pesar de seleccionar alternativas de respuesta diferentes ante esta pregunta, a la hora de justificar su elección utilizaron fundamentos bastante similares. En general coincidieron en que es necesario que los estudiantes logren reconocer las proyecciones temporales de las problemáticas del pasado, que utilicen el pasado para enfrentar los problemas del presente, y que se identifiquen con los actores históricos para que se sientan parte de la historia, lo que denota que consideran que la historia de niños, niñas y jóvenes es una herramienta para desarrollar el pensamiento histórico.

5.2.9. Recepción de los estudiantes al aprender en sus clases la historia de niños, niñas y jóvenes:

Al proponer ***“Cuando usted ha trabajado con la Historia de la infancia y la juventud, la recepción de sus estudiantes ha sido”*** (Pregunta nº 12) buscábamos cruzar la información para detectar si efectivamente los profesores estaban recurriendo a la Historia de la infancia y la juventud para tratar las temáticas de los cursos que estaban

dando. También queríamos saber si efectivamente se lograba una motivación distinta de parte del alumnado al momento de hacer un cambio en la mirada que se da en sus clases a la historia. Los resultados obtenidos a partir de los posicionamientos de los docentes se presentan en el siguiente gráfico:



Un 11% de los profesores (3) declaró no saber cómo reaccionarían sus estudiantes al trabajar esta temática, ya que nunca lo habían hecho. Resulta preocupante el que los profesores que declararon no haber trabajado esta temática (3 profesores) de igual forma respondieron a las otras preguntas en las que se les pedía que señalaran cómo la trabajaban, por lo que intuimos que respondieron las preguntas anteriores pensando en lo que harían si consideraran trabajar con la historia de los niños.

El 19% de los profesores (5 profesores) señaló que la recepción de sus estudiantes ante el trabajo con la historia de los niños fue exactamente la misma que tiene cuando trabajan con la historia desde una mirada tradicional. Deberíamos haber preguntado a estos profesores cuáles fueron las actividades que realizaron para tratar de encontrar por qué esta fue la reacción de sus estudiantes.

Por otra parte, el 16% de los profesores (4) tuvo una recepción positiva de parte de sus estudiantes, al punto que estos quisieron seguir profundizando en la temática a través de investigaciones individuales.

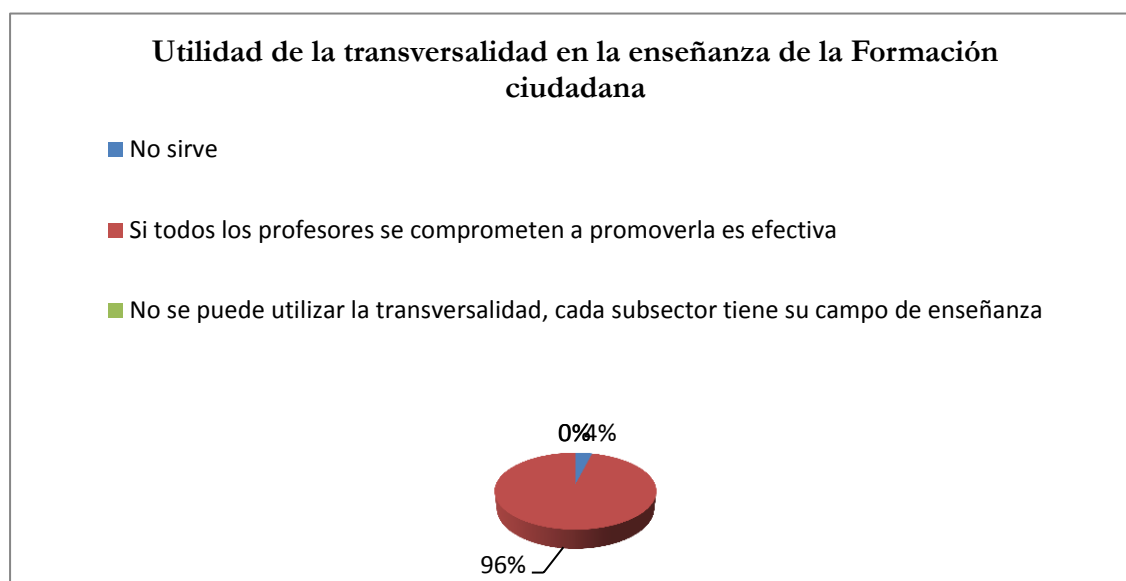
Un mayoritario 54% de los encuestados (14 profesores) consiguió que sus estudiantes se motivaran con el tratamiento de la historia de los niños, que se

identificaran con sus problemas, y que al mismo tiempo idearan posibles soluciones para poner fin a esos problemas. Al igual que en el caso anterior, consideramos que sería importante preguntarle a los profesores cuáles fueron las acciones emprendidas por sus estudiantes, y que generaron que se sintieran motivados con las temáticas que se abordaron en la o las clases.

En general, debemos destacar que los profesores están trabajando con la Historia de la infancia, aunque no sea de una manera permanente. Esto les ha permitido a ellos generar instancias de participación diferentes entre sus estudiantes, lograr que ellos sientan una mayor identificación con los actores históricos, y un mayor agrado al estudiar la historia.

5.2.10. Transversalidad y Promoción de la Ciudadanía:

Desde la propuesta curricular del año 1992 la formación ciudadana ha sido establecida como una prioridad que debe ser asumida por todos los subsectores y actores escolares. Con la pregunta *¿Qué opina sobre la utilización de la transversalidad en la Formación Democrática y Ciudadana de los estudiantes?* (Pregunta nº 14) queríamos recoger las opiniones de los docentes frente a esta estrategia para formar la ciudadanía del siglo XXI. Los resultados que obtuvimos se presentan en el siguiente gráfico:



Nos resultó llamativo que solamente una de las profesoras encuestadas (4%) consideró que la utilización de la transversalidad no es útil, ya que no asigna la

responsabilidad a ninguno de los profesores de las asignaturas, provocando finalmente que ninguno de ellos se haga cargo en su aplicación en el aula. Por el contrario, una gran mayoría (96%, 25 profesores) consideró que el ideal de la enseñanza de la Formación Ciudadana y Democrática se haría realidad si todos los profesores se comprometieran en su enseñanza. En estos profesores destaca la idea de que la Formación Ciudadana no es un contenido en sí, sino que más bien una forma de abordar las relaciones y la enseñanza al interior del colegio.

5.3. Profesores y Profesoras frente a la formación ciudadana

En este punto presentaremos los resultados obtenidos luego de analizar las preguntas en las cuales los profesores tenían que valorar una serie de afirmaciones según su grado de acuerdo. Estas preguntas corresponden al n° 6, 7 y 13.

5.3.1 ¿A qué debe contribuir la Formación ciudadana y democrática de los estudiantes? (Pregunta n° 6)

Les presentamos a los profesores una serie de afirmaciones a través de las cuales ellos tenían que valorar las finalidades de la enseñanza de la formación ciudadana en la escuela. A partir del posicionamiento de los profesores con respecto a las afirmaciones queríamos construir sus visiones con respecto a la ciudadanía. Pensamos que dependiendo de la mirada que los profesores poseen con respecto a la ciudadanía, se promoverán distintos tipos de ciudadanos en la escuela.

Debemos señalar que tuvimos algunos problemas a la hora de trabajar las respuestas, ya que no todos los profesores entendieron las instrucciones para responder. Es por ello que los porcentajes son distintos según la afirmación, ya que 18 profesores valoraron todas las propuestas (era lo que se pedía), mientras que 8 solamente valoraron cinco de las propuestas.

Las propuestas presentadas a los profesores, y los posicionamientos que ellos tomaron se consignan en el siguiente cuadro:

Cuadro: ¿A qué debe contribuir la Formación Ciudadana y Democrática de los estudiantes?²²

Afirmaciones	1 Muchísimo	2 Mucho	3 Bastante	4 Poco	5 Nada
1. A formarlos como ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos.	52% (13)	20% (5)	20% (5)	8% (2)	0%
2. A convencerlos de participar de los procesos eleccionarios desarrollados en el país.	22,2% (4)	16,6% (3)	55,5% (10)	5,5% (1)	0%
3. A que conozcan las ideologías de los distintos partidos políticos existentes en el país.	16,6% (3)	33,3% (6)	27,7% (5)	22,2% (4)	0%
4. A que reconozcan que la Constitución Política es la principal ley al interior del país.	40% (8)	10% (2)	40% (8)	5% (1)	5% (1)
5. A que valoren la democracia como el sistema de gobierno que establece la igualdad y respeta los derechos de las personas.	43,4% (10)	17,3% (4)	21,7% (5)	8,6% (2)	8,6% (2)
6. A que se sientan responsables de la construcción de un mundo mejor.	48% (12)	28% (7)	12% (3)	4% (1)	8% (2)
7. A que respeten y valoren las decisiones y funciones ejercidas por la clase política.	9,5% (2)	4,7% (1)	23,8% (5)	33,3% (7)	28,5% (6)
8. A entregarles las herramientas necesarias para que puedan identificar los problemas que afectan al mundo, y para que elaboran propuestas para resolverlos.	56% (14)	28% (7)	0%	8% (2)	8% (2)
9. A que conozcan la Constitución, y los deberes derechos que se encuentran consagrados en ella.	50% (9)	16,6% (3)	22,2% (4)	5,5% (1)	5,5% (1)
10. A formarlos como personas comprometidas con la realidad nacional e internacional, críticas y participativas en la resolución de sus problemas.	76,9% (20)	7,6% (2)	3,8% (1)	3,8% (1)	7,6% (2)

Para realizar el análisis de las afirmaciones seleccionadas por los profesores las agrupamos, y establecimos las siguientes tipologías. En ellas se consignan las visiones de los profesores sobre el tipo de ciudadano que se debe formar a través de la enseñanza de la formación ciudadana y democrática en la escuela:

Tipología	Afirmaciones
1. La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la realidad y su transformación	1. A formarlos como ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos. 5. A que valoren la democracia como el sistema de gobierno que establece la igualdad y respeta los derechos de las personas. 6. A que se sientan responsables de la construcción de un mundo mejor. 8. A entregarles las herramientas necesarias para que puedan identificar los problemas que afectan al mundo, y para que elaboran propuestas para resolverlos.

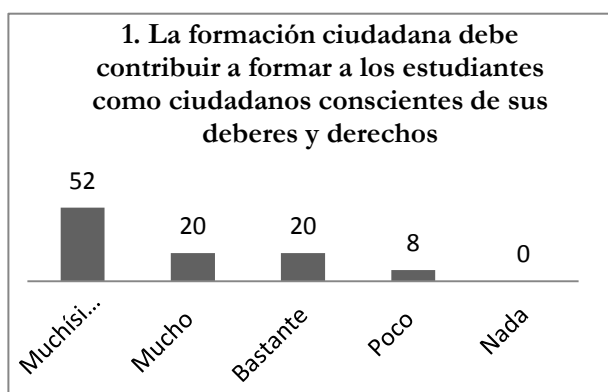
²² En el entre paréntesis se consigna el número de profesores que respondió a cada afirmación.

	10. A formarlos como personas comprometidas con la realidad nacional e internacional, críticas y participativas en la resolución de sus problemas
2. La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos que conocen los deberes y derechos que les corresponden por vivir en Chile y que se encuentran consagrados en la constitución.	4. A que reconozcan que la Constitución Política es la principal ley al interior del país. 9. A que conozcan la Constitución, y los deberes derechos que se encuentran consagrados en ella.
3.- La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos que conozcan las instituciones políticas y su funcionamiento	2. A convencerlos de participar de los procesos electorarios desarrollados en el país. 3. A que conozcan las ideologías de los distintos partidos políticos existentes en el país. 7. A que respeten y valoren las decisiones y funciones ejercidas por la clase política.

5.3.1.1. La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la realidad y su transformación (Tipología n° 1):

A partir de las afirmaciones que incluimos en este bloque queríamos recoger si los profesores piensan que una de las principales finalidades de la enseñanza de la formación ciudadana es ayudar a los estudiantes a que tomen conciencia del rol que tienen en la construcción del mundo, y si para ello promueven la criticidad y la participación activa de sus estudiantes.

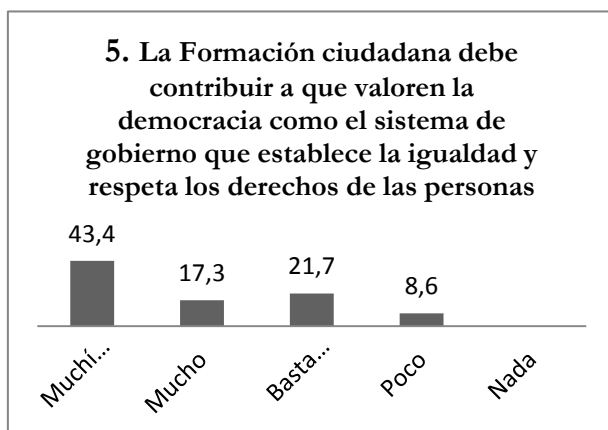
La primera afirmación que incluimos en esta categoría fue: “La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formarlos como ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos”. Ella fue valorada por 25 profesores. Los posicionamientos que asumieron se evidencian en el siguiente gráfico:



Como podemos observar, un 52% de los profesores encuestados (13) valoró con un “muchísimo” la afirmación de que la formación ciudadana y democrática debería contribuir a “Formarlos (a los estudiantes) como ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos” (afirmación n° 1). Si

sumamos a quienes valoraron con un “mucho” (5 profesores) y “bastante” (5 profesores), tendríamos a un 92% de los profesores (23) pensando que ese debería ser uno de los objetivos primordiales de la enseñanza del área.

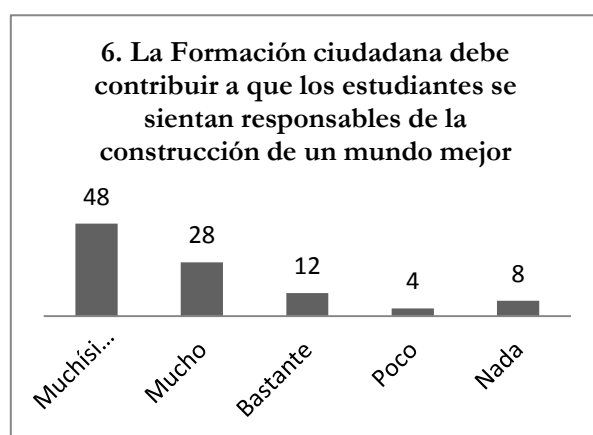
La segunda afirmación que incluimos en esta tipología (nº5) fue valorada por 23 profesores. Los resultados se evidencian en el siguiente gráfico:



Como se puede comprobar, un 43,4% de los profesores (10) encuestados consideró que la formación ciudadana y democrática podría contribuir “muchísimo” a la “valoración de la democracia como el sistema de gobierno que establece la igualdad y respeta los derechos de las personas”

(afirmación nº5). Debemos señalar que más del 80% (si consideramos a quienes valoraron con “mucho” y “bastante” esta afirmación) de los encuestados consideró que esta debía ser una de las finalidades prioritarias del área. Si bien los profesores consideran que la democracia que tenemos hoy día no es perfecta, y que requiere de una constante construcción por parte de todos los ciudadanos, de igual manera consideran que el área de formación ciudadana es el espacio ideal para enseñar a sus estudiantes que es el único modelo que promueve la igualdad y el respeto por los Derechos Humanos.

25 profesores valoraron la afirmación nº 6. Las posiciones que asumieron se pueden observar en el siguiente gráfico:

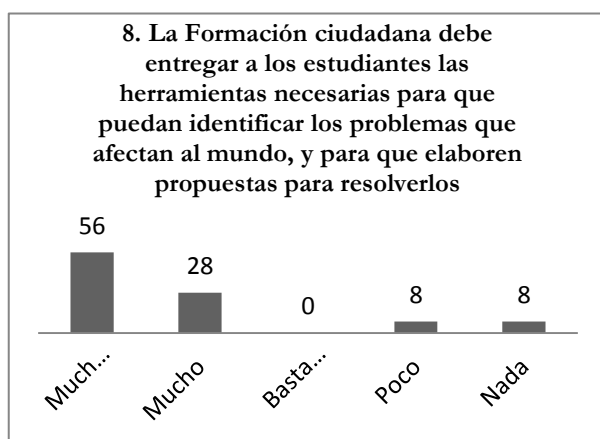


Como queda en evidencia, el 48% de los encuestados (12 profesores) valoró con un “muchísimo” que los estudiantes “se sientan responsables de la construcción de un mundo mejor”. Si consideramos a los profesores que valoraron esta afirmación con un “mucho” y “bastante”, encontramos que

el 88% de los docentes (22 profesores) considera que a partir del tratamiento de temas ligados con la formación ciudadana y democrática se podría lograr que los estudiantes se comprometieran a través de acciones en la construcción de un mundo diferente. Nos resulta relevante destacar el que un 8% de los encuestados (2 profesores) consideró que

la formación ciudadana y democrática no generaría en sus estudiantes la necesidad de realizar acciones que permitan cambiar el mundo en el que viven. Podemos intuir que esta postura puede estar influenciada por la idea de que la formación ciudadana y democrática sólo está ligada a contenidos que los estudiantes deben aprender para saber o manejar unos conocimientos cívicos.

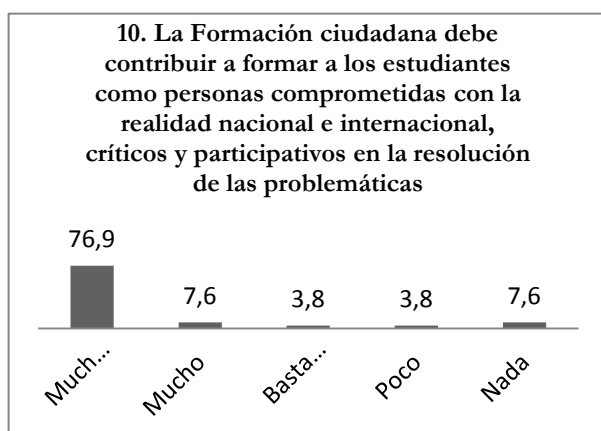
Con respecto a la afirmación nº 8, esta fue valorada por 25 profesores, quienes mostraron los siguientes posicionamientos:



El 56% del profesorado encuestado consideró, como puede observarse en la gráfica, que la formación ciudadana y democrática permitiría darles a sus estudiantes “*las herramientas necesarias para que puedan identificar los problemas que afectan al mundo, y para que elaboran propuestas para*

resolverlos.” (afirmación nº 8). Al igual que en los casos anteriores, la mayoría de los profesores (84%) valora con un “muchísimo” y un “mucho” el potencial de la Formación ciudadana y democrática en la construcción de una sociedad comprometida. Resulta importante señalar que un 16% (4 profesores) considera que poco o nada se puede lograr en este aspecto por medio de la enseñanza.

La afirmación nº 10 fue valorada por todos los profesores participantes. Los posicionamientos se evidencian en el siguiente gráfico:



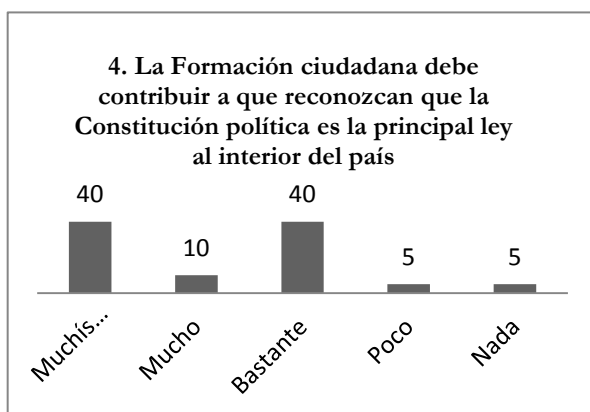
Como podemos ver, un 76,9% de los encuestados (20 profesores) valoró con un “muchísimo” la afirmación de que por medio de la formación ciudadana y democrática se conseguiría “*formarlos (a los estudiantes) como personas comprometidas con la realidad nacional e internacional, críticas y participativas en la resolución de sus*

problemas” (afirmación 10). Un 11,4% de los encuestados (3 profesores) siguió

pensando que el trabajo en el aula de esta área no generaría ningún tipo de compromiso por parte de los estudiantes.

5.3.1.2. La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos que conocen los deberes y derechos que les corresponden por vivir en Chile y que se encuentran consagrados en la Constitución (Tipología n° 2): A partir de las afirmaciones que consignamos en esta tipología queríamos valorar si los profesores piensan que la principal finalidad de la enseñanza de la Formación ciudadana debe ser promover el conocimiento y funcionamiento de la ley consagrada en la Constitución y otros documentos legales.

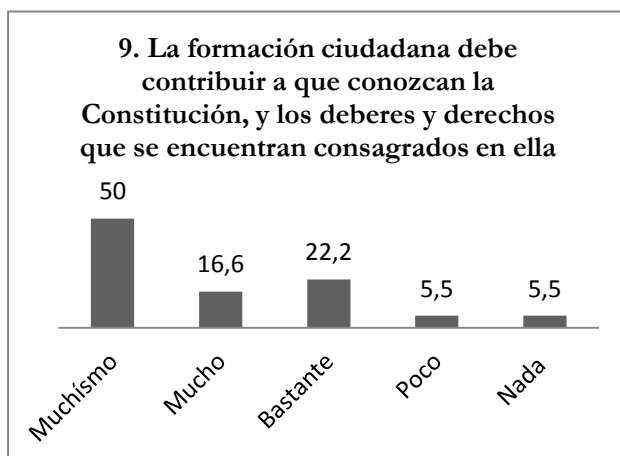
La primera afirmación que incluimos en esta tipología fue valorada por 20 profesores. Los posicionamientos asumidos ante la afirmación fueron los siguientes:



Como se evidencia en el gráfico, el 40% de los encuestados (8 profesores) valoró con un “muchísimo” el que por medio de la formación ciudadana y democrática se podría lograr el que los estudiantes “reconozcan que la Constitución Política es la principal ley al interior del país” (afirmación n° 4). Si

tomamos en cuenta a quienes valoraron esta afirmación con un “mucho” y “bastante”, el porcentaje de profesores aumenta a un 90% (18 profesores). Solamente el 10% restante de los profesores (2) no considera que este debería ser hacia dónde debería apuntar la formación en el área. El porcentaje que valora esta afirmación es relevante, y nos permite concluir que los profesores siguen considerando que uno de los objetivos centrales de la enseñanza para la ciudadanía es que los estudiantes conozcan la Constitución Política. Consideramos que esta idea se encuadra dentro de una mirada tradicional en lo que respecta a la formación de ciudadanías.

La afirmación n° 9 fue valorada por 18 profesores. Los posicionamientos asumidos por estos profesores fueron los siguientes:

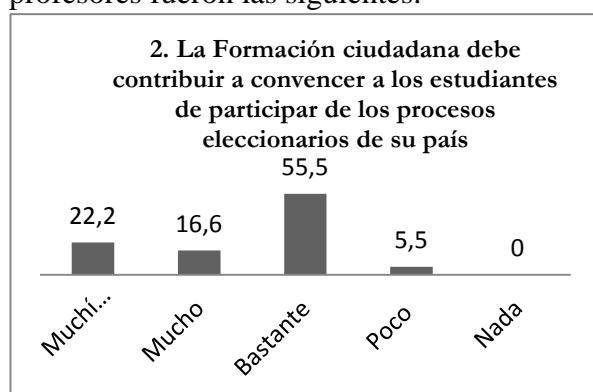


En coherencia con las valoraciones otorgadas a las afirmaciones anteriores, un 50% del profesorado (9) valora “muchísimo” la idea de enseñar formación ciudadana y democrática para que los estudiantes “Conozcan la Constitución y los deberes y derechos que se encuentran consagrados en

ella” (afirmación n° 9). Si agregamos a quienes valoraron con “mucho” y “bastante” esta afirmación, el porcentaje aumenta a 88,8% (16 profesores).

5.3.1.3. La Formación ciudadana y democrática debe contribuir a formar ciudadanos que conozcan las instituciones políticas y su funcionamiento (Tipología n° 3): Por medio de las afirmaciones que incluimos en esta tipología queríamos evidenciar si los docentes valoran una formación ciudadana centrada en la promoción de un ciudadano en un sentido más tradicional, es decir, que participa de los procesos políticos formales (elecciones) y que respeta las decisiones de la clase política.

18 profesores valoraron la afirmación n° 2. Las posiciones que asumieron estos profesores fueron las siguientes:

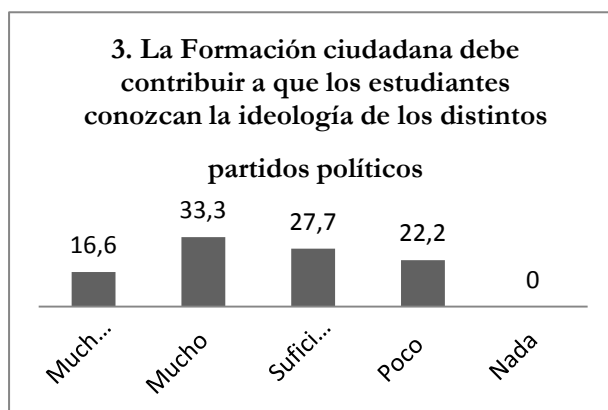


Como se evidencia, un 22,2% de los profesores encuestados (4) consideró que la formación ciudadana debería” ayudar a los profesores a “convencer (a los estudiantes) de participar de los procesos electorarios desarrollados en el país” (afirmación n° 2). El 16,6% de

los encuestados (3 profesores) valoró la afirmación con un “mucho”, y un 55,5% (10 profesores) con un “bastante”. El año 2011 se estableció una modificación en la Ley electoral (Ley 20556, 14/diciembre/2011), por lo que la inscripción en los registros electorales pasó a ser automática al cumplir los 18 años, y el voto voluntario. Esta modificación provocó que se acentuara la tendencia de los jóvenes a no participar de los

procesos electorarios. Intuimos que los profesores que valoraron con un muchísimo esta afirmación consideraron que a través de la formación en ciudadanía se podría lograr el que los estudiantes una vez cumplidos los 18 años se sintieran más comprometidos en participar de los procesos electorarios.

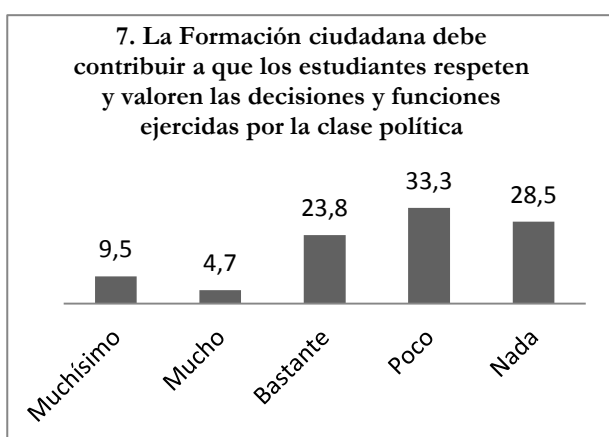
La afirmación nº 3 fue valorada por 18 profesores. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico:



En relación con los procesos electorarios, un 16% de los encuestados (3 profesores) consideró que la enseñanza de la formación ciudadana y democrática debería apuntar a que los estudiantes “conozcan las ideologías de los distintos partidos políticos existentes

en el país” (afirmación nº 3). Creemos que los profesores que valoraron con un “muchísimo” esta afirmación lo hicieron pensando en que para que los estudiantes votaran de manera consciente y consecuente en los procesos electorarios del país, era necesario que conocieran los planteamientos ideológicos de cada uno de los partidos políticos. Resulta importante destacar que para la mayoría de los profesores es fundamental que sus estudiantes conozcan las ideologías de los distintos partidos, debido a que un 33,3% de los encuestados (6 profesores) valoró la afirmación con un “mucho”, y un 27,7% (5 profesores) con un “bastante”.

21 profesores valoraron la afirmación nº 7. Sus posicionamientos se evidencian en



el siguiente gráfico:

Como podemos ver, un 9,5% de los profesores (2) valoró con un “muchísimo” la afirmación que la formación en ciudadanía debería ayudar a los estudiantes a lograr “que respeten y valoren las decisiones y funciones ejercidas por la clase política” (afirmación nº 7). A pesar de

que esta afirmación fue valorada escasamente por la mayoría de los profesores (poco 33,3% y nada 28,5%) consideramos llamativo que el 23,8% pensará que se podía

contribuir bastante a través de la formación ciudadana a que los estudiantes respeten las decisiones de la clase política. Pensamos que este posicionamiento choca con la idea de formar estudiantes críticos.

A modo de conclusión, debemos señalar que a través del análisis de las tipologías, hemos reconocido la presencia de tres miradas con respecto a las finalidades de la formación ciudadana y democrática de los estudiantes.

Un primer grupo de profesores piensa que la enseñanza del área permitiría generar el aprendizaje de una ciudadanía activa, participativa y transformativa. Los profesores que comparten esta mirada entienden la formación en ciudadanía no como un contenido que se tiene que memorizar o aprender para rendir un examen, sino que más bien como el espacio ideal para pensar formas de participar en la construcción de una nueva sociedad. El segundo grupo de profesores comparte la idea de que la formación ciudadana y democrática debe dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para ejercer una ciudadanía informada. Esta mirada de los profesores le otorga una importante valoración a la idea de que los estudiantes puedan conocer sus derechos, para que puedan exigir su cumplimiento de una manera consciente.

Por último, la tercera mirada sitúa las finalidades de la formación ciudadana y democrática como un espacio para seguir promoviendo una ciudadanía un tanto pasiva, ya que sólo se interesa por desarrollar el conocimiento del funcionamiento político en un sentido muy formal. Según esta mirada, interesa que los estudiantes adquieran el conocimiento sobre la importancia de las instituciones políticas, pero sólo para que adquieran el compromiso de participar en los procesos electorarios eligiendo a sus representantes. No se presenta la idea de que la participación debe ser algo personal y permanente si se quieren lograr transformaciones.

A partir de las respuestas de los encuestados podemos decir que son las dos primeras ideas con respecto a la utilidad de la formación ciudadana y democrática las que comparten la mayoría de los profesores. Para ellos es importante que los estudiantes se comprometan con las acciones necesarias para crear una mejor sociedad. También es importante que sus estudiantes conozcan el funcionamiento del sistema político desde el punto de vista formal.

Por otra parte, un grupo minoritario de profesores sigue teniendo una visión muy tradicional con lo que respecto a la formación en ciudadanía. Para ellos no es necesario que los estudiantes se comprometan en el ejercicio de una ciudadanía activa y transformativa, sino que más bien les interesa que aprendan las características del sistema político, para que lo valoren y respeten.

5.3.2. Los profesores ante la formación en derechos (Pregunta nº 7)

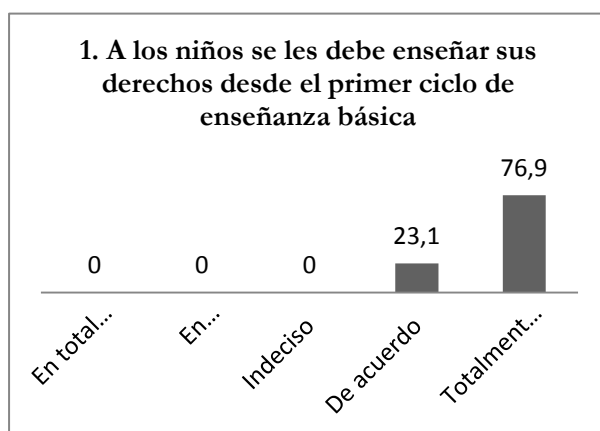
En la pregunta nº 7 les presentamos a los profesores una serie de aseveraciones que se encontraban relacionadas con la importancia de promover los derechos de niños y niñas. Otro grupo de aseveraciones se relacionaba con la valoración de los profesores de la historia de niños, niñas y jóvenes como un espacio para promover el ejercicio de derechos entre los estudiantes. A través de la presentación de estas aseveraciones buscábamos reconocer si los docentes encuestados consideraban necesario que a los niños y jóvenes se les enseñe sobre sus derechos, y sobre cómo ellos han sido respetados o vulnerados a través de la historia.

Los profesores debían valorar las aseveraciones según el grado de acuerdo que presentaran con ellas. Los resultados obtenidos se consignan en el siguiente cuadro:

Cuadro: Los profesores ante la enseñanza en derechos

Aseveración	En total desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A los niños se les debe enseñar sobre sus derechos desde el primer ciclo de enseñanza básica.	0%	0%	0%	23% (6)	76,9% (20)
La enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud puede contribuir a la enseñanza de los derechos.	0%	0%	0%	26,9% (7)	73% (19)
Los niños y jóvenes deben saber que en la actualidad hay lugares del mundo donde sus derechos son vulnerados.	0%	0%	0%	7,6% (2)	92,3% (24)
La utilización de la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud también debe contribuir a que los estudiantes conozcan sus deberes.	0%	0%	0%	7,6% (2)	92,3% (24)
La Formación en derechos debe ayudar a los niños y jóvenes a aprender a actuar ante la sociedad.	0%	0%	3,8% (1)	11,5% (3)	84,6% (22)

5.3.2.1 Aseveración n° 1: A los niños se les debe enseñar sobre sus derechos desde el primer ciclo de enseñanza básica.

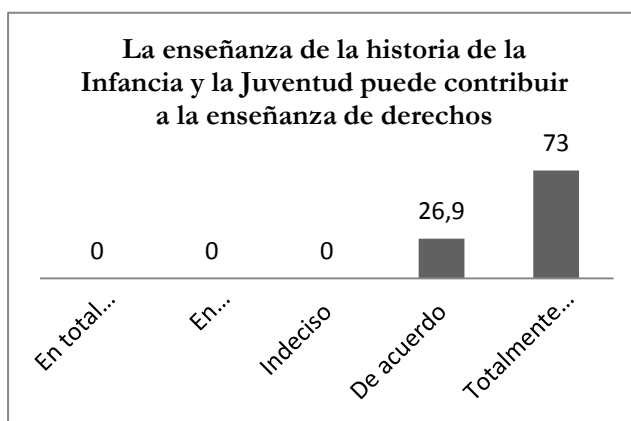


Como se evidencia en el gráfico, todos los profesores valoraron de una manera positiva que a los niños se les enseñe sobre sus derechos desde los primeros años de escolaridad. Un 76,9% de los profesores encuestados (20) estuvo muy de acuerdo con la propuesta, y un 23% (6 profesores) de

acuerdo. No hubo profesores que se opusieran a la idea de formar a los estudiantes en sus derechos. Que los encuestados consideren necesario que los niños aprendan sobre sus derechos desde muy pequeños nos deja en evidencia que se hace necesaria una enseñanza transversal de la ciudadanía, y no sólo circunscrita al área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

5.3.2.2. Aseveración n° 2: La enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud puede contribuir a la enseñanza de los derechos

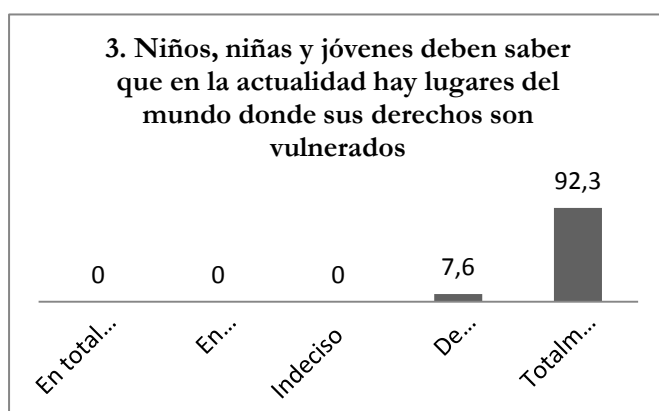
Los profesores, al ser consultados sobre las posibilidades que entrega la Historia de la infancia y la juventud, consideraron que era factible para trabajar temáticas



asociadas al aprendizaje de los derechos. Esto se manifiesta a través del siguiente gráfico:

Un 73% (19 profesores) estuvo muy de acuerdo en la utilización de la Historia de la infancia y la juventud, mientras que el 27% restante (7 profesores) estuvo de acuerdo.

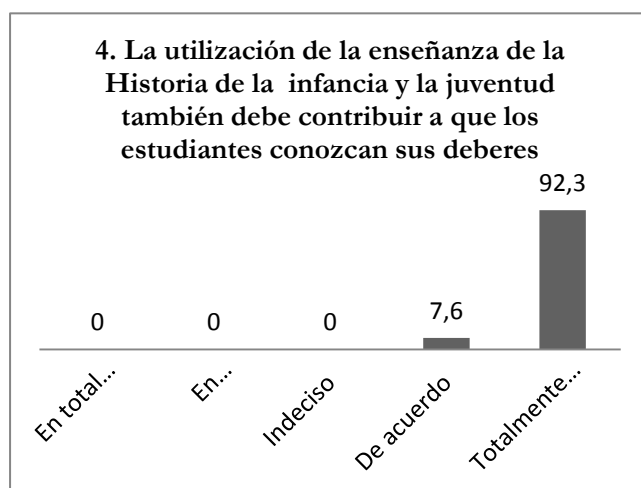
5.3.2.3. Aseveración nº 3: Los niños y jóvenes deben saber que en la actualidad hay lugares del mundo donde sus derechos son vulnerados



Los encuestados consideraron que es muy necesario (92,3%) y necesario (7,6%) que los estudiantes sepan que en la actualidad hay lugares en los cuales se vulneran los derechos de los niños y de los jóvenes. La valoración que reconocen los profesores a esta

aseveración nos deja en evidencia que consideran que es necesario que a los estudiantes se les lleve a conocer otras realidades del mundo, o que aprendan a reconocer en su propio entorno la vulneración de sus derechos para que logren establecer estrategias para cambiar esta situación.

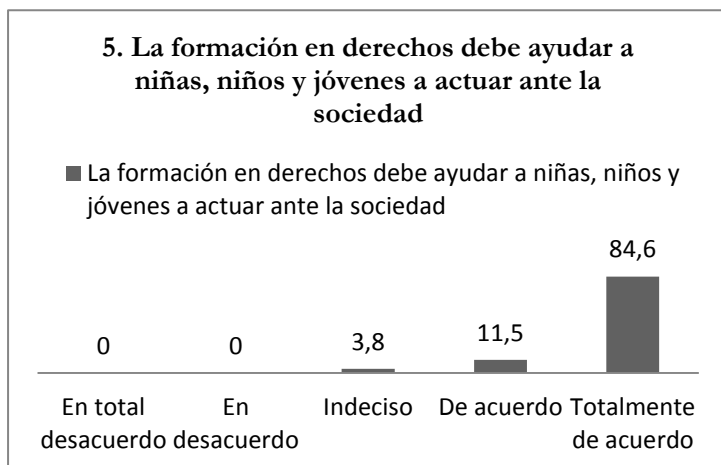
5.3.2.4. Aseveración nº 4: La utilización de la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud también debe contribuir a que los estudiantes conozcan sus deberes



Debemos destacar que los profesores también valoraron positivamente la necesidad de no tan sólo enseñar los derechos, sino también los deberes que poseen a los niños y jóvenes. Un 92,3% de los encuestados (24 profesores) lo consideró muy necesario, y un 7,6% (2 profesores) necesario. Creemos

que esta valoración se debe a que los profesores consideran que el conocimiento de los deberes llevará a que sus estudiantes se comprometan de mejor manera en generar cambios de aquellos aspectos de la sociedad que consideran injustos.

5.3.2.5. Aseveración nº 5: La Formación en derechos debe ayudar a los niños y jóvenes a aprender a actuar ante la sociedad



Al pedir a los profesores que valoraran el impacto que posee la formación de derechos en el actuar que tendrían sus estudiantes ante la sociedad encontramos algunas diferencias de opinión. Un 84,6% de los encuestados (22 profesores) estuvo muy de

acuerdo en que si a los niños se les forma en una cultura de los derechos y deberes se podría contribuir a entregarles las herramientas para que supieran actuar ante la sociedad. Un 11,5% estuvo de acuerdo con esta propuesta (3 profesores), mientras que un 3,8 (1 profesor) se mostró indeciso ante el real impacto de la Formación en derechos.

El análisis de esta pregunta nos permite concluir que todos los encuestados consideran que es necesario que se establezca en la escuela una cultura de los derechos y los deberes, que estos sean enseñados, pero al mismo tiempo, practicados para que se transformen en algo que los niños y jóvenes puedan ejercer de una manera consciente. El conocimiento de los deberes y derechos por parte de los estudiantes es una de las maneras a través de las cuáles se puede contribuir a establecer una sociedad mejor, ya que desde el conocimiento se debería transitar hacia la acción.

Consideramos importante que los profesores sean conscientes de la necesidad de visibilizar las situaciones en que los derechos de niños, niñas o jóvenes son vulnerados. Esto contribuirá a promover una enseñanza centrada en problemas y en su resolución. Valoramos que los docentes consideren que una enseñanza en la que sean protagonistas los menores sea la mejor herramienta para socializar a las nuevas generaciones en el conocimiento y ejercicio de sus derechos y deberes.

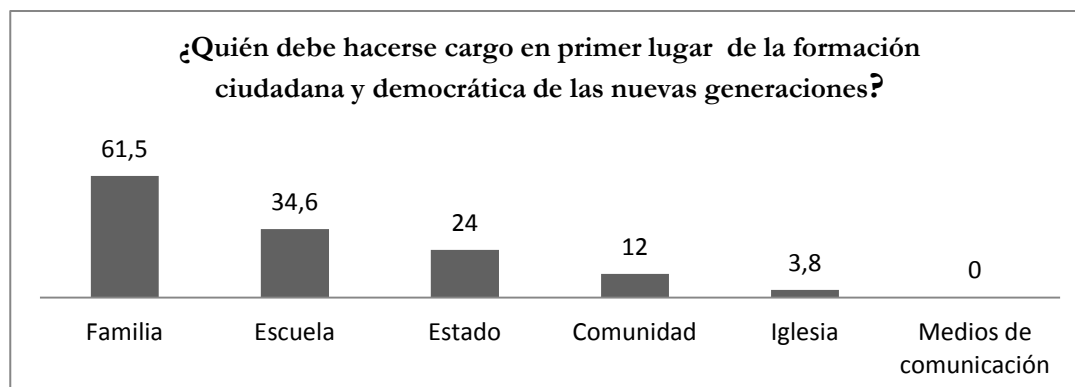
5.3.3. ¿Quiénes deben hacerse cargo de la formación ciudadana y democrática de niños, niñas y jóvenes? (Pregunta nº11)

En la pregunta nº 11 les presentamos a los profesores una serie de actores (familia, medios de comunicación, la escuela, la comunidad, la iglesia y el estado), y les pedimos que los ordenaran considerando cuáles tenían que hacerse cargo de promover la ciudadanía en las nuevas generaciones. Consideramos que el éxito de la enseñanza de la formación ciudadana y democrática depende en gran medida de la importancia que le asignen los profesores a esta, y de lo que opinen con respecto a quién o quiénes deben ser los responsables de entregarla. Esta pregunta, al mismo tiempo, nos ayudaría a reconocer el rol que ellos y ellas mismas se asignan en la formación de la ciudadanía del siglo XXI.

Los resultados que obtuvimos se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro: Actores responsables de la Formación ciudadana y democrática de niños, niñas y jóvenes:

Actores	1	2	3	4	5	6
La familia	61,5% (16)	26,9% (7)	3,8% (1)	7,6% (2)	0%	0%
Los medios de comunicación (radio, tv, Internet, prensa escrita, etc)	0%	11,5% (3)	11,5% (3)	15,3% (4)	26,9% (7)	34,6% (9)
La escuela	34,6% (9)	34,6% (9)	23% (6)	3,8% (1)	3,8% (1)	0%
La comunidad	12% (3)	20% (5)	24% (6)	32% (8)	12% (3)	0%
La iglesia	3,8% (1)	3,8% (1)	3,8% (1)	7,6% (2)	23% (6)	57,9% (15)
El estado	24% (6)	16% (4)	28% (7)	24% (6)	4% (1)	4% (1)



La mayoría de los profesores encuestados (61,5%) consideró que el primer responsable en la formación ciudadana y democrática es la familia. La razón se puede explicar porque tanto la ciudadanía como la democracia son entendidas como valores básicos que los niños deben aprender desde el mismo momento que comienzan a interactuar con otros. Intuimos que los profesores consideraron que junto con los hábitos, los valores democráticos deberían ser algo presente en los niños desde que ingresan a la escuela, y que la labor de ellos debería ser el de reforzarlos a través de los contenidos y las prácticas escolares.

En segundo lugar de importancia situaron a la escuela como un espacio para formar en los valores de la democracia y la ciudadanía. Creemos que los profesores que tomaron a la escuela como primera opción lo hicieron asumiendo que es su responsabilidad el formar a las nuevas generaciones en la valoración de los derechos y deberes propios de una sociedad democrática. Si consideramos la situación general que se vive en Chile con respecto a la formación ciudadana y democrática, podríamos decir que estos son los profesores más realistas y comprometidos, ya que toman como una responsabilidad propia el que sus estudiantes reconozcan la importancia de la construcción de la democracia. Si bien son un 34,6% (9 profesores) consideramos que se pueden complementar con el primer grupo de profesores.

El 24% de los encuestados (6 profesores) consideró que es el Estado el que debe asumir en primer lugar la formación de los futuros ciudadanos. Consideramos que entregarle esta responsabilidad al Estado genera una problemática que en cierta medida ya se está vivenciando. Si el Estado se transforma en el principal agente responsable de la formación ciudadana y democrática, propondrá la idea de ciudadano que más se ajuste a sus necesidades políticas y económicas. Si bien esto es algo que ha ocurrido históricamente utilizando como vehículo de acción a la propia escuela y a los profesores, es necesario que estos últimos tomen conciencia de la situación, y que propongan a través de sus aulas un modelo que deje en evidencia que la democracia es algo que se construye permanentemente, que todos somos responsables de esa construcción. Que socialicen la idea que los líderes políticos pueden ser cuestionados, que tenemos derecho a dar nuestra opinión siempre, y que somos los primeros responsables en la construcción de una sociedad que tenga como pilares fundamentales la paz, el respeto, la igualdad y la libertad.

El 12% de los encuestados (3 profesores) consideró que es una labor de la comunidad el contribuir a la formación ciudadana y democrática de los niños y jóvenes chilenos. Nos llamó la atención que un grupo tan reducido de profesores considerara importante el que toda la comunidad se comprometa en el ejercicio y la enseñanza de los valores democráticos, más aún si pensamos que estos se aprenden a través de su observación en las prácticas cotidianas.

De los encuestados, solamente uno de los profesores consideró que debería ser la Iglesia la que en primera instancia debería ocuparse de la Formación en valores democráticos. Podemos intuir que esta elección se encuentra influenciada por el hecho de que la profesora que opino de esta manera trabaja en un colegio religioso, que muestra una férrea formación moral de sus estudiantes. Para esta profesora las prácticas que se desarrollan en su establecimiento, que están teñidas por la influencia de la Iglesia Evangélica, pueden ser consideradas como elementales para el desarrollo de una conciencia ciudadana. Debemos destacar que nos sorprendió el que dos profesores situaran a la Iglesia entre las primeras opciones para encabezar la formación ciudadana. Claramente esto debe depender de las creencias que poseen estos profesores, y de la importancia que le asignan a la Iglesia en sus vidas.

Si bien los medios de comunicación no fueron clasificados por ninguno de los profesores como los principales responsables de la formación ciudadana y democrática, un 23% (6 profesores) los situó en segundo y tercer lugar de importancia. Esto es de especial cuidado, ya que no es posible reconocer en Chile la existencia de una pluralidad de ideas en los medios de comunicación, más bien estos siguen los intereses de la clase política y económica dominante del momento.

Al observar la menor responsabilidad que le asignaron los profesores a los actores presentados, lo primero que debemos decir es que no hay tanto acuerdo entre ellos con respecto a cuáles deberían ser los que presenten una menor injerencia en la Formación en valores democráticos. Encontramos dos excepciones a este tópico. Por una parte, a la Iglesia el 80,9% de los profesores la situó en el 5° (23%) y 6° (57,9%) de responsabilidad en la formación ciudadana y democrática. Esta elección puede estar condicionada por la postura crítica que poseen los profesores con respecto al rol de la Iglesia en la sociedad. Por otra parte, el 61,5% de los profesores al ordenar sus prioridades, situó en 5° (26,9%) y 6° (34,6%) lugar a los medios de comunicación en la

labor de formar a los ciudadanos. Las causas de esta elección pueden estar condicionadas por las razones que ya dábamos a conocer.

Con respecto al estado, la familia, la escuela y la comunidad no es posible reconocer una tendencia que nos permita concluir que los profesores le asignan una escasa responsabilidad en la formación ciudadana y democrática.

Las conclusiones que podemos establecer luego del análisis de esta pregunta son las siguientes:

El discurso de que es la familia la primera escuela en la que se forman los niños se mantiene hasta hoy. Esto es lo que produce que los profesores piensen que es la familia la primera encargada de entregar los valores democráticos.

Lo traumático de la historia de los últimos cuarenta años de Chile ha producido que desde las políticas estatales de educación se haga pensar al profesor que él o ella no es el único ni primer responsable de la formación ciudadana y democrática.

Que se haya propuesto la transversalidad como una estrategia para aprender los valores democráticos ha generado que los profesores no se sientan como los primeros responsables en su promoción.

En general, los profesores no consideran que deba ser la comunidad en su conjunto, con todos los actores presentes (familia, escuela, estado, etc.) la encargada de mostrar las bondades del ejercicio permanente y comprometido de la democracia.

5.4. Propuesta de temáticas a desarrollar a partir de la observación de imágenes (Pregunta n° 15)

Les presentamos a los profesores una serie de imágenes en las que los protagonistas eran niños, niñas y jóvenes (Ver anexo n° 1, encuesta). A partir de estas imágenes los docentes debían proponer temáticas para desarrollar sus clases que se encontraran vinculadas con el currículo nacional. A través de esta pregunta buscábamos reconocer si los profesores se mostraban dispuestos a visibilizar, a través de sus clases, el protagonismo de niños, niñas y jóvenes. También queríamos valorar qué tipo de

protagonismo le asignaban a los menores cuándo trataban de incorporarlos en sus clases.

Las propuestas de temáticas y la vinculación que establecieron a través de ellas con el currículo (ver anexo nº 13) nos permitieron conformar las siguientes tipologías de profesores:

5.4.1. Profesor apegado al currículo nacional que, si este lo establece, utiliza la Historia de la Infancia para potenciar la formación ciudadana y democrática:

Profesor que conoce el currículo de historia, geografía y ciencias sociales, se apega a este para trabajar las temáticas asociadas a la Historia de la infancia para potenciar la formación ciudadana y democrática. Esto le impide ver la multiplicidad de espacios existentes para trabajar con la Historia de la infancia.

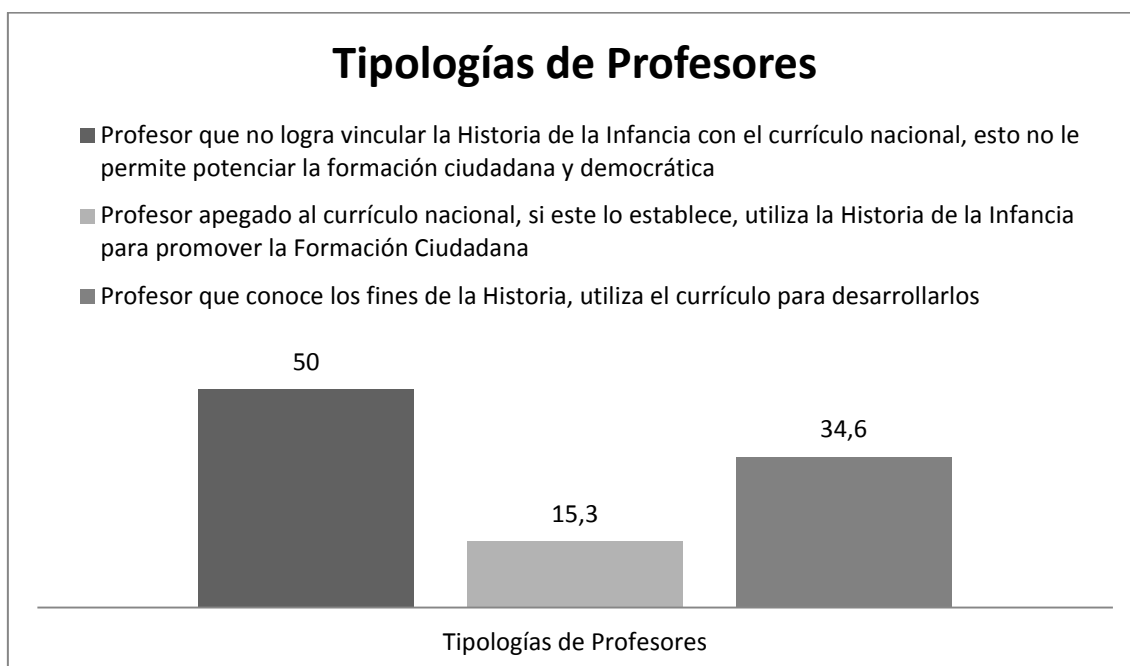
5.4.2. Profesor que conoce los fines de la historia y utiliza el currículo para desarrollarlos:

Profesor que conoce el currículo de historia, geografía y ciencias sociales, le ve potencial a cada temática para el trabajo con la Historia de la infancia para desarrollar la formación ciudadana y democrática. Ve al subsector como un vehículo para formar estudiantes informados, críticos y comprometidos con la realidad.

5.4.3. Profesor que no logra vincular la Historia de la infancia con el currículo nacional, esto no le permite potenciar la formación ciudadana y democrática:

Profesor que logra reconocer temáticas asociadas a la Historia de la infancia, pero no sabe cómo vincularlas al currículo nacional. Esto nos lleva a intuir que no las trabaja en sus clases.

Desde el punto de vista cuantitativo los resultados que obtuvimos con respecto a cada una de las tipologías quedan en evidencia a través del siguiente gráfico:



Con respecto a la primera tipología, debemos señalar que el 50% de los profesores (13) no fueron capaces de establecer una relación entre la temática que propusieron, y el currículo de historia, geografía y ciencias sociales. Esto se evidenció en que: 1.- No respondieron la pregunta (por ejemplo, el profesor n° 9); o 2.- Solamente propusieron temáticas, pero no explicaron cómo las vincularían al currículo. Esto último nos ocurrió, por ejemplo, con la profesora n° 11, quien señaló que trabajaría **“Los derechos de los niños y las problemáticas asociadas a su aplicación”** (Profesora n° 11), pero no explicitó cómo lo vincularía al currículo. Por su parte, el profesor n° 14 señaló los niveles en los que trabajaría con las imágenes, pero no específico cómo se realizaría la vinculación: **“Globalización en primero medio. Mundo contemporáneo en cuarto medio”** (Profesor n° 14).

Por otra parte, el 34,6% de los docentes (9 profesores) evidenció conocer las *finalidades de la historia, y utilizar el currículo para desarrollarlas*. De sus propuestas se desprende que consideran que el currículo es un vehículo para lograr la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Por esto, consideran que la inclusión de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases es un camino para lograr el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa. A manera de ejemplo, el profesor n° 24 propuso como temáticas a desarrollar a partir de las imágenes: **“Desigualdad y subdesarrollo; Violación de los Derechos Humanos y de los Derechos del Niño en la segunda mitad del siglo XX”** (Profesor n° 24), y explicó que estas temáticas las vincularía con los

contenidos de primero medio asociados a globalización, y con los de octavo básico sobre revolución industrial. Si bien estos temas no se presentan en las programaciones de la misma manera como las propone el profesor, el muestra la capacidad de los docentes para adaptar el currículo, y acomodarlo para lograr mostrar a los menores como protagonistas, y al mismo tiempo promover una ciudadanía comprometida con la promoción de los derechos de los menores. Por otra parte, el profesor n° 17 propuso: **“*revolución industrial (continuidad y cambio en la utilización de mano de obra infantil); secularización del estado en Chile (comparación de la educación a través de la historia); El papel de los niños en los conflictos bélicos y su temprana politización y; Condiciones laborales y trabajo infantil*”** (Profesor n° 17) Al igual que en el caso anterior, este profesor señaló que el currículo de octavo básico, primero y segundo medio le podían abrir un espacio para abordar estas temáticas.

Del 15,3% de las propuestas de los profesores (4) se desprende que consideran valioso incluir a los menores como protagonistas de la historia, pero si el currículo lo establece de una manera expresa. Se denota de las propuestas de temática que estos profesores consideran que lo primero es cumplir con los contenidos que establece el currículo. Por esto, por ejemplo el profesor n° 23 establece que utilizaría las imágenes para abordar los derechos de niños y niñas, ya que **“*El currículo establece que los alumnos y alumnas deben conocer sus derechos, a partir de la observación de las imágenes solicitaría al grupo curso analizarlas y exponer cuáles son aquellos derechos que se han vulnerado*”** (Profesor n° 23).

De las propuestas que nos entregaron los profesores queda en evidencia que la mayoría de ellos considera incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases de historia, las diferencias se encuentran en: 1. Los momentos en qué deciden visibilizarlos; 2. La visibilidad que se hace de ellos (como protagonistas, o como actores supeditados a las experiencias de los adultos); 3. La responsabilidad que le asignan al currículo explícito como promotor de la visibilidad de los niños en la historia.

5.5. Conclusiones del capítulo:

Luego de analizar las respuestas de los profesores a la primera parte de la encuesta, hemos establecido las siguientes conclusiones:

La mayoría de los profesores chilenos se muestran críticos con respecto al currículo y la inclusión en este de actores no tradicionales (mujeres, minorías étnicas, hombres comunes, niños, niñas y jóvenes entre otros). A pesar de esto, declaran que en algunos momentos, por medio de ciertos aprendizajes esperados o contenidos, se genera un espacio para que el profesor o la profesora interpreten el currículo e incluya las experiencias de “los otros” en la historia a enseñar.

Los profesores reconocen el rol que tienen en la visibilidad de las experiencias de aquellos actores que fueron silenciados por la historia oficial, por esto se muestran dispuesto a, como lo ha señalado Paraskeva (2008), interpretar y acomodar el currículo según las finalidades que ellos y ellas mismas le asignan a la enseñanza de la historia.

Al ser consultados sobre las finalidades que persigue el currículo, la mayoría consideró que se encuentra enfocado en preparar a los estudiantes para enfrentar con éxito los estudios superiores. Esto explicaría por qué a través de él sólo se socializa una historia que muestra a los actores tradicionales.

Un grupo de profesores, posicionado desde una mirada crítica, consideró que a través del currículo se socializa a las nuevas generaciones en ciertos valores hegemónicos (Apple, 1986) que contribuyen a promover el modelo de sociedad impuesto por las clases poderosas. Una minoría de los profesores propuso el currículo como una instancia de promoción de la criticidad. Pensamos que a pesar de todas las falencias y contradicciones que evidencia el currículo, es necesario que los profesores lo interpreten para: 1. Promover una ciudadanía crítica y participativa; 2. Visibilizar el aporte de niños, niñas y jóvenes en la historia, y; 3. Ayudar a los estudiantes en la toma de conciencia de que son actores históricos, y como tales, los constructores del futuro.

Los docentes le asignaron distintas finalidades a la enseñanza de la historia. A pesar de esto, la mayoría de ellos mostró una visión tradicional al interpretar la importancia de la historia. Para este grupo lo más importante fue que sus estudiantes aprendieran a interpretar el pasado a través de la utilización y contrastación de una gran variedad de fuentes. La posición de estos profesores nos dejó en evidencia el impacto

que tiene la formación inicial de los maestros. Sus posiciones se encuentran muy influenciadas por la interpretación histórica bajo la cual fueron formados (Evans, 1989). De sus justificaciones se denota que consideran que la historia debe ser neutral, y ocuparse de la interpretación del pasado.

En contraposición a estos primeros maestros, otro grupo consideró que la enseñanza de la historia tenía que tener como finalidad desarrollar el compromiso de las nuevas generaciones con el respeto de los Derechos Humanos y la valoración del sistema democrático.

Los profesores se mostraron muy críticos frente a las finalidades que asigna el currículo a la formación ciudadana. Señalaron que esta propuesta era muy contradictoria, porque por un lado establecía en sus principios la necesidad de formar a los estudiantes como personas críticas, comprometidas con la democracia y la defensa de los Derechos Humanos (MINEDUC, 2011). Pero por otro, al momento de presentar los objetivos de aprendizajes y los contenidos, estos se mantienen muy apegados a una visión tradicional de la formación ciudadana.

Los profesores también fueron críticos con respecto a la visibilidad de niños, niñas y jóvenes en los materiales curriculares. Al respecto de los textos de estudio, mayoritariamente expresaron que el lugar que asignan a actores como los menores es marginal. Esto los ha conducido a diseñar sus propios materiales para abordar la historia de niños, niñas y jóvenes. Consideran, además, que la complementación de materiales con los textos de estudio es necesaria para generar actividades que sean cercanas a los estudiantes, que recojan sus propias experiencias, y que por lo tanto les sean significativas.

Al ser consultados sobre las decisiones que toman al incorporar a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases, la mayoría de los profesores señaló que la utilizan para que sus estudiantes se identifiquen con los actores del pasado, para que tomen conciencia de que ellos son actores históricos, y para que entiendan por qué deben estudiar historia. Pensamos que los profesores ven en la Historia de la infancia un espacio para motivar a sus estudiantes, y para que tomen conciencia sobre la utilidad práctica de la historia. Consideramos, eso sí, que esto lo pueden conseguir si ellos mismos tienen claro cuáles son las finalidades que le están asignando a la enseñanza de la historia en la escuela.

Una parte minoritaria de los profesores reconoció no incluir a los menores en la historia que enseñan. Fundamentaron su opción señalando que no lo hacen porque deben responder a presiones institucionales. En los colegios de este grupo de profesores hay un control muy estricto de los contenidos que deben impartir, esto no da cabida a que puedan interpretar el currículo e incluir en sus clases las experiencias de los niños.

Al pensar en los aportes que podría tener la inclusión de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia, una parte importante de los docentes consideró que podría contribuir a desarrollar el pensamiento histórico de sus alumnos. De sus fundamentaciones se desprende que consideran que el desarrollo del pensamiento histórico se alcanza por medio de la promoción de competencias que permitan a los estudiantes dar sentido al pasado (Pagès y Santisteban, 2011). Por esto, para los profesores la enseñanza de la historia de la infancia ayudaría a los estudiantes a situarse temporalmente, y a sacar a la luz a actores que permanentemente son invisibles. De las propuestas de los profesores se desprende, que de manera indirecta, a través de esta historia también podrían desarrollar la conciencia histórica y ciudadana, ya que buscan que sus estudiantes analicen situaciones similares a las del presente en el pasado, que empaticen con las problemáticas que debieron enfrentar sus pares, y al mismo tiempo que piensen en formas para resolver las problemáticas de los menores, ya sea en el pasado o el presente.

Relacionado con lo anterior, los profesores valoraron positivamente la utilización de la historia de niños, niñas y jóvenes como una estrategia para enseñar los deberes y los derechos a sus estudiantes. Se destaca en sus posicionamientos que consideran la necesidad de enseñar los deberes para que las nuevas generaciones se comprometan con el cambio social, y con la promoción de una cultura del respeto y la paz. Al mismo tiempo, consideran que es importante enseñar una Historia de la infancia basada en el conflicto y las problemáticas que este sector ha debido enfrentar, ya que esto es lo que permitirá a los estudiantes reconocer los orígenes de las problemáticas, y tomar decisiones para enfrentarlas, denunciarlas, y superarlas.

Los profesores les asignan distintas finalidades a la enseñanza de la formación ciudadana y democrática. A pesar de esto, es posible visualizar que la mayoría de los docentes que respondieron a la encuesta piensan que esta debe servir para formar una ciudadanía activa, participativa e informada. Consideran que es importante que a los

estudiantes se les socialice con respecto a los derechos que poseen, para que se comprometan en el trabajo de exigir que estos sean respetados. Solamente un grupo minoritario de los profesores se situó desde una mirada tradicional con respecto a las finalidades de la formación ciudadana. Para este grupo lo más importante es que sus estudiantes conozcan el funcionamiento del sistema político y sus instituciones. Su acento está puesto en el conocimiento, pero no en la toma de conciencia sobre la necesidad de involucrarse y participar en la construcción de una realidad diferente.

En general, los profesores consideraron que el primer actor que debe hacerse cargo de la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes es la familia. Pensamos que tomaron esta opción porque consideran que los valores asociados a la participación y la promoción de derechos y deberes deben comenzar a aprenderse y ejercitarse a partir de las mismas relaciones que se establecen al interior de la familia. La escuela también es considerada como un espacio de primer orden en la socialización de los valores ciudadanos, lo que nos lleva a pensar que los profesores se asumen a sí mismos como formadores y socializadores de la ciudadanía del siglo XXI. La iglesia y los medios de comunicación son considerados como actores poco relevantes en la formación de la ciudadanía. Pensamos que los profesores no los valoraron, pues consideran que no son organismos que contribuyan al desarrollo de la criticidad, algo esencial para poder ser un buen ciudadano.

Las propuestas de temáticas a desarrollar a partir de las imágenes nos dejaron en evidencia que, a pesar de que los profesores declaran interpretar el currículo para incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases, esto es algo que les cuesta hacer. Por esto, consideramos muy necesario que los docentes reciban una formación permanente, tanto en el ámbito historiográfico como en el didáctico. Esto les permitirá reflexionar sobre sus prácticas, y tener los conocimientos necesarios sobre cómo utilizar las experiencias infantiles en el pasado para promover el desarrollo de la conciencia ciudadana de sus estudiantes.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPITULO 6

“LA PRESENCIA DE LA HISTORIA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD EN EL CURRÍCULO Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES CHILENAS” II

Introducción:

En este capítulo analizaremos los resultados obtenidos en la segunda parte de la encuesta aplicada a los profesores de historia, geografía y ciencias sociales de las ciudades de Arica y Santiago.

El capítulo se encuentra dividido en cuatro partes. En la primera se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los profesores frente a las preguntas abiertas de la encuesta. Estas preguntas se encontraban asociadas a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes.

En la segunda parte se presentan las valoraciones que le asignaron los profesores a distintas citas historiográficas. En estas citas se visualizaba el protagonismo de los menores en la historia.

La tercera parte está dedicada a mostrar los resultados obtenidos luego de analizar las propuestas de clases de los profesores. El análisis de las clases nos permitió establecer tipología de profesores. En esta parte del capítulo nos abocamos a justificar la pertenencia de los profesores a cada una de las categorías.

Finalmente, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado. En ellas vinculamos los aportes de cada una de las preguntas de la segunda parte de la encuesta, para justificar la pertenencia de los profesores a una determinada categoría de docente.

6.1. Preguntas abiertas: Concepciones sobre ciudadanía y formación ciudadana. (n° 16, 17 y 18)

6.1.1 ¿Qué es para usted la formación ciudadana? ¿Considera importante potenciar la formación ciudadana y democrática de sus estudiantes? ¿Por qué? (Pregunta n° 16 y 17)

A través de estas preguntas queríamos reconocer las concepciones de los profesores con respecto a la formación para la ciudadanía. Pensamos que las prácticas y los métodos utilizados por los docentes para enseñar a sus estudiantes los valores imperantes en una sociedad democrática estarían muy influenciados por su forma de entender este concepto, tanto desde el punto de vista conceptual, como práctico.

En una primera revisión de las respuestas obtenidas, es posible identificar tres miradas con respecto a la formación ciudadana y democrática: Una mirada tradicional, una mirada global y una mirada crítica constructiva. Para establecer esta categorización hemos utilizado las propuestas de Westheimer & Khane (2002, en Santisteban y Pagès, 2008) y de Boyle-Basie (2003, en Pagès, 2012a), por ello, entendemos cada una de las miradas de la siguiente manera:

6.1.1.1- Una mirada tradicional: Se piensa que al trabajar la ciudadanía se debe poner el acento en que los estudiantes conozcan el funcionamiento del sistema político. Que reconozcan el rol de las instituciones y la importancia de estas. Este tipo de profesores piensa que la ciudadanía que se debe formar tiene que poner su foco en que los estudiantes respeten las instituciones, y que participen a través de los mecanismos formales (participación en procesos electorarios).

6.1.1.2. Una mirada global: Se busca que a través de la ciudadanía los estudiantes conozcan las distintas instituciones y su funcionamiento, pero que al mismo tiempo reconozcan la existencia de mecanismos de participación formal e informal. Que valoren la existencia de deberes y derechos. Se potencia más el saber que el saber hacer.

6.1.1.3. Una mirada crítica-constructiva: Se piensa que la educación para la ciudadanía es el eje central de la educación, que esta debe estar adaptada a las transformaciones vividas en un mundo global, que debe hacerse cargo de las problemáticas del siglo XXI. Se persigue lograr que los estudiantes conozcan las distintas problemáticas, que las evalúen, que elaboren estrategias de acción, y que sean capaces de aplicar estas estrategias. Estos profesores piensan que la educación es el primer espacio para la transformación social, y que lo que enseñan y construyen con sus estudiantes debe ser tan potente como para mantenerse incluso después de que estos abandonen el sistema escolar.

Las opiniones de los profesores son bastante amplias pero, a pesar de ello, tratamos de clasificarlas considerando la mirada a la que más se acercaban. Los resultados obtenidos aparecen consignados en el siguiente gráfico:



Mirada tradicional: Dos profesores (8%) respondieron a una mirada tradicional con respecto a la formación ciudadana. Para estos profesores lo primordial es que los estudiantes aprendan conceptos políticos. Piensan que por medio de la formación ciudadana se puede otorgar a los estudiantes los valores cívicos necesarios para comportarse de manera correcta en la sociedad. Cuando piensan en el buen comportamiento, lo relacionan básicamente con que los jóvenes respeten las leyes y las autoridades. Al respecto, la profesora n° 5 expresó que para ella la formación ciudadana debía *“Preparar al estudiante y a través de ellos a su entorno en los derechos y deberes ciudadanos, constitución política, etc.”*. Por otra parte, identificamos en el discurso de la profesora n° 26 que para ella la formación ciudadana es sólo una declaración de principios que no necesariamente se encuentran conectados con lo que se debería hacer en el aula para potenciarla *“Formación ciudadana es la capacidad que tienen las personas para desarrollar... valores que les permitan participar en forma activa como una persona integral. Democracia es la forma de gobierno... a la forma de vida y de democracia que busca el bien común.”* (Profesora n° 26). De las palabras de ambas docentes se desprende que no observan la formación ciudadana como un espacio para desarrollar en sus estudiantes habilidades relacionadas con la criticidad o el aprender a actuar. Su visión denota el peso de la tradición, al considerar que la ciudadanía que se debe promover en las aulas es aquella que se relaciona con el conocimiento y respeto a la ley.

Mirada Global: 11 profesores (44%) fueron situados en la mirada global. Para estos profesores es importante que sus estudiantes conozcan las instituciones políticas y su funcionamiento. Al mismo tiempo, para ellos es importante que sus estudiantes

aprendan que son sujetos de derechos y deberes. Piensan en promover la participación, pero sólo en aquellas instancias en que está permitido que niños y niñas lo hagan, es decir, en aquellos espacios que tradicionalmente se les han asignado a los menores: la escuela y la familia. Al respecto la profesora n° 25 señaló **“participando activamente de las instancias que les ofrece para expresarse”**. Pensamos que hoy, debido a la emergencia de los movimientos sociales en Chile, debemos promover en nuestros estudiantes la idea de que ellos pueden participar en todas las instancias para contribuir a la construcción de un mundo mejor.

Los profesores que situamos en la mirada global están muy preocupados de que sus estudiantes conozcan el funcionamiento del sistema político, que sepan cuáles son sus deberes y derechos, y que reconozcan la importancia de la existencia de los Derechos Humanos. A modo de ejemplo, debemos decir que el profesor n° 25 considera que la formación ciudadana debe contribuir a desarrollar una educación que sea mucho más reflexiva, que promueva el desarrollo del pensamiento crítico y la problematización de las distintas temáticas que se trabajen en el aula. A pesar de que va un paso más adelante a la hora de considerar que la formación para la ciudadanía es el espacio para que los estudiantes aprendan a conocer y cuestionar su realidad, para que **“desarrollen una conciencia política y social”** (Profesor n° 25), su acento está puesto en que los estudiantes conozcan, pero no en que actúen. En una línea similar, el profesor n° 12 consideró que lo primordial de la formación ciudadana debería ser que los estudiantes a través de la clase puedan tomar conciencia sobre sus derechos y deberes en sociedad; que valoren la importancia de vivir en una sociedad democrática, y que sean respetuosos de los Derechos Humanos y las leyes. El profesor justifica que los estudiantes se informen señalando que aquello es lo que les permitirá **“Ser un factor de cambio y progreso... en el bienestar personal y general...”** (Profesor n° 12). Para este profesor lo más importante es que sus estudiantes se informen, para que luego ellos, de manera autónoma, deseen elaborar estrategias que les permitan mejorar su vida y el entorno en el que se desarrollan.

Con una visión similar, el profesor n° 6 propuso que la formación ciudadana debía ser un espacio para dotar a los estudiantes de los conocimientos, habilidades y actitudes para poder conocer la sociedad en la que viven, y con ese conocimiento poder tomar decisiones, **“tener herramientas para discernir en una sociedad tan disímil”** (Profesor n° 6). Este profesor destacó la idea de que para que los estudiantes puedan

discernir es necesario que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad, pero no es clara la intención de potenciar en los estudiantes la participación y el compromiso por transformar esa sociedad que están interrogando.

De las ideas de los profesores que situamos en esta categoría se desprende que están muy preocupados de que sus estudiantes desarrollen la criticidad. Consideran que por medio del pensamiento crítico los estudiantes podrán interrogar la sociedad en la que viven, e identificar las causas de sus principales problemáticas. Ponen su acento en enseñar temáticas relacionadas con los Derechos Humanos, lo que denota que les interesa que sus estudiantes conozcan más que la política en su sentido formal. Se nota el compromiso de estos profesores por formar una ciudadanía informada. La falencia que denotan es que no dan un paso adelante, al no considerar la enseñanza de la participación, o la promoción del compromiso y la creatividad para transformar las estructuras existentes en la sociedad que generan las desigualdades.

Mirada crítica constructiva: De los 25 docentes que respondieron a esta pregunta, la mayoría (12 profesores, el 48%), fueron situados en esta mirada. Para estos profesores es importante que sus estudiantes desarrollen el pensamiento crítico para que puedan leer la sociedad. Al mismo tiempo, para estos docentes es necesario que sus estudiantes se comprometan en cambiar las estructuras de la sociedad que generan que el mundo sea desigual.

De todos los profesores que clasificamos en esta categoría, el que mostró un mayor nivel de análisis al pensar en la importancia de la formación ciudadana fue el profesor n° 21. Él le asignó una gran relevancia a la formación ciudadana en la escuela, ya que piensa que por medio de ella es posible generar transformaciones que partan desde el ámbito local, pero que incluso pueden tener repercusiones a nivel global. Para el profesor n° 21, la formación de las ciudadanías debe perseguir como objetivos: que los niños y jóvenes se reconozcan como sujetos históricos capaces de construir un mundo distinto. Para ello, el subsector de ciencias sociales los debería dotar de las herramientas necesarias para ***“generar capacidades concretas para visualizar, comprender, cuestionar y criticar la realidad local, regional, nacional e internacional, asumiendo que estos elementos son los que constituyen la base del mejoramiento de la realidad personal y colectiva cuando se desarrollan en los márgenes de los valores democráticos”*** (Profesor n° 21). Al mismo tiempo, el profesor

considera que la formación ciudadana se construye en la escuela en base a la participación permanente de los estudiantes, ya sea en la clase o en los distintos espacios de participación (centros de alumnos, consejos de curso, campañas, etc). Finalmente, propuso que esta enseñanza debería permitir a los estudiantes reconocer que la democracia es el modelo más aceptable para construir la vida en sociedad, debido a que promueve la igualdad y el respeto por los derechos de las personas. De las palabras del profesor nº 21 queda en evidencia que considera que la formación ciudadana es el espacio para generar que sus estudiantes aprendan a leer la sociedad, a criticar sus aspectos negativos, pero al mismo tiempo, para que asuman la responsabilidad que tienen en construir una realidad alternativa.

La profesora nº 13 mostró una posición similar. Para ella la formación ciudadana y democrática debería ser un espacio que permita entregarles a los estudiantes las herramientas necesarias para que aprendan a reflexionar sobre su realidad, para que de esta manera estén dispuestos a tomar parte activa en la construcción de una sociedad más humanizada, y más proclive al ejercicio de la participación. Piensa que es importante que a través de la enseñanza se logre la construcción de ***“una cultura política dispuesta al ejercicio activo de la ciudadanía y la responsabilidad democrática del mundo globalizado”*** (Profesora nº 13).

La profesora nº 11 expresó que la formación ciudadana debe ser abordada como algo más que un contenido. Debe ser enfocada como un aprendizaje para actuar y participar en la vida. Señaló que a través de ella se debe promover el que los estudiantes tomen un papel activo en la sociedad frente a temas como ***“Derechos Humanos, educación cívica, medio ambiente, convivencia pacífica, educación sexual, servicio comunitario... la idea es hacer al estudiante consciente y participe en la sociedad”*** (Profesora nº 11). Para esta docente es clave promover una educación centrada en los problemas que afectan a la sociedad, ya que considera que son el espacio ideal para lograr que los estudiantes tomen conciencia y actúen.

Los profesores que agrupamos en esta categoría señalaron que por medio de la formación ciudadana se podría enseñar a los estudiantes a convivir en sociedad: ***“respetando al otro y actuando con responsabilidad, ser participe en los temas fundamentales de la realidad nacional y mundial contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa...”*** (Profesor nº 10). Para el profesor nº 10 estos objetivos podrían

conseguirse a través del desarrollo del pensamiento crítico, y de la valoración de **“la democracia, la libertad y el respeto a los derechos humanos”** (Profesor nº 10).

Como pudimos ver, para los profesores que se situaron en una mirada crítica constructiva al momento de interpretar la formación ciudadana y democrática, es necesario que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, que aprendan a convivir con el resto de las personas de una manera respetuosa, y sobre todo, que se comprometan con la acción y la participación. Los profesores críticos constructivos van un paso más adelante en comparación con los globales, ya que para ellos es básico que el aprendizaje en la escuela le otorgue las herramientas a los estudiantes para transformarse en actores constructores de una sociedad más justa y sin tantas desigualdades. Por eso, los invitan a reflexionar, a reconocer las causas de las desigualdades, a organizarse, y a desarrollar estrategias para superarlas.

6.1.2 ¿Es posible potenciar la formación ciudadana y democrática a través de la utilización de la Historia de la infancia y la juventud? (Pregunta nº 18)

A través de esta pregunta queríamos detectar si los profesores encuestados lograban establecer una relación entre el trabajo con la Historia de la infancia y el desarrollo de la formación ciudadana y democrática. Al revisar las respuestas logramos reconocer que piensan que es posible lograrlo, pero que no tienen mucha claridad con respecto a cómo hacerlo. Esto queda en evidencia cuando establecen sus fundamentaciones. En el anexo nº 16 se muestran las ideas expresadas por los profesores frente a esta pregunta y su categorización.

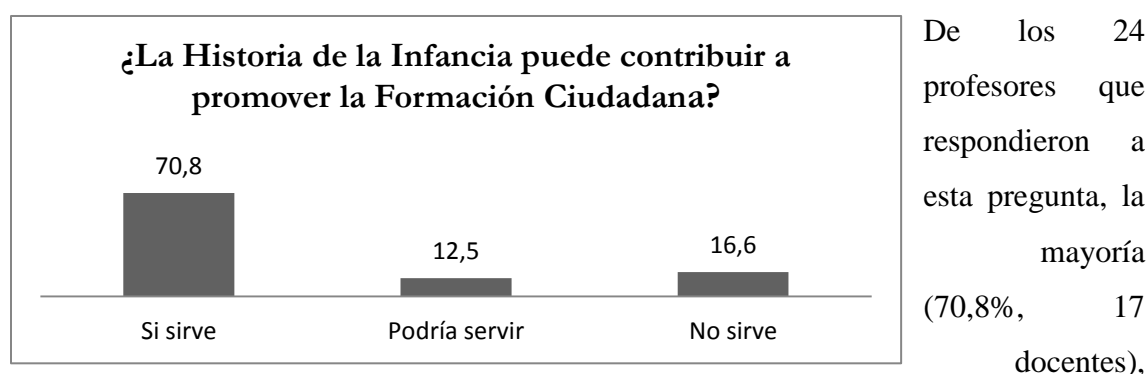
Las categorías que establecimos a partir del análisis de las ideas de los profesores fueron las siguientes:

6.1.2.1 La Historia de la infancia sirve para potenciar la formación ciudadana y democrática: La Historia de la infancia es una excelente herramienta para potenciar la formación ciudadana. A su vez, permite que los estudiantes se identifiquen con los actores históricos, que empaticen con sus problemáticas, y que tomen conciencia que ellos juegan un rol protagónico en la construcción del futuro. Dentro de este grupo también hemos clasificado a los profesores que señalan que todas las temáticas de la historia deben ser orientadas para promover la formación ciudadana.

6.1.2.2. La Historia de la infancia podría servir para potenciar la formación ciudadana y democrática: Si bien la Historia de la infancia guarda un potencial para promover la formación ciudadana, los profesores no cuentan con las competencias profesionales que les permitan utilizarla. Esto se puede resolver entregando una formación disciplinar permanente a los profesores.

6.1.2.3. La Historia de la Infancia no sirve para potenciar la formación ciudadana y democrática: Los profesores que forman parte de esta categoría piensan que la Historia de la infancia no reviste ningún tipo de importancia al momento de tratar de promover la formación ciudadana. No logran establecer ningún tipo de relación entre ambas. En este grupo también hemos clasificado a los profesores que piensan que otros actores (familia, medios, etc.) deben ser los encargados de promover la formación ciudadana.

Desde el punto de vista cuantitativo, las respuestas se expresan en el siguiente gráfico:



4 profesores (16,6%) consideró que no servía, y un 12,5 (3 profesores) que tal vez podría servir.

Desde el punto de vista cualitativo, sus ideas fueron las siguientes:

a. La Historia de la infancia sirve para potenciar la formación ciudadana y democrática: Los profesores reconocen que uno de los principales desafíos que deben enfrentar es lograr motivar a sus estudiantes a que sean receptivos a los contenidos que deben trabajar en la asignatura de historia y ciencias sociales. Consideran que utilizando la Historia de la infancia lograrían acercar más a sus estudiantes a las problemáticas del pasado. Al mismo tiempo, señalan que usando la Historia de la infancia podrían dejar en evidencia que ellos, como actores, tienen la facultad de generar transformaciones en el

mundo en que se desenvuelven. Al respecto un profesor señaló: **“si los jóvenes tienen un mayor entendimiento de los procesos históricos y logran identificarse con ellos, se pueden consolidar como agentes de cambio entre sus pares”** (Profesor 3). Que los estudiantes desarrollen su conciencia histórica a través de las problemáticas que le establece la Historia de la infancia, sería lo que al parecer de este profesor, permitiría al mismo tiempo desarrollar la formación ciudadana. Siguiendo este mismo tipo de fundamentación, otro profesor señaló en su respuesta que al introducir en las clases la Historia de la infancia se podría contribuir a que los estudiantes **“Se reconocen (reconocieran) como sujetos de cambio, y que en un mundo global ellos son el gran capital social”** (Profesor 7). Como podemos leer, las ideas de los profesores nos permiten proponer que ellos ven la Historia de la infancia como el vehículo para que sus estudiantes, en su rol de niños y jóvenes, tomen conciencia de que son actores de cambio, al igual como lo fueron los niños y jóvenes del pasado.

Aprovechar la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana es algo bastante revolucionario según la visión de algunos profesores de este grupo, ya que sería lo que permitiría que los niños y los jóvenes de hoy se dieran cuenta de que son actores sociales de primer orden. Incluirlos en las clases les ayudaría a **“sentirse parte de un sector social y participantes de un proceso histórico”** (Profesor 24). La invisibilidad de los niños y los jóvenes en la historia escolar que hemos enseñado y que seguimos enseñando es lo que ha impedido que nuestros estudiantes tomen conciencia sobre la importancia de su propia participación en la construcción de un mundo distinto. Al respecto un profesor declaró: **“acercar a nuestros alumnos a lo realizado por generaciones anteriores a su misma edad es lo ideal para que ellos tomen conciencia y se autoconvenzan que los cambios son posibles en términos democráticos y de participación responsable”** (Profesor 22). Los últimos años en Chile nos han dejado en evidencia la lucha que han realizado los niños y jóvenes para dejar de ser actores invisibles. Lamentablemente los resultados que se muestran de sus acciones y movilizaciones (demandas insatisfechas, demonización por parte de la prensa de las movilizaciones masivas en las calles, etc.) no han permitido ver a los estudiantes que actuaron como grupo social cohesionado, que lograron paralizar a gran parte del país cuando convocaron a movilizaciones, y que sus demandas fueron conocidas incluso fuera de las fronteras de Chile. Esto no es algo que se incluya en el currículo de historia y ciencias sociales, sin lugar a dudas si estuviera presente en la historia escolar que

enseñamos lograríamos que nuestros estudiantes reconocieran el rol que tienen en las transformaciones necesarias.

Al interior de este grupo de profesores también existe la idea que a través de la enseñanza de la Historia de la infancia sería posible potenciar el análisis y la reflexión sobre la realidad en la que se encuentran insertos hoy en día los niños y jóvenes. Este análisis de la realidad les permitiría construir su propio juicio sobre el rol que poseen hoy en día como actores sociales en los distintos espacios en los que interactúan. Al respecto, uno de los encuestados señaló: ***“A través de la enseñanza de la Historia de la infancia y juventud, podemos abrir un nuevo horizonte para nuestros estudiantes, comparando hechos pasados con la actualidad, lo que les permite tener una visión crítica del mundo en el que viven y una opinión sobre este”*** (Profesor 20). Que los estudiantes logren desarrollar un juicio crítico de la realidad en la que viven les permitiría tomar conciencia sobre el rol que poseen en la transformación de esta.

b. La Historia de la infancia podría servir para potenciar la formación ciudadana y democrática: Uno de los profesores encuestados señaló que si bien la Historia de la infancia es un espacio propicio para el desarrollo de la formación ciudadana, se hace necesario que los profesores puedan recibir orientación para poder hacerlo. Al respecto, declaró que se hace necesaria la implementación de ***“instrumentos, materiales didácticos y una bibliografía que lo faciliten”*** (Profesor 19). Como podremos observar en el análisis de las próximas respuestas, existe el deseo por parte de los profesores de incluir la Historia de la infancia en sus clases, pero se hacen evidentes las dificultades que deben enfrentar para hacerlo. Por esto, los profesores que incluimos en esta categoría piensan que la Historia de niños puede tener un potencial ciudadano, pero aún no son capaces de reconocerlo con claridad.

Otro de los profesores que clasificamos en esta categoría hizo referencia a que los responsables de promover la formación ciudadana debían ser ***“el currículo, los contenidos mínimos obligatorios, sumado a la disposición, motivación y formación de los docentes, se deben convertir en motor del proceso. Además debe ser un esfuerzo transversal y asumido por toda la unidad educativa”*** (Profesor 8). Este profesor no hizo referencia al rol que podría tener la Historia de la infancia para potenciar la formación ciudadana y democrática. Señaló que se podría desarrollar y asignó al

currículo, los contenidos y la formación del profesorado la principal responsabilidad. Esto denota que considera que si alguno de estos factores propone a la Historia de los niños como una herramienta, se podría utilizar para promover la formación ciudadana.

c. La Historia de la infancia no sirve para potenciar la formación ciudadana y democrática: Para finalizar, debemos señalar que ninguno de los encuestados declaró abiertamente que la Historia de la infancia no sirviera para potenciar el desarrollo de la formación ciudadana. A pesar de ello, las posiciones que evidenciaron 4 profesores demuestran que no la consideran como el espacio más propicio para promover el desarrollo de la conciencia ciudadana. A manera de ejemplo, la profesora nº 26 no hizo referencia a la utilidad de la Historia de la infancia. Se centró en destacar que es importante promover la formación ciudadana desde las primeras etapas de la formación escolar, y que lo más óptimo para esto sería crear la asignatura de educación cívica. El profesor nº 6 demostró una mirada similar. Destacó la importancia de entregarles desde la infancia a los niños los elementos básicos para que aprendan a desempeñarse en la sociedad. Al respecto escribió: ***“Si tenemos base en la infancia de elementos cívicos, tendremos personas dialogantes, tolerantes y participativas”***. Como la profesora anterior, en ningún momento hizo referencia a la utilidad ciudadana de la historia de niños, niñas y jóvenes.

Las respuestas de los profesores evidencian que están dispuestos a visibilizar el rol de niños, niñas y jóvenes en la historia para lograr en sus estudiantes el desarrollo de la conciencia ciudadana. Para la totalidad de profesores se hace necesario que los estudiantes tomen conciencia sobre su rol como actores sociales. Consideran que en las manos de las nuevas generaciones está la construcción del futuro, y piensan que la escuela es un espacio para promover en ellos las competencias necesarias para ser un ciudadano en el siglo XXI.

6.2. Formación en el área de Historia de niños, niñas y jóvenes.

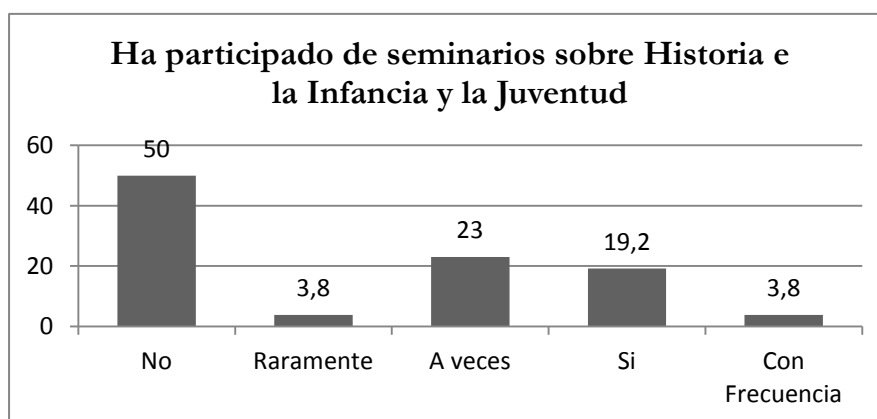
Presentamos a los profesores un cuadro con una serie de afirmación asociadas a la formación en Historia de niños, niñas y jóvenes. Por medio de ella buscábamos reconocer el acercamiento que tienen los profesores encuestados con la Historia de la

infancia. Consideramos incluirla debido a que pensamos que las dificultades que enfrentan a la hora de relacionar Historia de la infancia con formación ciudadana se deben, en gran medida, al poco conocimiento disciplinar y al escaso acceso a información referida a la Historia de la infancia. Las principales herramientas con las que cuentan los profesores a la hora de plantear sus programaciones anuales son los programas de estudio y los textos escolares. Una revisión de estos nos ha dejado en evidencia que estas temáticas se presentan de una manera bastante tímida, pues se sigue privilegiando la enseñanza de una historia muy tradicional.

Se presentaron cinco situaciones que debían ser valoradas, a partir de la experiencia y las propias prácticas. Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro: Durante su formación como profesor o profesora, y en los años que ha ejercido:

	No	Raramente	A veces	Si	Con frecuencia
1.- Ha participado de seminarios en los que se presenten investigaciones relacionadas con la historia de la Infancia y la Juventud.	50% 13	3,8% 1	23% 6	19,2% 5	3,8% 1
2.- Ha leído investigaciones relacionadas con la Historia de la Infancia y la Juventud.	16% 4	12% 3	24% 6	44% 11	4% 1
3.- Se ha interesado por incorporar la Historia de la Infancia y la Juventud a los temas que trabaja en sus clases.	-	11,5% 3	38,4% 10	42% 11	7,8% 2
4.- Ha formado grupos de trabajo con otros colegas para discutir sobre el potencial educativo de la Historia de la Infancia y la Juventud.	69% 18	15,3% 4	7,8% 2	3,8% 1	3,8% 1
5.- Ha asistido en la universidad a cursos relacionados con la Historia de la Infancia y la Juventud.	50% 13	15,3% 4	3,8% 1	30,7% 8	-



1.- Ante la situación: **“Ha participado de seminarios en los que se presenten investigaciones relacionadas con**

la Historia de la infancia y la juventud”, nos encontramos con que la mayoría declaró

que no lo había hecho (50%), o que lo había hecho muy raramente (4%). Debemos señalar al respecto, que la oferta de seminarios, jornadas o coloquios sobre la Historia de la infancia es bastante reducida en nuestro país. Hicimos una revisión vía web para saber cuántas jornadas u otras actividades se habían realizado en los últimos años y sólo nos encontramos con 4²³. Al escaso número de jornadas del tema, podemos agregar que estas tienen una difusión que es más bien limitada al ámbito académico. También se puede explicar la poca participación de parte de profesores debido a las características de su jornada laboral. Esta les impide contar con el tiempo para poder participar de actividades de tipo formativas.

Un 23% de los encuestados nos declaró que, a veces, había participado en seminarios, y un 19% señaló que si había participado de seminarios. Intuimos que esto se puede explicar porque un número importante de los encuestados egresó de la universidad en los últimos cinco años, por lo que su participación en este tipo de seminarios puede haber sido parte de su formación académica en la universidad. Por otra parte, una profesora (4%), declaró que con frecuencia participaba en seminarios. Debemos señalar con respecto a esta última profesora, que su participación permanente se debe a su condición de alumna en un programa de educación en Derechos Humanos²⁴.



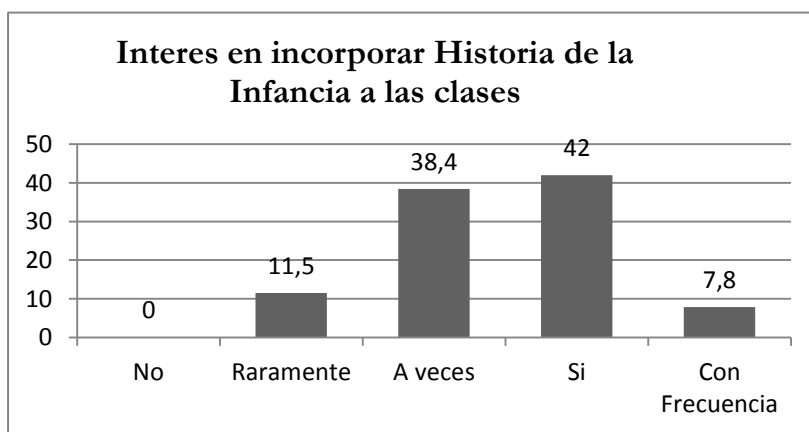
2.- Los resultados para la situación **“Ha leído investigaciones relacionadas con la Historia de la infancia y la juventud”** fueron

²³ En noviembre del año 2009 se realizó un Coloquio de Derechos Humanos en la UDP, en donde se presentó un trabajo titulado **“Por una teoría crítica de la Infancia”**(Julio Cortés Morales); En julio del 2010 se desarrolló en la Biblioteca nacional un ciclo de cine dedicado a los niños y jóvenes **“Miradas sobre la infancia en el cine chileno”**; En octubre del 2011 la universidad Finis Terra organizó un coloquio sobre literatura donde se presentó la investigación **“Voces de infancia, autobiografía y documentalismo reciente en Chile”** (Lorena Amaro); En los últimos años la Sociedad Chilena de la Historia de la educación ha venido organizando jornadas anuales de la **“Historia de la Educación en Chile”**.

²⁴ Esta información la obtuvimos de parte de la profesora en la entrevista que le realizamos para que nos respondiera la encuesta de la investigación.

los siguientes: La mayoría de los profesores (44%) señaló que sí había leído artículos o libros relacionados con la temática de la Historia de la infancia y la juventud, un 4% que lo hacía con frecuencia y un 24% que lo hacía a veces. Estos resultados se complementan con que el 46% de los encuestados (12 profesores) citó investigaciones sobre Historia de la infancia realizadas en Chile y el resto del mundo, lo que nos permite confirmar que han tenido acceso a esta literatura. Debemos decir al respecto que a pesar de que la Historia de la infancia es un área que se ha comenzado a trabajar en mayor profundidad en los últimos 20 años en Chile (los aportes de Jorge Rojas Flores han sido muy importantes al respecto), se cuenta con un número de investigaciones importantes y de libre acceso a través de la web²⁵, lo que facilita el acceso a ellas por parte del profesorado.

Por otra parte, un 12% señaló que leía investigaciones raramente, y un 16% que no lo hacía. Consideramos que esta situación se puede explicar por el poco interés que puede despertar esta temática en quienes están acostumbrados a leer una historia más tradicional y centrada en los procesos políticos y económicos. También podemos intuir que no incorporar de una manera sistemática la temática en el aula puede generar el que este grupo de profesores no encuentre útil ni sienta necesario leer investigaciones sobre Historia de la infancia y la juventud.



3.- Las respuestas de los profesores ante la situación “Se ha interesado por incorporar la Historia de la infancia y la juventud a los temas que trabaja en sus

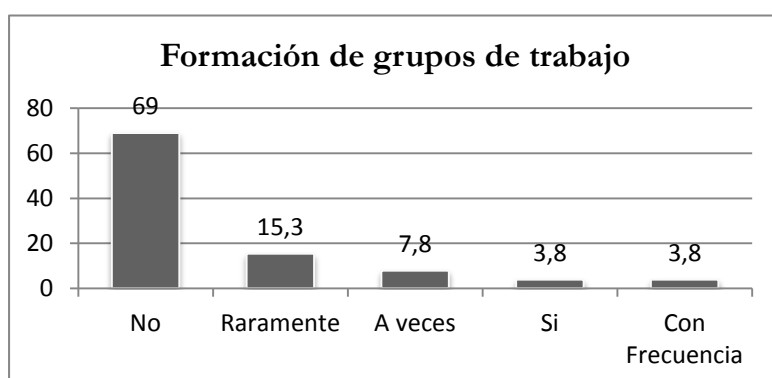
clases”, fueron las siguientes: Un 7,8% (2 profesores) señaló que lo hace de manera

²⁵ A modo de ejemplo podemos citar las investigaciones realizadas como uno de los proyectos de las celebraciones del Bicentenario y encargadas a Jorge Rojas Flores por la JUNJI: *Historia de la Infancia en el Chile Republicanos 1810-2010* (Santiago: JUNJI, 2010) e *Historia de la Infancia en el Chile Republicanos 1810-2010, 200 años de imágenes* (Santiago: JUNJI, 2010) en <http://es.scribd.com/doc/65991046/LA-INFANCIA-EN-EL-CHILE-REPUBLICANO-200-ANOS-EN-IMAGENES>

permanente, y un 42 % (11 profesores) que si lo hace. Estos resultados se complementan con los de la pregunta anterior, ya que existe congruencia entre quienes señalan que leen investigaciones sobre la Historia de la infancia y la juventud, y quienes declaran trabajar estas temáticas en sus clases.

De manera general, podemos decir que la preocupación por mantenerse actualizado en temas disciplinares, puede responder a una necesidad de tomar conocimiento sobre aquellas temáticas que no se trabajaron en la universidad, y que se desean incorporar a la enseñanza en el aula. Un 38% de los encuestados (10 profesores) dijo que incorpora las temáticas a veces en sus clases. Los textos de estudio de historia, geografía y ciencias sociales presentan en algunas de sus unidades actividades de profundización asociadas al trabajo con la Historia de la infancia. Creemos que los profesores que declaran “a veces” incorporar la temática a sus clases lo hacen a través de estas actividades.

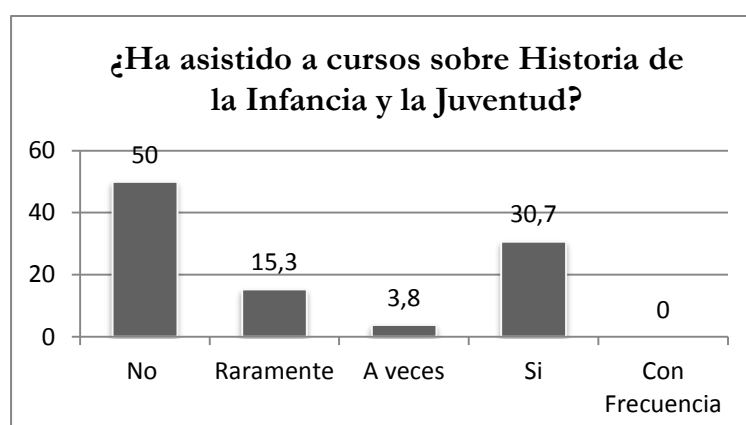
Sólo 3 profesores señalaron que raramente incorporaban la temática a sus clases (11,5%) y ningún profesor señaló no hacerlo. Si comparamos esta información con la aportada en la situación anterior, nuestra duda es cómo profesores que no se han interesado por leer sobre Historia de la infancia la están incorporando en sus clases (un 16% declaró no leer investigaciones sobre la Historia de la infancia). Pensamos que se hace necesario conducir a estos profesores que están enseñando Historia de la infancia sin conocerla, a que se acerquen a las investigaciones que ponen como protagonistas a los menores. Consideramos que esto les permitirá pensar sobre sus finalidades, y utilizarla como un medio para desarrollar la conciencia histórica y ciudadana. Si no la conocen, solamente la incorporaran como un dato anecdótico, o presentaran a los menores como sujetos complementarios a los actores tradicionales, no generando ningún impacto en el desarrollo de la conciencia ciudadana de sus estudiantes.



4.- Ante la situación “**Ha formado grupos de trabajo con otros colegas para discutir sobre el potencial educativo de la Historia de la infancia y la**

juventud”, los resultados son bastante preocupantes y nos permiten entender porque no se trabaja permanentemente en las aulas chilenas con la Historia de la infancia, y porque no se la utiliza como una herramienta para potenciar la formación ciudadana y democrática de los estudiantes. Una mayoría de los profesores (84,3%, correspondiente a 22 profesores) señaló que no forma grupos de trabajo (69%) o que lo hace raramente (15,3%). Esta situación impide que se puedan compartir experiencias exitosas con respecto a la utilización de la Historia de la infancia en las clases de historia y ciencias sociales y de cualquier otra temática. Además, esta escasa colaboración entre pares no permite que entre grupos de profesores se elaboren propuestas para trabajar con esta temática para potenciar el desarrollo de la conciencia histórica y ciudadana de los estudiantes.

2 profesores declararon que a veces formaban grupos de trabajos con otros profesores, 1 que si formaba grupos y 1 que siempre lo hacía (en total, 15,4% de los encuestados). Es una proporción bastante tímida en comparación con la gran mayoría que no lo hace. Si tratamos de buscar las causas que generan este panorama de escasa colaboración e intercambio de ideas entre pares, debemos señalar que esto se encuentra muy condicionado por cómo se organiza el sistema educativo chileno. En la mayoría de las escuelas no existen espacios horarios para que los profesores intercambien experiencias ligadas a temas educativos, quienes se interesan por intercambiar experiencias lo deben hacer fuera del horario de trabajo. A ello podemos sumar que debido a la proliferación de colegios particulares subvencionados²⁶, en un establecimiento rara vez se desempeña más de un profesor de historia y ciencias sociales, lo que limita que pueda discutir o intercambiar ideas con un par.



5.- La pregunta **¿Ha asistido en la universidad a cursos sobre la Historia de la infancia y la juventud?** nos permite entender porque los

que fluctúa entre los 500 y 800. Esto produce que en enseñanza media exista un curso por nivel, a lo sumo dos. Las 44 horas de clases que posee un profesor con jornada completa son suficientes para cubrir todas las clases de enseñanza media, por ejemplo en el área de Historia y Ciencias Sociales. Por experiencia personal, esta misma carga de trabajo genera que no existan espacios para la reflexión o intercambio de ideas entre los profesores.

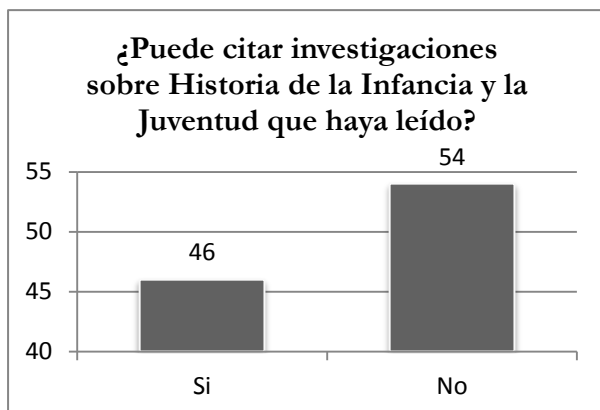
profesores enfrentan tantas dificultades a la hora de tratar de incorporar la Historia de la infancia y la juventud en sus clases de historia y ciencias sociales.

Un 50% de los encuestados (13 profesores) señaló que no había tenido cursos asociados a la Historia de la infancia durante su formación universitaria, y un 15,3% (4 profesores) que había tenido raramente un curso de este tipo. La mayoría de los profesores que respondieron a la encuesta (53,8%) son menores de 30 años, y por lo tanto egresaron de la educación superior en los últimos 7 años, por lo que el plan de estudios que tuvieron no fue muy diferente al que aún poseen sus universidades de origen.

Para saber cuánto había cambiado la formación disciplinar de los profesores de historia y ciencias sociales, revisamos las mallas curriculares de 26 universidades chilenas (14 públicas y 12 privadas) y nos encontramos que la formación sigue apegada a una línea muy tradicional que divide la formación disciplinar en Historia Universal, Historia de Chile e Historia de América. Si se toca el tema de la Historia de la infancia tal vez puede ser en la cátedra de “Introducción a la Historia” o “Historia de la Historiografía” (todas las universidades presentan estas cátedras). Solamente nos encontramos con 4 casos en dónde puede haber, tal vez, una mayor cabida a la Historia de la infancia y la juventud: En la Universidad de Chile en alguno de sus seminarios o cursos electivos; En la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, en la cátedra “Historia temática: Arte, género, etnohistoria, ciencia y tecnología”; En la Universidad de Concepción en la cátedra “Desarrollo Infanto-Juvenil”; y en la Universidad de los Lagos en el curso “La cultura juvenil y el rol del profesor”. Las últimas dos propuestas más que apegadas al área disciplinar se centran en el desarrollo biológico de los niños y jóvenes, y en el rol que debe asumir el futuro profesor en su relación con los niños-jóvenes. Este vacío en el trabajo del área de la Historia de la infancia y la juventud impide que los estudiantes-profesores salgan de la carrera con las competencias necesarias para poder trabajar con la temática de manera general, y menos aún para que puedan utilizarla para potenciar el desarrollo de la formación ciudadana.

A pesar de este panorama desalentador, el 31,5% de los profesores señalaron que sí tuvieron cursos de Historia de la infancia (8 profesores) y que a veces tenían (1 profesor) este tipo de cursos. Debemos señalar que a pesar del escaso número de profesores que recibieron una formación disciplinar que les permitieran enfrentar con

mayor facilidad el trabajo con la Historia de la infancia y la juventud, la mayoría de ellos se sienten motivados por hacerlo.



El cuadro de situaciones fue complementado con la siguiente pregunta: *¿Podría citar investigaciones que haya leído sobre Historia de la infancia y la juventud?*

de los 26 encuestados, 12 pudieron hacerlo, y 14 no. Es importante destacar que la mayoría de las obras citadas corresponden a los mismos autores, y se centran fundamentalmente en la *Historia de la infancia y la familia en Chile y América Latina*. Los autores más citados fueron Gabriel Salazar con su clásico *Ser niño Huacho en la Historia de Chile*; Jorge Rojas Flores con varias de sus obras (*Niños cristaleros*; *Historia de la Infancia en el Chile Republicano*); Rafael Sagredo y otros (*Historia de la vida privada en Chile*); Gabriel Salazar y Julio Pinto con su tomo de *Niñez y Juventud de la Historia Contemporánea de Chile* y María Angélica Illanes (*Ausente señorita*). Sólo una profesora mencionó la obra clásica de Philippe Ariés *El niño y la Historia familiar en el antiguo régimen*. La mayoría de los profesores que citó obras mencionó más de tres lo que nos permite intuir que se encuentran informados respecto a la temática.

Las conclusiones a las que podemos llegar luego del análisis de esta pregunta son las siguientes:

La incorporación que hacen los profesores de historia y ciencias sociales de la Historia de la infancia en los temas que desarrollan en sus clases está relacionada directamente con la apropiación disciplinar que poseen del tema. Los profesores que han presentado un mayor interés por conocer y estudiar la Historia de la infancia, o que han contado con una formación en ella son los que están más dispuestos a incorporarla a sus clases. Al mismo tiempo, los profesores que consideran que tienen más debilidades en el conocimiento del tema son los que menos lo trabajan.

Los profesores encuestados reconocen que la formación que recibieron en la universidad con respecto a la Historia de la infancia es más bien limitada, a pesar de

ello, un número importante ha buscado otros mecanismos para poder conocerla e incorporarla a sus clases.

Se hace necesario que el sistema educativo chileno establezca los espacios necesarios para el intercambio de ideas y experiencias entre pares. La utilización de la Historia de la infancia es sólo un ejemplo sobre una experiencia que se podría compartir.

Es necesario que la academia establezca una mayor cercanía con el mundo del profesorado. Para que exista una mayor difusión de la Historia de la infancia es necesario que se organicen más seminarios o jornadas, y que se dicten cursos orientados a los profesores.

6.3. Valoración de citas historiográficas:

Para profundizar en la construcción de los tipos de profesores, y la valoración que estos realizan de la Historia de la infancia y la juventud, decidimos presentarles cinco citas extraídas de estudios historiográficos de diversa índole. Lo que perseguíamos a través de este ejercicio era llegar a identificar si los profesores mostraban una visión más tradicional con respecto a la utilidad de la historia, o si eran capaces de reconocer que esta es una ciencia que debe abocarse al estudio de aquellos sectores que se han mantenido marginados. Consideramos que la opinión de los profesores con respecto a las distintas corrientes historiográficas puede influir a la hora de decidir qué tipo de Historia enseñar en sus clases, y a que actores visibilizar.

6.3.1 Cita de René Salinas:

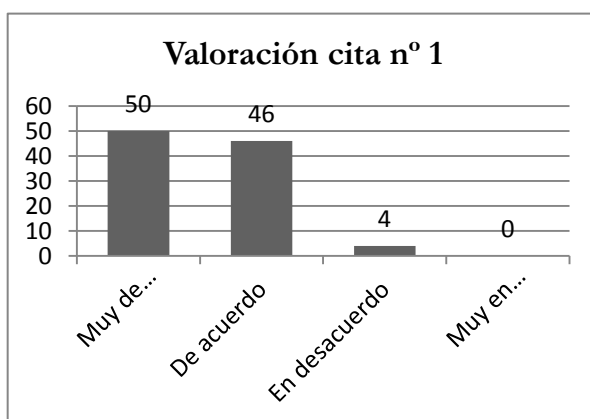
“...nuestra época se presenta muy sensibilizada ante los problemas de la infancia, aunque todavía las respuestas que conlleva esta sensibilización son incompletas por la ausencia de antecedentes y explicaciones que la hagan comprensible. ¿Por qué hay momentos con mayor deseo o rechazo de los hijos? ¿Cuál es el medio más adecuado para el desarrollo del niño: separado o alejado del mundo adulto? ¿Qué rol deben cumplir los diferentes actores que participan en el cuidado y evolución del niño, tales como padre, madre, educador, médico, etc.? ¿Cuándo y cómo el niño debe dejar esa condición y asumir la del adulto? Todas estas interrogantes —y muchas otras— requieren la reflexión del historiador, por lo que la historia de la niñez se ha transformado en un campo de investigación que atrae el interés de los especialistas desde mediados del siglo XX”

SALINAS, R. La Historia de la Infancia, una historia por hacer. En *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*. número 5. 2001. n. 12

La primera cita corresponde a un extracto del artículo de René Salinas “La historia de la infancia, una historia por hacer”. Este artículo es la introducción al número dedicado a la Historia de la Infancia en la *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* de la Universidad de Santiago de Chile. En la cita, el autor plantea una serie de interrogantes con respecto a la vida de los niños y a su condición cómo tales. Destaca la importancia de reflexionar sobre el rol que han asumido los menores en el pasado, y el que asumen en la actualidad. Destaca qué todas las interrogantes con respecto a este sector deben comenzar a ser dilucidadas a través de las investigaciones historiográficas. Al mismo tiempo, deja en evidencia que la Historia de la infancia es un campo que recién ha comenzado a ser explorado, y que es necesario que sean más sistemáticas las investigaciones que sitúan como protagonistas a los menores.

Por medio de esta cita queríamos saber qué opinaban los docentes frente a la necesidad de desarrollar la investigación histórica con niños y niñas como protagonistas. Pensamos que sus valoraciones influirían en sus propias decisiones de considerar a estos actores en sus clases.

Las valoraciones que le asignaron los profesores a la cita se evidencian en el siguiente gráfico:



Un 50% de los profesores señaló estar muy de acuerdo con la cita. Al momento de justificar su posición la mayoría logró establecer una conexión entre la importancia del desarrollo de la Historia de la infancia desde el mundo académico, y el impacto que este desarrollo podía tener en el ámbito

escolar. Los profesores reconocieron que trabajar con esta temática aportaría un conocimiento más útil para la vida de los estudiantes. Al respecto uno de los profesores señaló ***“Si los jóvenes se reconocen como parte de la historia se identificarán con ella y es mucho más sencillo que la comprendan”*** (profesor 4).

Dentro de este grupo de profesores encontramos profesores que argumentan que estudiar a los niños y los jóvenes es una manera de reconocerles su dignidad, y de asignarles el rol que realmente les corresponde en las transformaciones sociales que se

vivencian en el mundo en el que estamos viviendo: **“Cuando el planeta, desde 1980-1990, transita por los inicios de una nueva fase, la cual puede desembocar en un gobierno mundial, se vuelve imprescindible el estudio sistemático de los niños y jóvenes, con su pleno derecho de ser parte de la historia”** (profesor 8). En la misma línea, otro profesor opinó: **“En la historia todos tenemos nuestro espacio... los niños en muchas ocasiones han debido soportar y ocupar lugares que por su edad nunca debieron ejercer; jamás podremos comprender todas las aristas del desarrollo de los hechos si dejamos de lado algunos actores fundamentales... niños y jóvenes también han sido revolucionarios, es su hambre la que muchas veces nos ha motivado a cambiar y a rebelarnos contra quienes creemos nos oprimen...”** (Profesor 22). Para estos dos últimos profesores resulta importante el desarrollo de la investigación histórica con respecto a la infancia, puesto que consideran que son los niños los que tendrán que generar las transformaciones necesarias que requiere el mundo en el que estamos viviendo. Mostrar a nuestros niños lo que han hecho los niños y jóvenes del pasado les permitiría acercarse a la idea de que los cambios son posibles y necesarios.

Un 46% de los profesores declaró estar de acuerdo con la cita. Este grupo de profesores también asignó una utilidad concreta al estudio de la Historia de la infancia, al generar un espacio de reflexión sobre la condición de los menores en el pasado y el presente. A manera de ejemplo, uno de los profesores opinó que el aporte que podría entregar el desarrollo de la historia en este ámbito permitiría que se desarrollaran políticas sociales estatales que efectivamente se ocuparan de las problemáticas que afectan a este sector: **“En la medida que se inició la explosión demográfica y nos acercamos a la sociedad de masas, conocer en detalle los procesos de vida infantil son claves [sic] para diseñar políticas sociales de real significancia”** (Profesor 7).

Dentro de este grupo también encontramos a quienes opinan que es necesario utilizar la historia de la infancia como una temática a abordar en las clases de ciencias sociales, para que de esta manera los niños conozcan cómo se ha configurado la noción de infancia, y por qué la sociedad trata de imponerles ciertos roles que muchas veces no son aceptados por ellos: **“Si bien, todas las interrogantes que plantea Salinas son atingentes al estado de la cuestión sobre la Historia de la infancia, no obstante creo que no sólo los historiadores debiesen indagar sobre tales postulados, sino que debiese ser un trabajo conjunto que se realice en el aula a fin de que los alumnos no**

sólo puedan dar respuesta a tales interrogantes, sino que también las valoren, critiquen y problematicen” (Profesor 15).

Finalmente, sólo un profesor (4%) señaló no estar de acuerdo con la cita. Para avalar su opinión señaló que hoy vivimos en una sociedad que no se muestra muy preocupada por los problemas de los niños, principalmente por aquellos problemas estructurales que aún los hacen ser uno de los sectores más pobres de la sociedad, o que deben enfrentar las mayores desigualdades: **“No veo una sociedad “muy sensibilizada” ante los problemas de la infancia; si bien los problemas que afectan a niños y niñas y adolescentes han cobrado mayor interés. En nuestra sociedad existen problemas de base como la desigualdad que afecta directamente a este grupo y que no se ha tratado correspondientemente”** (Profesora 23).

La condición de profesores de los encuestados hace que no separen el desarrollo de la historiografía en el ámbito de la Historia de la infancia, y la utilidad que ellos le darían al trabajarla en sus clases. Esto es muy importante, ya que si consideramos lo que ha sido el desarrollo de la historiografía en el siglo XX, esta se ha mantenido más bien alejada del ámbito pedagógico, y ha estado enclaustrada dentro de la academia.

6.3.2. Cita de Silvia Aguilera:

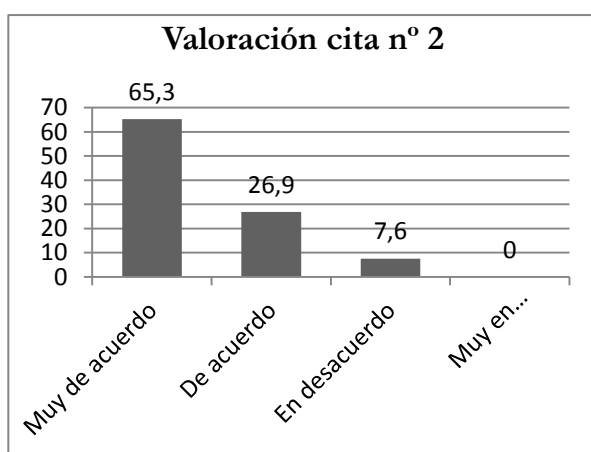
“Al igual que las mujeres y los pobres, los niños y niñas han sido seres inexistentes en la versión de la historia en que fuimos formados. Esa historia era la de los adultos, de los hombres, de los hijos de alguien. Esa historia no nos contaba que sucedía con los niños y con las mujeres al declararse la independencia, al desencadenarse la guerra civil o el golpe de Estado. ¿Dónde estaban ellos?, ¿cómo les afectaba todo aquello?, ¿importaba esto a alguien?” (p.8)

AGUILERA, Silvia. 2006. A modo de presentación. En SALAZAR, G. Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX), Santiago de Chile. LOM ediciones, p. 7-11

La segunda cita corresponde a un extracto de la presentación del libro del historiador chileno Gabriel Salazar *Ser niño huacho en la Historia de Chile*. Sin lugar a dudas este es uno de los trabajos pioneros en Chile con respecto a la investigación de la Historia de la infancia. Escrito en primera persona, el autor presenta las condiciones de

vida que debían soportar los niños chilenos de los sectores populares en la segunda mitad del siglo XIX. Me atrevería a decir que es una de las lecturas obligatorias de la cátedra de Historia del siglo XIX en Chile, lo que hace que la mayoría de los encuestados conozca la obra y que, por lo tanto, opine de ella no sólo por lo que aparece en la cita, sino que también por la lectura del libro.

La cita seleccionada lo que hace es una denuncia de la invisibilidad en la que la historia oficial ha mantenido a los niños a través de todos los procesos históricos acontecidos en nuestra historia nacional, y termina preguntando si efectivamente a alguien le importaba lo que sucedía en Chile con los niños mientras se vivían las grandes gestas de nuestra historia oficial.



Las valoraciones de los profesores con respecto a esta cita fueron las siguientes:

Un 65% de los encuestados (17 profesores) declaró estar muy de acuerdo con la cita presentada. Al justificar su opción, los profesores de este grupo hicieron alusión a razones

que podríamos catalogar como científicas. Por ejemplo, algunos de ellos señalaron que si se quiere hacer una historia que sea efectivamente “historia”, es necesario que se estudie a todos los actores implicados en los procesos analizados: ***“Estoy muy de acuerdo, ya que se debe tratar de abarcar todas las facetas de un periodo histórico, para cubrir y analizar más ampliamente”*** (Profesor 2).

Al mismo tiempo, dentro de este grupo existió la opinión de que la historia ha sido un espacio de poder utilizado por las clases hegemónicas para legitimar y mantener su rol en la sociedad. Por esto se habría retrasado la consideración de sujetos históricos a los personajes o grupos que las clases hegemónicas consideraban subalternos (niños, mujeres, pobres, etc.) y no habrían sido considerados como sujetos dignos de ser estudiados: ***“Estoy totalmente de acuerdo con esta afirmación, ya que es parte de la historia tradicional –aún vigente en las escuelas-, el tratamiento de los grandes personajes, políticos, o gente “de poder” como el centro de lo que hay que conocer,***

invisibilizando a mujeres y niños, como si no existieran en la sociedad pasada” (Profesor 17).

Este grupo de profesores comparte la opinión sobre la necesidad de incluir a los niños y jóvenes en la historia que se investiga y que se enseña en las escuelas. Para ellos, esto permitirá a los niños de hoy reconocer las transformaciones que ha vivido la condición de los menores a través de la historia, permitiéndoles entender su presente y proyectarse hacia el futuro: ***“Es importante dado que hay que ver cómo impactan en los niños y jóvenes los procesos históricos para luego tratar de entender de qué forma se establecen las permanencias o bien se posibilitan los cambios, en las distintas épocas o bien en las distintas generaciones”*** (Profesor 16). Dentro de este grupo encontramos a profesores que reconocen que lo que enseñan en la escuela ha hecho perdurar un tipo de historia que deja al margen a todos aquellos sectores que no son hombres ni poderosos. Al respecto un profesor recordó lo que fue su propia experiencia al utilizar la Historia de la infancia en sus clases: ***“Creo que incluso los profesionales de la educación han olvidado esta reflexión. Recuerdo que el año pasado en un PPT²⁷ de la romanización expuse una foto de una muñeca romana para contarles a los estudiantes que en Roma también había niños, lo que fue tomado sólo como un dato anecdótico”*** (profesor 14).

Un 26,9% de los profesores encuestados (7 profesores) señaló estar de acuerdo con la cita presentada. Debemos destacar que sus justificaciones se acercaron bastante a la que nos dieron los profesores que se encontraban totalmente de acuerdo con la cita. Por ejemplo, un profesor denunció que la historia oficial sólo se aboca a analizar el rol que cumplieron en el pasado los miembros de la elite, dejando a un lado el estudio de las clases populares, al respecto señaló: ***“Nuestra historia ha sido machacantemente elitista. Poco se enseña sobre lo que ha sucedido con los que ostentan escasas cuotas de poder y que han sido utilizados para guerras o para generar riquezas para sus naciones”*** (Profesor 7). La denuncia de este profesor se centra fundamentalmente en aquellos aspectos de la historia que son propuestos por los planes y programas curriculares para ser estudiados en la escuela.

Hay un reconocimiento que desde las investigaciones historiográficas se ha avanzado al incluir a los invisibles a través de la Historia social y de la vida cotidiana,

²⁷ Presentación en power point.

pero se reconoce es que se hace necesario que estos avances lleguen a las aulas. Dentro de este grupo, también existe la idea que la historia se presenta como un espacio de poder gobernado por los hombres-adultos, y que aquello es lo que ha impedido que con mayor profusión se investigue y analice el rol de los niños en la sociedad: **“Porque tenemos una visión sesgada respecto de la importancia de los niños y jóvenes como actores de la historia, solo por el hecho de la diferencia etaria”** (Profesor 18). Las opiniones que se diferencian un poco más se relacionan con el hecho de no estar totalmente de acuerdo con la idea de que los niños han sido marginados de la historia oficial. Al respecto uno de los encuestados declaró **“Sentenciar la total inexistencia no me convence mucho...sin embargo, es cierto que debemos investigar mucho más sobre sus roles y participación en la historia... niños trabajadores, niños esclavos, niños soldados, niños perseguidos, torturados y ejecutados”** (Profesor 22).

Finalmente, dos profesores (el 7,6%) señalaron no estar de acuerdo con la cita. Uno de ellos (profesora 3) explicó que los avances que se han desarrollado durante los últimos años en lo que respecta a la Historia de la infancia, permiten darle una mirada con mayor profundidad: **“Si se ha tratado la temática, no en profundidad ni con mucho énfasis, pero si se puede estudiar”**. Consideramos que la segunda persona que forma parte de este grupo no comprendió del todo la cita, ya que lo que hizo a través de su justificación fue explicar que mujeres y niños, según su percepción, han sido pilares fundamentales en el desarrollo político y económico de la sociedad.

6.3.3. Cita de Sergio Grez:

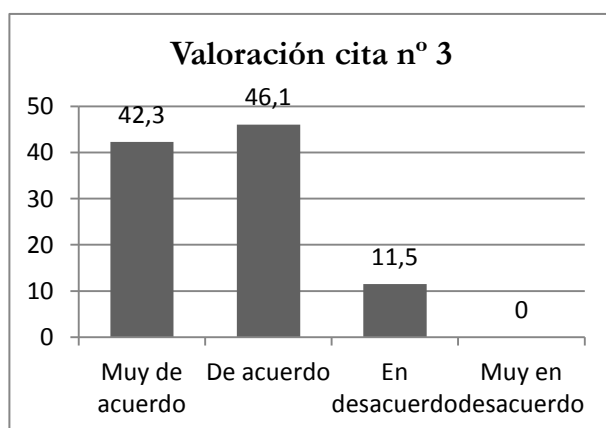
“...la historia es, por definición, absolutamente social y, por lo tanto, no correspondería hablar de una rama específica de la historiografía denominada “historia social”. La historia social no sería más que una especialización, con el mismo estatus que la historia económica, política, demográfica, etcétera. Esta idea, ya lo anunciábamos, es compartida por muchos historiadores marxistas. Eric Hobsbawm propuso en 1971 la fórmula de “historia de la sociedad”; y Albert Soboul sostuvo que “todo dominio de la historia, incluso el más tradicional, pertenece al dominio de la historia social”, aunque es necesario precisar, el propio Soboul tiene algunas definiciones que son contradictorias con ésta”.

GREZ, Sergio. Debates en torno a la historia social, una aproximación desde los historiadores. En Ciclo de charlas preparatorias para la 1º Jornada de Historia Social.

La tercera cita corresponde al extracto de una ponencia realizada por el historiador Sergio Grez en el contexto de la preparación de las Primeras Jornadas de Historia Social. Lo que hace el autor es entregar una visión sobre la importancia de la Historia social como una Historia total, la cual se reconstruye a través del análisis de distintas vertientes en las cuales cabrían la historia política, económica, cultural, de las relaciones familiares, etc. A pesar de la declaración, el historiador valora que los sujetos que deben ser estudiados a través de la historia social son aquellos que se han organizado para generar transformaciones políticas, es decir, los movimientos sociales tradicionales. Dentro del análisis del historiador de lo que es necesario historiar, los niños quedan ausentes, por lo menos desde el punto de vista discursivo. Quisimos proponer la valoración de esta cita porque deja entrever una manera distinta de ver la historia, ya que pareciera ser que se aleja de la historia oficial -elitista—pero que, sin querer, termina de igual forma siendo una manera de hacer historia tradicional porque se sigue poniendo el acento en aquellos grupos sociales que buscan poner en tela de juicio el poder para tratar de conquistarlo, y no se da una mirada a aquellos sujetos que tradicionalmente han sido marginados (como sería el caso de los niños).

A través de la cita, pretendíamos que los profesores reflexionaran sobre la necesidad de incluir en esta mirada de la historia social, el análisis del rol de los niños en la sociedad. No obtuvimos mayores resultados al respecto, ya que la mayoría de ellos se abocó a justificar su acuerdo al considerar que la historia es una ciencia eminentemente social.

Las valoraciones que nos dieron los profesores se presentan en el siguiente gráfico:



Un 42,3% declaró estar muy de acuerdo con la cita. La mayoría de los profesores que presentó esta valoración declaró que la historia es en sí social, *“Las citas expuestas por el historiados Sergio Grez T. reflejan, efectivamente, el consenso que existe no sólo en la historiografía marxista,*

sino más allá o acá de otras interpretaciones históricas. No puede existir una historia

que no sea social, pues una de las premisas y definición es que la historia estudia a los hombres y mujeres en el tiempo” (Profesor 8).

Consideramos importante destacar que los profesores señalaron que en sus aulas se debería enseñar a sus estudiantes sobre la importancia de los movimientos sociales, y el potencial de acción que estos tuvieron, ya que de esta manera se podría convencerlos de que también son capaces como sujetos históricos de generar transformaciones. Al respecto, uno de los encuestados señaló **“Los movimientos sociales son los que crean la historia. Los jóvenes no desean estudiar personajes, sino sentirse parte de ella. Creer que ellos pueden cambiar el mundo”** (Profesor 4). Otro de los profesores tuvo una opinión similar: **“Concuerdo con la frase, ya que estimo que la historia tiene como principal función lo social, invitando a la generación de procesos de cambio, adecuación y entendimiento de las propias dinámicas internas, relacionadas al estudiante”** (Profesor 17).

Por otra parte, un 46,1% de los profesores (12 profesores) señaló estar de acuerdo con la propuesta de Sergio Grez. Al igual que en el caso de la cita anterior, los justificaciones que presentaron son bastantes similares a la que nos dieron los profesores que estaban totalmente de acuerdo con la cita. Este grupo hace una defensa de las distintas ramas de la historia, señalando que la historia política y económica es tan social como la que tradicionalmente se ha denominado como historia social. Al mismo tiempo, hay una denuncia de la utilización que se le ha dado a la historia, para tratar de deshumanizar lo político y económico para dar la impresión a la sociedad de que son procesos ajenos a ellos y, por lo tanto, imposibles de transformar. En este sentido, un profesor señaló: **“Considero que la historia no puede ser considerada al margen de lo humano, tanto del punto de vista individual pero fundamentalmente desde lo colectivo. Esa colectividad que puede ser entendida como social, influye y determina la historia, ya sea bajo motivaciones, pasiones como también indeterminaciones. Estos elementos genuinamente humanos y sociales, están detrás de cada decisión política, económica, el problema es que se ha tratado de naturalizar lo político y lo económico como algo no- social, no –humano, por tanto poco mutable y transformable...”** (Profesor 21).

Dentro de este grupo, también identificamos la opinión de que la parcelación de la historia en distintas ramas obedece a razones de tipo metodológico, ya que estudiar

distintas áreas del acontecer humano sería, lo que a juicio de los profesores, permitiría construir una historia más total y objetiva. La opinión del profesor nº 10 evidencia esta posición: ***“Claramente la historia es un todo y los historiadores deben dar una visión de esta que abarque los distintos aspectos (políticos, sociales, económicos). Los historiadores se especializan en ciertos aspectos, pero no reconstruyen un tipo de historia, sino la historia”*** (Profesor 10).

Un 11,5% de los encuestados (3 profesores) declaró estar en desacuerdo con la cita. Uno de los profesores optó por esta valoración, debido a que señaló que su conocimiento sobre la discusión teórica de la historia social era más bien escaso, lo cual no le permitía tomar partido de una manera objetiva. Consideramos muy lucida una de las opiniones que nos dio otro profesor de este grupo (Profesor 15) el cual señaló que no estaba de acuerdo con la cita, porque en realidad los historiadores deberían estar pensando en la relevancia que podría tener, o la utilidad que se le podría dar en el aula a la enseñanza de la historia social: ***“Creo que si bien, desde el plano historiográfico es conveniente definir las distintas metodologías y perspectivas de estudio historiográfico, desde el plano pedagógico no es relevante si un conocimiento pertenece a la rama de la Nueva Historia, Historia Económica u otra, sino más bien, la relevancia radica en cómo utilizamos ese conocimiento a fin de enseñar con éste valores democráticos, la preservación de los Derechos Humanos, la libertad e igualdad como valores intrínsecos al ser”*** (Profesor 15).

Como una conclusión preliminar, debemos señalar que al analizar esta cita, y las respuestas que nos entregaron los profesores, fue evidente el entusiasmo con que ellos observan la historia social. Los inconvenientes que identificamos en este tipo de historia se relacionan con que en la mayoría de este tipo de estudios niños, niñas y jóvenes siguen siendo marginados como actores. Con la excepción de los historiadores Gabriel Salazar y Jorge Rojas, quienes abordan las organizaciones infantiles como un espacio de rebeldía y poder infantil, en el resto de los relatos de historia social se les muestra o como víctimas, o como actores subalternos.

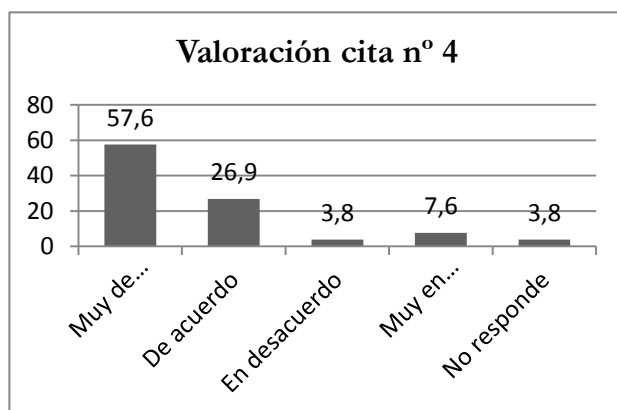
6.3.4. Cita Amnistía Internacional

“No podemos hacer nada, por ejemplo, por los niños y niñas esclavos que vivieron y murieron en las plantaciones de algodón de los Estados Unidos antes de la abolición de la esclavitud. Por los niños y niñas sacrificados en ceremonias rituales en distintas culturas de la antigüedad. O por las niñas y niños que han muerto a lo largo de los siglos a causa de los conflictos bélicos que han assolado las aldeas o las ciudades donde vivían. No podemos hacer nada por todos los menores asesinados, maltratados, violados, explotados y humillados que a lo largo de los siglos han vivido dolorosamente y muerto prematuramente. En todos los continentes y culturas. Ya no podemos hacer nada por ellos. Pero sí que podemos hacer alguna cosa por aquellos niños y niñas que hoy siguen viviendo en las condiciones más precarias, sin que sus derechos más elementales sean respetados, víctimas de conflictos bélicos, de maltratos, de explotación laboral, etc.”. Amnistía Internacional, Ver Historia de la Infancia en:

<http://www.amnistiacatalunyaorg/edu/es/historia/hindex.html>

La cuarta cita corresponde a un extracto de la página de Amnistía Internacional en el apartado de la Historia de la infancia y Derechos Humanos. En el texto, se declara que en la actualidad ya no se puede hacer nada por todos aquellos niños que en el pasado fueron vulnerados en sus derechos más mínimos, pero que si podemos hacer muchas cosas para evitar que en la actualidad los niños sean maltratados, utilizados en los conflictos armados, víctimas de trabajos inhumanos, etc. En cierta medida, a través de la cita lo que hace Amnistía Internacional es llamar a la acción para que se detengan las vulneraciones a los derechos de los niños y niñas del mundo.

Debemos señalar que los profesores le vieron un potencial educativo a la cita, lo que generó que la mayoría de ellos la valorara con un muy de acuerdo. Las valoraciones y justificaciones fueron las siguientes:



Un 57,6% de los encuestados declaró estar muy de acuerdo con la cita presentada. Las justificaciones que nos entregaron para avalar su decisión rondaron fundamentalmente en las siguientes razones:

a.- Se debe enseñar a los niños sobre sus derechos para que ellos mismos exijan a la sociedad que les sean respetados.

b.- Se ha de enseñar a los niños a tomar conciencia sobre las situaciones que vivieron y viven sus pares. Esto les puede ayudar a darse cuenta de la necesidad de que el mundo sea transformado para ser más humano.

c.- A partir de las situaciones del pasado, se puede enseñar a los niños a ser críticos con el presente, e identificar aquellas situaciones en las que los derechos de los niños son vulnerados.

Con respecto a la primera opinión, los profesores destacaron la utilidad de mostrar la vulneración de los derechos de niños y niñas a sus estudiantes. Piensan que esta es una manera de demostrar que a pesar de la existencia de organismos que velan por el cuidado de los menores, estos aún son un sector vulnerable. Es muy probable que hoy día los derechos de los niños y jóvenes que tenemos en nuestras salas de clase sean vulnerados, sin que siquiera ellos sepan que esto está sucediendo. En las escuelas de los sectores más deprimidos es común que los niños empiecen a trabajar a temprana edad para colaborar en los gastos de sus hogares, lo que muchas veces se traduce en un mal desempeño académico y una final deserción escolar. Sus derechos también son vulnerados cuándo se mide académicamente a todos los jóvenes, independiente de la calidad de la educación que recibieron durante su formación escolar. Mostrarles estas, y otras situaciones, tanto del presente como del pasado permitiría a los niños tomar conciencia sobre la importancia de exigir que sus derechos no sean vulnerados en ninguno de los espacios en los que se desenvuelven. Uno de los profesores encuestado opinó lo siguiente: ***“Los educadores tenemos el deber de orientar, enseñar, denunciar todo aquello que sea maltrato o abuso infantil. Denunciar principalmente la vulneración sistemática y cruel de los derechos del niño. Solicitar a los gobernantes y al poder legislativo que hayan leyes que realmente protejan a nuestros niños, y que castiguen severamente a los que vulneran los derechos infantiles”*** (Profesor 1). En la misma línea, otro profesor opinó: ***“Porque esta información y conocimiento son fundamentales para nuestros niños en la reflexión y defensa de sus propios derechos y en el futuro como ciudadanos conscientes”*** (Profesor 9).

También existe entre este grupo de profesores la idea de que a través del conocimientos de las vulneraciones de los derechos de los niños, se les puede llevar a tomar conciencia de que se hace necesario generar cambios para que estas situaciones no se sigan sucediendo. Generalmente son adultos los que vulneran los derechos de los

niños (tanto desde el ámbito más cotidiano, hasta el que podríamos catalogar como estatal), por medio de las decisiones que toman. Las decisiones de los adultos no siempre se encuentran relacionadas con problemáticas de los niños, pero de igual manera terminan impactándolos. Ayudarles a tomar conciencia sobre esta situación les permitiría transformarse en ciudadanos informados y comprometidos con los cambios necesarios para crear un mundo diferente, en personas con las capacidades para exigir cambios y transformaciones ***“a través del conocimiento del pasado los estudiantes tienen que ser capaces de que hoy en el presente la preservación de los Derechos Humanos sea una prioridad. Esto se puede lograr si existe una conciencia crítica al respecto, que sea capaz de problematizar las distintas situaciones y de criticar las decisiones que se toman, tanto a nivel político como a un nivel social”*** (Profesor 15).

También los profesores de este grupo consideran que a partir del estudio de las vulneraciones en el pasado, se puede desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes frente a la realidad en la que se encuentran insertos. Al respecto uno de los docentes declaró ***“Hay que dejar en claro que el pasado no se puede cambiar pero si debe servir para ilustrar como era antes y por qué razones ha cambiado (para “mejor o peor”). En ese contexto el contenido debe servir para anclar una temática y ponerla en discusión, es decir, para cuestionarla críticamente”*** (Profesor 16).

Otro 26,9% de los profesores encuestados valoró con un de acuerdo la cita presentada. Encontramos entre los profesores de este grupo dos tipos de fundamentaciones:

- a.- Es un deber de los profesores enseñar a sus estudiantes sobre sus derechos.
- b.- Si bien no se puede hacer nada por los niños que en el pasado vieron vulnerados sus derechos, recordarlos en la actualidad es un acto de memoria y de rescate de su dignidad.

Con respecto a la primera fundamentación, debemos señalar que entre este grupo de profesores existe la idea de que ellos tienen una gran responsabilidad como depositarios del conocimiento. Esto genera que sean los encargados de dar a conocer a sus estudiantes (niños y jóvenes) los derechos que poseen por su condición de menores de edad. En consonancia con esto, una profesora opinó ***“Se puede utilizar lo aprendido en el pasado para cambiar y mejorar el presente y eliminar las vulneraciones de los***

derechos de los niños” (Profesora 3). Debemos destacar que esta situación genera una dicotomía en el espacio escolar, ya que como señalara Palma (Palma, 2013) la escuela es uno de los espacios en los cuales más se vulneran los derechos de los estudiantes. Uno de los ejemplos a los cuales la autora hace referencia tiene que ver con toda la reglamentación sobre la conducta que los niños y jóvenes deben tener al interior del recinto escolar. Así, por ejemplo, los profesores deben enseñarles a sus estudiantes que tienen derecho a tener una identidad, pero al mismo tiempo deben penalizarlos si es que se visten de una manera diferente a la establecida por el reglamento escolar.

Dentro del grupo de profesores que valoraron la cita con un de acuerdo nos encontramos con aquellos que consideran que recordar a los niños que fueron abusados en el pasado, es una manera de hacer algo por ellos, y de evitar que en el presente se sucedan situaciones como las vivenciadas en el pasado. Una de las profesoras señaló que recordar a los niños del pasado a través de acciones de denuncia (memoriales, documentales, etc.) permitiría generar conciencia sobre la necesidad de protegerlos en el presente y el futuro, **“Efectivamente, sólo podemos hacer actos simbólicos por los niños del pasado, recordarlos, homenajearlos, investigarlos y aprender de ellos, sin embargo, este acto simbólico puede transformarse en una acción vital para el desarrollo y vida de los niños de la actualidad y los que vendrán”** (Profesora 14). Este grupo hace referencia a la importancia del rescate de la memoria de los que han querido ser presentados como sin memoria: **“... si podemos hacer algo por todas esas víctimas inocentes a lo largo de la historia.: podemos rescatar su memoria histórica”** (Profesor 19).

Uno de los profesores encuestados (3,8%) declaró estar en desacuerdo con la cita. Las razones que nos dio se acercan bastante a las que presentamos anteriormente. Para él, aún es posible hacer algo por todos aquellos niños que fueron vulnerados en sus derechos, y estas acciones están orientadas fundamentalmente en rescatar la memoria de estos niños. Aquello tendría una impronta de carácter moral, y sería una obligación de todos los profesores para de esta manera llamar a que nuestros niños empaticen con las situaciones que otros niños vivieron, y se comprometan para que actos de tal magnitud no se vuelvan a suceder. Esta es su opinión: **“Me encuentro en desacuerdo respecto a que no podemos hacer nada en relación de los niños esclavos, sacrificados, muertos. Creo que desde el ámbito de la historia, la memoria constituye una dimensión que trae frecuentemente aquellos errores y calamidades del pasado hacia el presente....”**

Recuperar aquellas memorias es señalar que ellos aún nos interpelan, que aún nos duelen en la memoria colectiva y en cierta parte ese trabajo constituye un “hacer algo” por esos niños” (Profesor 21).

Finalmente, un 7,6% de los profesores se encontró en muy desacuerdo con la cita. Uno de los profesores perteneciente a este grupo señaló que siempre es importante recurrir al análisis del pasado a la hora de enseñar a los estudiantes sobre los derechos y la importancia de la participación. Para él, enseñar los derechos sin recurrir a su vertiente histórica generaría la incapacidad de entender por qué hoy existen, y por qué es tan importante que sean promovidos y respetados. Para justificar su valoración nos escribió: ***“Porque los acontecimientos del pasado son elementos de ejemplo para dar sentido a los derechos de los niños y la participación”*** (Profesor 6).

También dentro de este grupo encontramos a otra profesora que no estuvo de acuerdo con la cita por considerar que historiar el pasado de los niños que sufrieron sería una manera de romper con la manera tradicional de entender y enseñar la historia, en cierta medida, al no dejar a los niños del pasado marginados se lograría hacer comprender a los niños de hoy que ellos también son sujetos históricos. Al respecto la profesora opinó ***“Aún podemos hacer algo por todos aquellos niños (as) divididos por la historia, ya que estudiando, investigando, y reconstruyendo sus historias sería un verdadero aporte para romper con la historiografía tradicional”*** (Profesora 2). De las palabras de estos profesores se denota que realmente no se oponen a la cita, sino que la interpretan de una manera diferente.

6.3.5. Cita de Estela Settimi:

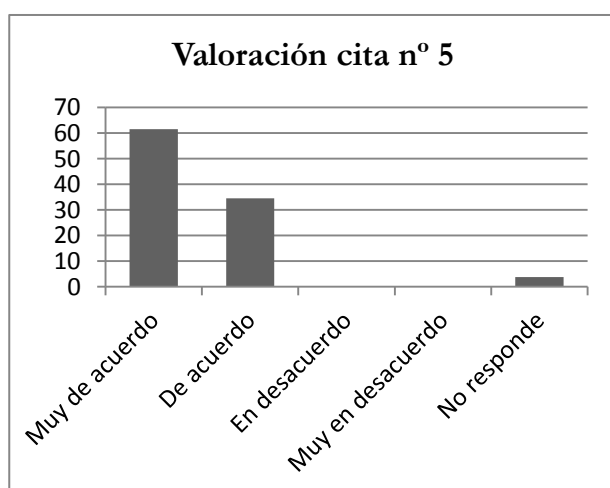
En el caso de la historiografía sólo mostraba una imagen parcial del pasado. Es recién a mediados del siglo XIX cuando algunos historiadores (aun cuando hicieron de la política el centro de su investigación) advirtieron sobre la necesidad de ampliar el interés histórico, para lo cual consideraban esencial tener en cuenta otros factores que hasta el momento no eran considerados pero que también operaban en el proceso, tales como los intereses económicos, la intensidad de las pasiones, la proyección de las ideas o la influencia del medio geográfico.

En otras palabras, se había desarrollado una gran variedad de ciencias cuyo enfoque era imprescindible conocer para captar la dimensión social del hombre; ciencias como la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Geografía Humana incitaron al historiador a cobrar conciencia de ellas...”

SETTIMI, Estela; QUARTUCCI, Elisa y AUDINO, Patricia. *Interdisciplinariedad entre la Historia y la Economía: La importancia de la Historia económica.* p.2

La última cita presentada para su valoración corresponde a un extracto de un artículo dedicado a explicar la importancia de la historia económica, y cómo otras disciplinas sociales pueden y han contribuido en su desarrollo. El extracto seleccionado hace referencia a cómo durante el siglo XIX el mundo de los historiadores positivistas decidió ampliar su campo de investigación, sujeto hasta el momento sólo al ámbito político, para comenzar a centrarse en la economía, la geografía y las ideas, y a hacer uso de otras disciplinas sociales para generar investigaciones que efectivamente captaran la dimensión social de hombres y mujeres. El texto es bastante tradicional, ya que no incluye en su propuesta la idea de la necesidad de construir una historia que sea más inclusiva y que considere a actores que la historia tradicional u oficial han mantenido marginados. Más que nada se centra en explicar la importancia de la interdisciplinariedad en las investigaciones históricas.

Las valoraciones que le dieron los profesores a esta cita fueron las siguientes:



Un 61,5% (16 profesores) de los que valoraron esta cita lo hicieron con un muy de acuerdo. Todos los profesores pertenecientes a este grupo coincidieron en destacar la importancia de la interdisciplinariedad a la hora de desarrollar una investigación histórica.

Nos parece llamativo el hecho de que no cuestionen lo que la cita señala sino

que más bien se aboquen en cierta medida a repetir a través de sus justificaciones lo que señala. Algunas de las opiniones que queremos destacar al respecto son las siguientes: *“Es importante considerar el trabajo interdisciplinario a la hora de la enseñanza de la historia, ya que muestra la real complejidad de los fenómenos sociales”* (Profesora 13); *“La interrelación de las disciplinas, en especial de las ciencias sociales, hacen que los estudios e investigaciones sean más complejas y completas”* (Profesor 2); *La historia debe por necesidad recurrir a las ciencias sociales, el peligro de interpretaciones erróneas sería inevitable si la ciencia histórica actuara sola... en la actualidad el trabajo interdisciplinario es óptimo para lograr reducir la subjetividad y*

de esta forma ampliar nuestra mirada y aceptación de los hechos según como sucedieron... Interesante meta, pero no inalcanzable..." (Profesor 22)

El nivel de profundidad con el que los profesores justifican su elección es la única diferencia. Todos están de acuerdo en que acudir a las distintas ciencias sociales permitiría reflejar con mayor claridad y objetividad el desarrollo de los distintos procesos históricos que se pretenden investigar. Solamente uno de los profesores de este grupo presentó una opinión diferente, al considerar que no tan sólo la historia debía ser interdisciplinar, sino que más bien la educación en su totalidad lo debía ser para lograr, por ejemplo, una formación en valores que efectivamente resultara útil para construir una mejor sociedad, al respecto señaló *"Mi idea de lo anterior, es que no solo la historiografía se debe preocupar de los diferentes ámbitos del saber, desde el plano pedagógico debiese existir un trabajo interdisciplinario a fin de que la enseñanza de valores sea un proceso transversal y no solo de preocupación de las ciencias sociales y la historia"* (Profesor 15).

Otro 34,6% de los encuestados (9 profesores) valoró la cita con un de acuerdo. Dentro de este grupo encontramos justificaciones un poco más variadas en comparación con el grupo anterior. Una de las opiniones presentadas es bastante tradicional. La profesora que nos la dio señaló que el desarrollo del pensamiento científico y la utilización de la interdisciplinariedad es lo que habría permitido que la historia se transformara en una disciplina capaz de abarcar todos los ámbitos de la vida humana. Para esta profesora aquello resulta muy importante ya que es lo que permite la reconstrucción de una historia total, o como ella señala *"Integral"* (Profesora 23). Otro de los profesores valoró el aporte de la cita señalando que la interdisciplinariedad es necesaria, cada vez que se abren nuevos campos de investigación en la historia, opinó: *"Creo que el mundo avanza hacia dos direcciones, por un lado la especialización cada vez más aguda y por otro, hacia una incipiente eliminación de las barreras entre disciplinas. Así, la historia, en su afán de especializar su método de estudio, está obligada a incluir herramientas de otras disciplinas que ayuden a comprender de mejor medida los procesos del pasado de la humanidad. Para investigar los movimientos musicales de la Europa de entreguerras, es necesario saber de música y cine"* (Profesor 14).

Una de las opiniones que nos pareció llamativa dentro de este grupo es la de un profesor que señaló que a pesar de la importancia que ha adquirido la interdisciplinariedad en la investigación histórica, y de todos los aportes que pueden entregar las distintas ciencias sociales para poder entender de mejor manera el desarrollo de la vida en sociedad, de igual manera hay temáticas que han sido poco estudiadas, como sería el caso de la Historia de la infancia y la juventud. Este profesor escribió: ***“Es cierto que la historiografía sólo mostraba una imagen parcial del pasado ya que se centraba en algunos aspectos. Esto fue cambiando, principalmente al incluirse otros aspectos y trabajar con otras ciencias. Pero aún existen aspectos que se abordan poco (por ejemplo la infancia y la juventud)”*** (Profesor n° 10)

Solamente un profesor de los 26 encuestados (3,8%) no respondió ni justifico esta pregunta.

Luego de revisar las valoraciones y justificaciones que nos presentaron los profesores de las distintas citas, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Los profesores valoran la necesidad de que exista un mayor desarrollo de las investigaciones ligadas a la historia de niños, niñas y jóvenes. Pensamos que esta posición la construyeron tomando como punto de referencia la propuesta de la cita de René Salinas (2001). Al contrario de los profesores, pensamos que hoy en día existe un corpus histórico lo bastante amplio como para abordar cualquier temática de la historia escolar desde la mirada infantil. La necesidad que se identifica a partir de la posición de los profesores es que estas investigaciones deben salir del ámbito académico y llegar a los profesores.

Hay una escasa discusión con respecto a las opiniones que presentan los historiadores, lo que demuestra que los profesores los consideran como sujetos con una opinión válida y casi incuestionable. Porcentajes que no superaron el 12 % fueron los que no estuvieron de acuerdo con algunas de las citas, y solamente la cita que no fue escrita por un historiador (Cita 4) fue valorada por uno de los profesores con un totalmente en desacuerdo. En aquellos casos en los que los profesores no se mostraron totalmente de acuerdo con la cita, lo que pudimos reconocer es que hicieron una interpretación diferente de esta, lo que les llevo a valorarla de una manera diferente. Las justificaciones a las que recurrieron para avalar su posición terminan demostrando que

no se encuentran totalmente en desacuerdo con lo que propuso el historiador o la historiadora.

A los profesores les cuesta pensar cómo se debe realizar la transposición didáctica de la Historia de la infancia para ser enseñada como historia escolar. Pensamos que esto se debe a que reconocen tener grandes falencias con respecto a la historia de niños, niñas y jóvenes. El desconocimiento les dificulta pensar en cómo enseñarla para que se transforme en un espacio que les permita tomar conciencia a los estudiantes que ellos también son actores históricos.

A pesar de las falencias que declaran tener, los profesores demuestran tener conciencia de que la visibilidad de niños, niñas y jóvenes como actores históricos es necesaria. Las razones que aducen son variadas. Señalan, por ejemplo, que la Historia de la infancia ayudaría a sus estudiantes a empatizar con los actores del pasado, a sentirse parte de la historia, que es un acto de justicia con actores que tradicionalmente han sido invisibles, que ayudaría a promover la enseñanza de una historia basada en problemas relevantes, que permitiría ayudar a las nuevas generaciones a comprometerse con el cambio social, entre otras.

En general, los profesores se muestran críticos con la historia tradicional. Expresan la necesidad de que la historia escolar sea un espacio más democrático en el que se evidencien los aportes de todos los actores sociales (mujeres, niños, jóvenes, hombres comunes, etc.) en la construcción del presente.

6.4. Propuesta para analizar las clases presentadas por los profesores para promover la formación ciudadana y democrática a través de la utilización de la Historia de la infancia y la juventud

En la última pregunta de nuestra encuesta, propusimos a los profesores y a las profesoras que nos presentaran un modelo de clase que utilizarían para potenciar la formación ciudadana y democrática a través de la utilización de la Historia de la infancia y la juventud. Para que pudieran orientarse, les entregamos algunas pautas a considerar: qué nos señalaran qué enseñarían, por qué lo enseñarían, cómo deberían aprenderlo sus estudiantes, con qué podrían aprenderlo, y cómo lo evaluarían. Si bien no todos los encuestados se ajustaron a la pauta a la hora de describir su clase, la

información que nos aportaron de igual forma fue relevante para llegar a identificar cuál es la valoración que le asignan a la utilización de la Historia de la infancia en sus clases, y cuál es la visión que poseen de la formación ciudadana y su integración en el currículo de historia y ciencias sociales.

Luego de leer todas las propuestas de clases elaboradas por las profesoras y los profesores (17 de los 26 encuestados respondieron a esta pregunta) decidimos realizar un análisis a través de dos vertientes:

a.- Decidimos realizar un análisis individual de las clases. Para esto, leímos línea por línea cada una de las propuestas, y fuimos identificando ideas centrales. Estas ideas estuvieron asociadas a:

1.- **Protagonismo que se les asigna a los niños y a las niñas en la historia.** El protagonismo está relacionado con la temática que propone el profesor para poder utilizar la Historia de la infancia y promover la formación ciudadana.

2.- **Protagonismo de los estudiantes en la clase.** Este protagonismo se relaciona con el espacio que se les asigna a los estudiantes durante el desarrollo de la clase.

3.- **Protagonismo del profesor en la clase.** Se refiere al rol que asume el profesor al desarrollar la clase.

4.- **Forma de abordar el contenido.** Se relaciona tanto con el contenido, como con las actividades que se propondrán a los estudiantes. Del protagonismo que asuman el estudiante o el profesor dependerá quien realizará las acciones de comparación, caracterización, promoción de valores, empatizar, desarrollo del espíritu crítico, problematizar, mostrar cambios y continuidades, describir, debatir, relatar.

b.- La lectura individual de cada una de las clases nos permitió identificar ciertas palabras que se repetían en los textos, y que se encontraban asociadas o a la Historia de la infancia, o a la formación ciudadana (Ver anexo n° 14, Palabras claves en propuestas de clases).

Una vez desarrollado este doble análisis del discurso escrito de los profesores, nos propusimos elaborar tipologías que nos permitieran clasificar a los profesores. Para ello nos enfocamos en:

- ❏ La información que obtuvimos del análisis del discurso escrito (ideas o conceptos centrales)
- ❏ La literatura especializada que proponía modelos de profesores atendiendo a: finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; concepciones del aprendizaje; y roles del profesor y los estudiantes al interior de la clase. Nos centramos en las propuestas de Evans (1989), Pagès (1994) y de Benejam (1997).

Mezclando la información obtenida a través del análisis de las clases, y de las propuestas conceptuales de Evans, Pagès y Benejam, elaboramos las tipologías que presentamos a continuación:

a. Profesor Tradicional:

a.1. Propósitos o fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Para este tipo de profesor, a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se persigue conocer los hechos del pasado, memorizarlos y reproducirlos.

a.2. Su visión con respecto a la utilización de la Historia de la infancia: Considera que el trabajo con la Historia de la infancia y la juventud se puede incorporar de manera esporádica, y principalmente utilizando los espacios que establece el currículo, y el material curricular (texto del profesor, texto de estudio). También la incorpora cuando lo que se pretende es ejemplificar “buenas conductas” a través de determinados niños.

a. 3. Forma o formas de abordar el trabajo con la Historia de la infancia en la clase propuesta: Se utiliza la Historia de la infancia para entrar en el desarrollo de un tema, pero finalmente terminan siendo los aspectos políticos y económicos los que priman en el desarrollo de la clase.

a.4. Forma o formas de abordar el desarrollo de la conciencia ciudadana y democrática: Se entiende la formación ciudadana y democrática como un contenido, por ello priman en el desarrollo de la clase temáticas asociadas a la participación política en un sentido más bien formal

a. 5. Protagonismo del estudiante en la clase: El estudiante es visto como un actor pasivo, debe escuchar al profesor e intervenir sólo cuando este lo establece.

a. 6. Protagonismo del profesor en la clase: El profesor es el principal protagonista de la clase, establece los tiempos de esta, las actividades que se desarrollaran, los momentos en que se evaluará y calificará. Espera que sus estudiantes escuchen atentamente, y que valoren lo que él o ella valora.

a. 7. Desarrollo del contenido: Si bien se utilizan distintos medios para presentar el contenido (imágenes, películas, documentales, ppt, etc.), lo que prima es el relato de una determinada temática

a. 8. Las actividades propuestas se centran en: La reproducción. Si se promueve el debate, este es más bien acotado en cuanto al tiempo y a las personas que participarán. Cuando se propone el desarrollo de una investigación, se privilegia la búsqueda de datos y el análisis de fuentes tradicionales (principalmente fuentes escritas). Se privilegian las actividades individuales.

b. Profesor Práctico:

b. 1. Propósitos o fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Para este tipo de profesor, a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se persigue: 1. Empatizar con las situaciones que vivieron distintos actores sociales en el pasado. 2.- Establecer relaciones entre el pasado y el presente. 3.- Comprometerse con el cambio de las cosas que no le gustan de su entorno más cercano.

b. 2. Su visión con respecto a la utilización de la Historia de la infancia: Considera que la Historia de la infancia es una herramienta para acercar a los niños y jóvenes a la historia. Para este tipo de profesor, la historia de la infancia los hace identificarse con los actores, y sentirse parte activa de la historia. También la usa para motivarles.

b. 3. Forma o formas de abordar el trabajo con la Historia de la infancia en la clase propuesta: Se propone el trabajo con la Historia de la infancia, pero para abordar temáticas que son más cercanas a los estudiantes. El contenido se orienta a que el estudiante se identifique con las problemáticas de los niños que se están estudiando.

b. 4. Forma o formas de abordar el desarrollo de la conciencia ciudadana y democrática: Se piensa que la formación ciudadana puede ser abordada a través de un contenido y de las relaciones que se establecen al interior del aula. Por ello, el profesor

selecciona temáticas ligadas a la participación, o a la promoción de los derechos, pero al mismo tiempo promueve relaciones horizontales centradas en el respeto.

b. 5. Protagonismo del estudiante en la clase: El estudiante es el protagonista de la clase, en esta priman las temáticas que son de su interés. El profesor es sólo un facilitador que está atento a las necesidades de sus estudiantes. El estudiante evalúa su trabajo durante la clase y el trabajo de sus compañeros.

b. 6. Protagonismo del profesor en la clase: El profesor asume un rol secundario, es el encargado de promover situaciones de aprendizaje que sean llamativas para sus estudiantes. Ayuda a resolver dudas. Dirige en algunos momentos el orden de la clase.

b. 7. Desarrollo del contenido: Se utilizan situaciones cercanas a los estudiantes para presentar el contenido, para lograr una mayor identificación de los estudiantes con los actores de los procesos que se están presentando. Se utilizan distintos recursos para presentar el contenido.

b. 8. Las actividades propuestas se centran en: la comparación de situaciones pasado-presente; el juego de roles; la investigación a través de la recolección de testimonios, todo esto para lograr una mayor cercanía con lo que se está estudiando y con sus protagonistas. Se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

c. Profesor Crítico-constructivo:

c. 1. Propósitos o fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Para este tipo de profesor, a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se persigue: 1.-Formar ciudadanos. 2.- Conocer el origen de las problemáticas sociales existentes en el presente. 3.- Cuestionar y criticar la realidad imperante. 4.- Promover el compromiso con el cambio social.

c. 2. Su visión con respecto a la utilización de la Historia de la infancia: Considera que incorporar el trabajo con la Historia de la infancia es una de las maneras de visibilizar a actores que históricamente se han mantenido silenciados. Piensa que la Historia de la infancia y la juventud sirve para abordar cualquier tema.

c. 3. Forma o formas de abordar el trabajo con la historia de la infancia en la clase propuesta: Se aborda la historia de la infancia de una manera explícita para graficar las

problemáticas que han afectado a la sociedad, y las proyecciones que estas han tenido hacia el presente. Prima el trabajo con el conflicto (vulneración de derechos de los niños, trabajo infantil, los niños y los conflictos armados, etc.).

c. 4. Forma o formas de abordar el desarrollo de la conciencia ciudadana y democrática: Se piensa que la primera forma de potenciar la ciudadanía entre los estudiantes es a través de las relaciones que se promueven al interior del aula. Al mismo tiempo, este tipo de profesor o profesora entiende que trabajar con aquellos sectores que se han mantenido invisibles en la historia escolar es una manera de desarrollar las ciudadanías. La ciudadanía es observada como un “hacer” para mejorar.

c. 4. Protagonismo del estudiante en la clase: El estudiante es el principal protagonista de la clase, en esta prima el dialogo permanente entre el profesor y el estudiante. Entre ambos se construye el conocimiento.

c. 5. Protagonismo del profesor en la clase: Promueve un ambiente de respeto y colaboración en la clase. Interactúa permanentemente con sus estudiantes para en conjunto llegar a establecer cómo se desarrollará la clase, en qué se pondrá énfasis, y cómo se evaluará. La evaluación es desarrollada por el profesor y los estudiantes.

c. 6. Desarrollo del contenido: Los contenidos son propuestos como problemas, para que en colaboración se busquen las causas, se analice el contexto en que se desarrollaron, y se propongan soluciones factibles de realizar. Se utilizan distintos recursos para presentar el contenido.

c. 7. Las actividades propuestas se centran en: la problematización, se invita a los estudiantes a investigar en equipo las causas y consecuencias de los fenómenos que se estudian. Al mismo tiempo se promueve el que se busquen soluciones a las problemáticas que se estudian. Se promueve la difusión de los problemas que se estudian para lograr una toma de conciencia de parte de la comunidad. El debate es una permanente en las actividades.

d. Profesor Ecléctico:

d. 1. Propósitos o fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: Para este tipo de profesor, a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se

persigue: 1. Que los estudiantes se motiven por estudiar el pasado. Por esto, siguen los intereses de sus alumnos. Esto les lleva a considerar, en ocasiones, las finalidades que señalaron los otros profesores (tradicional, práctico, crítico-constructivo). No presentan una posición clara.

d. 2. Su visión con respecto a la utilización de la Historia de la infancia: No se plantea el trabajo con la Historia de la infancia. Si ha lugar la utiliza y si no, no.

d. 3. Forma o formas de abordar el trabajo con la Historia de la infancia en la clase propuesta: No tiene una propuesta clara para abordar la Historia de la infancia.

d. 4. Forma o formas de abordar el desarrollo de la conciencia ciudadana y democrática: Solamente acude a la promoción de la formación ciudadana cuando esta es útil para motivar que sus estudiantes se interesen por la clase.

d. 5. Protagonismo del estudiante en la clase: Dependiendo del momento de desarrollo de la clase, el protagonismo del profesor y del estudiante se va alternando. Ha estructurado la clase para que sus estudiantes sean protagonistas en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

d. 6. Protagonismo del profesor en la clase: Dependiendo del momento de desarrollo de la clase, el protagonismo del profesor y del estudiante se va alternando. Considera que es importante en el inicio y desarrollo de la clase ser él o ella la protagonista para explicar a sus estudiantes los contenidos que se van a trabajar.

d. 7. Desarrollo del contenido: El contenido es presentado por el profesor, quien utiliza diferentes medios para lograr que sus estudiantes conozcan lo que está presentando.

d. 8. Las actividades propuestas se centran en: lograr capturar el interés de los estudiantes.

6.4.1. Análisis de los resultados obtenidos

A continuación presentaremos los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo y cualitativo de las clases propuestas por los profesores encuestados. Este apartado se estructura en dos partes:

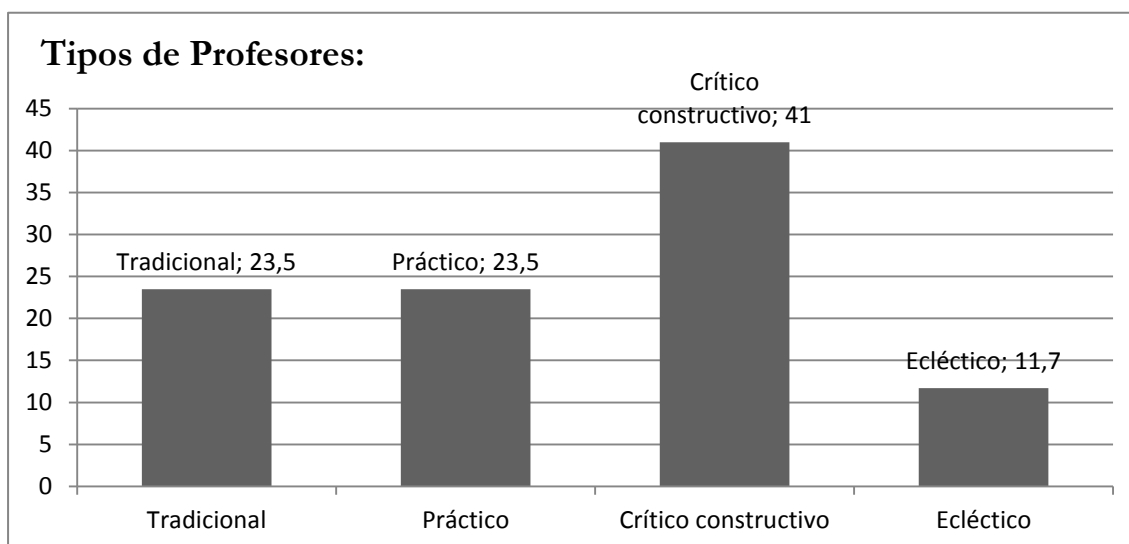
- a. En la primera presentamos la clasificación de los profesores según los indicadores presentados anteriormente. Debemos destacar que debido a la complejidad de la realidad social, ninguno de los profesores compartió la totalidad de indicadores que nos permitieron construir la clasificación. Esto nos llevó a clasificarlos en aquella tipología a la que más se acercaban, o con la que compartían un mayor número de indicadores.
- b. En la segunda parte presentamos un análisis de las palabras que más mencionaron a la hora de proponer sus clases, y que se relacionan con la Historia de la infancia y la juventud, y con la formación ciudadana y democrática. En esta parte decidimos presentar una cuantificación de los conceptos utilizados, y un análisis del sentido con el cual fueron usados.

Consideramos que este doble análisis de las propuestas de clase, nos permitirá concluir con mayor precisión cuál es la valoración que los profesores le asignan a la Historia de la infancia, la pertinencia que logran establecer para su tratamiento en las clases de historia y ciencias sociales, y la utilidad que podría tener para promover una conciencia ciudadana y democrática en sus estudiantes.

Antes de comenzar, debemos señalar que la propuesta de elaborar una clase utilizando la historia de la infancia y la juventud para promover la formación ciudadana y democrática estableció una serie de desafíos a los profesores encuestados. En las visitas que realizamos a los distintos centros, una gran parte de ellos nos declaró que les había resultado complejo establecer las vinculaciones. Esta razón puede que nos explique por qué sólo recibimos 17 de las encuestas con su propuesta de clase elaborada.

6.4.2. Clasificación de profesores:

Desde el punto de vista cuantitativo, los resultados que obtuvimos al clasificar a los profesores según su tipología fueron los siguientes:



Del 100% de los profesores que elaboraron su propuesta de clase (17 profesores), un 23,5% (4 profesores) mostró una mirada tradicional, lo que quedó demostrado en su forma de trabajar el contenido, de asignarle el protagonismo a sus estudiantes, y del rol que él o ella misma asumieron durante el desarrollo de la clase. Otro 23,5% (4 profesores) mostró una orientación que lo acercó al modelo práctico. Un gran porcentaje de los encuestados demostró a través de su propuesta de clase que se sitúa desde una mirada crítica constructiva (41%, 7 profesores). Finalmente, solamente dos de los profesores encuestados (12%) se situó desde una mirada ecléctica a la hora de proponer el desarrollo de su clase.

Desde el punto de vista cualitativo, el análisis pormenorizado de los discursos escritos de los profesores nos ha permitido establecer lo siguiente con respecto a cada uno de los modelos de docentes:

a.- **Profesor tradicional:** A este grupo de profesores les cuesta desvincular la formación ciudadana y democrática de lo que son los aspectos políticos en un sentido formal. Ellos piensan que la formación ciudadana debe centrarse en promover en los estudiantes un sentido cívico. Es por esto que a la hora de proponer una temática en la cual los niños fueran los protagonistas, en la mayoría de los casos lo vincularon con la historia política. Así, por ejemplo, el profesor n° 22 en el momento de proponer su temática señaló que trabajaría con *“Los niños y la política, una mirada a los 70 y 80”*. Al revisar la propuesta completa del profesor queda en evidencia que la incorporación de los niños en la temática es solamente circunstancial, una manera de empezar a revisar los conflictos políticos que se vivenciaron en Chile entre los 70 y 80’.

Otro de los problemas que evidencian este tipo de profesores al tratar de incorporar la historia de la infancia a sus clases, es que no logran hacerlo de una manera permanente. Esto quiere decir que utilizan a los niños solamente en algunos momentos de la clase, pero el tema central sigue siendo lo que catalogamos como historia escolar tradicional. Un ejemplo de esto es lo que ocurre con la profesora n° 11. Ella propone trabajar con la estructura social durante la colonia, para desde allí introducir el tema de la infancia a partir de lo que significaba ser niño huacho²⁸. A pesar de que propone trabajar con los niños, gran parte de su clase se dedica a presentar las características de la sociedad durante la colonia: ***“Se define la estructura social durante la colonia, se establecen los distintos grupos sociales y oportunidades de vida. Se menciona la segregación social de algunos grupos y situaciones”*** (Profesora 11). En esta clase los niños sólo aparecen al inicio, cuando se pide a los estudiantes que digan que es para ellos un niño huacho, y cuando se les solicita también a los estudiantes crear un cuento en el que retraten la vida de un niño huacho.

El protagonismo central en la clase lo posee el profesor, esto genera que las actividades que propone a sus estudiantes, en cierta medida, se orienten a que el estudiante repita lo que él o ella ya ha hablado durante la clase. Así, por ejemplo, el profesor n° 1 señaló que durante la clase ***“Haría una descripción y una comparación de una sociedad donde los niños son explotados laboralmente”*** (Profesor 1). Como queda en evidencia, la actividad es desarrollada por el profesor, el espacio para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido aparece sólo al final de la clase, cuando ***“Terminaría con una sesión de preguntas abiertas como evaluación”*** (Profesor 1). Evidentemente, como no ha existido ninguna actividad que promueva que los estudiantes se pregunten por qué los niños han sido explotados laboralmente, o cómo es la vida de los niños que deben trabajar, o cuáles son las razones que generan que, hoy y en el pasado, los niños hayan tenido que trabajar, lo único que pueden hacer para responder las preguntas es repetir lo que el profesor ha señalado en la clase.

El protagonismo del profesor también se evidencia a la hora de evaluar. En todos los casos, es él o ella quien asume unilateralmente la labor de determinar si las actividades desarrolladas por sus estudiantes están bien o no. Nos llama la atención en este punto que a la hora de evaluar se toma en cuenta nuevamente que los estudiantes valoren lo que el profesor considera importante. Por ejemplo, la profesora n° 23 señaló

²⁸ Apelativo que se le daba en el mundo popular al niño o niña hijo de madre soltera, o sin padres conocidos.

que la finalidad de su clase, en la cual se aborda la temática del trabajo infantil en Chile a inicios del siglo XX, es que los estudiantes “... **aprendan que los niños también son sujetos económicos que participan del sistema económico desempeñando diferentes roles... los resultados los evaluaría mediante una breve exposición grupal – verbal**” (Profesora 23).

Los profesores tradicionales proponen la utilización de distintos medios en sus clases -observación de documentales, lectura de fuentes, observación de una presentación con imágenes-, pero no queda del todo claro el valor educativo que le asignan. Hay una dirección muy estricta de lo que debe hacer el estudiante durante el desarrollo de la clase. El protagonismo de los estudiantes es reducido, cómo prevalece el discurso oral de parte del profesor, su actuación se traduce en tener que escuchar pasivamente. Así, por ejemplo, el profesor n° 22 señaló que durante el desarrollo de su clase “**Los alumnos en clase expositiva del docente toman apuntes de la descripción de hechos, que permitan una gráfica de la realidad histórica de los periodos estudiados**”, en el momento en que los estudiantes podrían tomar un mayor protagonismo, este profesor también los limita. Al cierre de la clase propone desarrollar un debate, pero este se llevará a cabo sólo en 15 minutos, y además “**dos alumnos expondrán sus visiones**” (profesor 22), lo que nos permite establecer que impide a casi la totalidad del curso que den a conocer sus ideas.

b.- **Práctico:** Como señalábamos, un 23,5% de los profesores (4) que propuso su clase resultó ser práctico. A partir del análisis de su discurso escrito, queda en evidencia que para ellos una de las finalidades centrales de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es promover en sus estudiantes el desarrollo de aprendizajes que les sirvan para la vida, que les ayuden a sentirse realizados y felices. Por esto el acento central se pone en las preocupaciones e intereses de los niños y jóvenes, por medio del análisis de problemas reales se les conduce a que piensen el pasado y reflexionen sobre su presente (Pagès, 1994). Al momento de pensar su propuesta de clase, lo que buscaron la mayoría de los profesores pertenecientes a este grupo fue que sus estudiantes empatizaran con los niños-actores del pasado y el presente.

Debido a la importancia que asignan estos profesores a que sus estudiantes empaticen y se pongan en el lugar de los niños-actores del pasado, veremos que la

vinculación que establecerán con la formación ciudadana será principalmente a través de que sus estudiantes comparen su vida presente con la de los niños y jóvenes del pasado; que evalúen la presencia o ausencia de los niños en la historia; y que valoren la existencia y respeto de los derechos de niños y jóvenes. Para ello, eligieron temáticas como: **“El protagonismo de los niños en la historia”** (Profesor 2), **“Los niños y el Holocausto”** (Profesora 4); **“La vida de los jóvenes trabajadores en la época del salitre”** (profesora 13) y **“La revolución industrial y los niños trabajadores”** (Profesora 17).

La forma de presentar el contenido y de proponer las actividades de aprendizaje conduce a que los estudiantes comparen su vida con la de los niños del pasado, buscando los elementos en común y las diferencias. A modo de ejemplo, la profesora nº 13, al trabajar sobre las características de la vida de un joven trabajador de las oficinas salitreras, expone: **“En forma oral, el docente pide a los estudiantes que describan las principales características de este personaje. Identifica las diferencias con su realidad y qué cambiarían de la vida de ellos si pudieran”** (Profesora 13). La profesora nº 17 también propone una actividad similar al abordar la Revolución industrial y el trabajo infantil, invita a sus estudiantes a escribir una carta en la que **“... deben caracterizar las condiciones de trabajo en que se desempeñan, los principales problemas que sufren a diario, las expectativas que ven en esta vida y los sentimientos asociados a esta experiencia. Finalmente, deben proponer alguna solución a este problema, ocupando recursos e ideas concordantes con la época”** (Profesora 17).

Por medio de estas actividades también se logra que los estudiantes valoren los avances que se han desarrollado en materia de derechos, y que identifiquen los desafíos que aún se encuentran presente. La propuesta de preguntas que lleven a la reflexión es una constante, así por ejemplo, la profesora nº 4 al proponer el tema del Holocausto, les pide a sus estudiantes que se pregunten **“¿Por qué crees que esto sucedió? ¿Qué hubieras hecho para detener estos crímenes? ¿Se respetaron los Derechos Humanos? ¿Crees que en Democracia se podrían dar este tipo de sucesos?”** (Profesora 4).

El protagonismo de los profesores que corresponden a este modelo está bien limitado. Son los encargados de motivar a sus estudiantes para que se interesen por del aula un ambiente de colaboración y trabajo en equipo. No se encuentran obsesionados con el tema de la evaluación, y le dan espacio a sus estudiantes para que participen de

esta, ya sea autoevaluándose, o evaluando a sus pares. Así, por ejemplo, la profesora 17 señala cómo evaluaría: ***“Ya finalizando la clase se elegiría al azar algunas de las cartas para su lectura, evaluando entre todos la pertinencia y correcta utilización de las descripciones de época, comparando escritos y significados”*** (Profesora 17). Consideran que el conocimiento es algo que los estudiantes alcanzaran a partir del desarrollo de las distintas actividades de la clase, y que ellos son los encargados de colaborar para que sus estudiantes lo logren.

El protagonismo de los estudiantes es central. Esto queda en evidencia por ejemplo en la misma elección de las temáticas a desarrollar en la clase. A modo de ejemplo, el profesor n° 2 decidió abordar el estudio de la historia de la infancia desde la teoría de la historia para que sus estudiantes tomen conciencia de que ellos también son protagonistas de la historia. Al respecto señaló que ***“Junto con los alumnos se reflexiona que cada uno de ellos y cada día ellos hacen historia, que la historia no sólo la hacen los generales, sino, también ellos, los niños (as) de nuestra sociedad”*** (Profesor 2). En esta misma declaración del profesor, queda en evidencia que son sus estudiantes los encargados de desarrollar las distintas actividades: Observar su realidad, comparar, reflexionar, analizar, tomar posición, etc. La idea de unos estudiantes escuchando la cátedra del profesor se encuentra alejada de esta realidad, ya que son los estudiantes los que hacen durante toda la clase: ***“Confeccionan un cuadro comparativo de su vida y la de Anna Frank. Exponen sus conclusiones”*** (Profesora 4); ***“Observan videos e identifican características de la estructura social a inicios del siglo XX, contrastan la información reflexionada en clases con la situación que se vive hoy en día en nuestra sociedad”*** (Profesora 13); ***“Buscan soluciones a las problemáticas de un niño trabajador de la revolución industrial”*** (Profesora 17).

El único indicador que encontramos ausente en las propuestas de los profesores prácticos fue el que se relaciona con el compromiso que debían buscar en sus estudiantes para que ellos se sintieran en la necesidad de realizar acciones para transformar las problemáticas que identificaron. Solo en dos clases encontramos la búsqueda de soluciones, pero estas se acotaron a los problemas del pasado (profesoras 4 y 17).

c. Crítico-Constructivo: A partir del análisis del discurso, la mayoría de los profesores resultaron ser críticos-constructivos (41%, 7 profesores). Según la caracterización que hemos realizado de este tipo de profesor, para él o ella la finalidad de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es formar a un ciudadano comprometido con su realidad social. Para lograrlo es necesario que identifique las principales problemáticas del siglo XXI, que busque sus causas y que se comprometa con sus resoluciones, aunque esto signifique transformar las estructuras sociales, políticas y económicas. Pensar la historia como un medio y no un fin queda en evidencia a partir de las temáticas que seleccionaron y la manera que propusieron para trabajar la formación ciudadana a través de la Historia de la infancia y la juventud.

Las temáticas se centraron principalmente en problemáticas relevantes en el presente. Los temas propuestos por estos profesores fueron los siguientes: ***“Derechos de niños y jóvenes”*** (profesor 7); ***“El rol de los jóvenes en las transformaciones sociales y políticas”*** (Profesor 8); ***“Violaciones a los DD.HH., Los niños guerrilleros; Problemáticas que afectan a los jóvenes y su resolución”*** (Profesor 14); ***“Trabajo infantil en Chile a inicios del siglo XX y sus proyecciones hacia el presente”*** (Profesor 15); ***“Revolución educacional ayer y hoy”*** (Profesor 18); y ***“Derechos ciudadanos y su relación con la Historia de la Infancia y la Juventud”*** (Profesora 24).

En las propuestas de este tipo de profesores existe una vinculación directa entre formación ciudadana y el análisis de las problemáticas que afectan a la sociedad en la actualidad. A partir de sus clases queda en evidencia que parten de la misma realidad de los estudiantes para estudiar el pasado y los efectos de este tiene en el presente. Promueven el trabajo con el conflicto (Apple, 1986) porque consideran que es una de las herramientas que les permitirá ayudar a tomar conciencia a sus estudiantes sobre la necesidad de comprometerse con el desarrollo de las transformaciones necesarias para establecer una sociedad más justa, respetuosa, inclusiva e implicada en la creación de una cultura de la paz. Con respecto a la utilización de la historia de la infancia, son capaces de interpretar el currículo (Paraskeva, 2008) para incluir su tratamiento en cualquier tipo de temática. A diferencia de los profesores que pertenecen a las otras tipologías, para ellos es más necesario utilizar la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana, que para cumplir con lo que el currículo establece explícitamente. Por ello, a primera vista pareciera que no trabajan los contenidos que establece el currículo, sino que seleccionan aquellos a los cuales les asignan una mayor

valoración moral. Los profesores se atrevieron a proponer temáticas asociadas a las movilizaciones estudiantiles y sus alcances políticos. Abordaron estas temáticas, a pesar de que para los colegios las movilizaciones estudiantiles y el ausentismo escolar que generaron fueron todo un desafío (En Chile, los recursos son asignados a cada establecimiento según la asistencia de sus estudiantes).

Las formas de presentar el contenido, y de desarrollar las actividades de aprendizaje son bastante variadas en este grupo, pero destaca la idea de problematizar, promover la comunicación y el intercambio de ideas, analizar distintos tipos de fuentes para lograr reconocer los orígenes de las problemáticas estudiadas, vincularse con los protagonistas para poder construir una opinión más cercana a la realidad entre otras. A modo de ejemplo, podemos decir que el profesor nº 7 para lograr que sus estudiantes *“reconozcan los derechos que poseen para que los puedan utilizar, propone el desarrollo de un debate en el cual se discuta sobre la vigencia de los DD.HH.”* (Profesor 7). En este caso, queda en evidencia a través de esta actividad que el profesor busca que sus estudiantes evalúen la importancia del establecimiento de unos derechos que los protegen, pero al mismo tiempo promueve el que ellos critiquen el real alcance del respeto hacia estos derechos, y que busquen las razones que generan que en la actualidad sean vulnerados. El hecho de utilizar el debate permite que todos los estudiantes puedan dar su punto de vista con respecto a la problemática, y que, en conjunto, se piensen medidas para lograr que sus derechos sean respetados.

También está vinculado con el tema de los derechos vulnerados la actividad que propone el profesor nº 12. A partir de la temática de los niños guerrilleros busca que sus estudiantes—reconozcan cuáles son las causas que provocan que en el pasado y el presente los niños participen de las guerras, que evalúen los efectos de esta participación y que se transformen en agentes activos de la denuncia de este tipo de situaciones para que la sociedad en general desarrolle *“... una opinión pública crítica frente a estos hechos”* (Profesor 12). Considera que esto se puede lograr mediante la investigación de los conflictos bélicos que se están desarrollando hoy día en el mundo, del análisis de la declaración de derechos de niños y niñas, y de las relaciones existentes entre guerra y vulneración de derechos.

Es importante que los estudiantes propongan formas de resolver las problemáticas que identifican en los temas en clases. Para esto, los profesores de este grupo proponen

actividades que lleven a sus estudiantes a pensar en conjunto medidas para enfrentar problemas como la discriminación, las desigualdades, la pobreza, la delincuencia, etc. Un ejemplo de este tipo de actividades es la que nos presenta el profesor nº 14, quien señaló que para desarrollar su clase ***“Formaría grupos de cinco personas y cada uno tendrá asignado un problema de los vistos al principio. Luego deben realizar un pequeño boceto de proyecto, en donde expliquen qué pueden aportar a la resolución del problema diversos actores sociales”*** (Profesor 14).

El protagonismo en la clase es compartido por el profesor y sus estudiantes. Se pretende un ambiente de respeto y valoración mutua, lo que queda en evidencia tanto en los temas que selecciona el profesor o la profesora para desarrollar la clase, como en las relaciones que se promueven en el interior del aula. La necesidad de situar a los estudiantes en el rol que les compete en el desarrollo histórico es el que los conduce a seleccionar temáticas ligadas a la promoción del rol que los niños y jóvenes han jugado y juegan en la historia. El profesor no se siente la máxima autoridad, da espacios a sus estudiantes para que ellos, en interacción con todos los miembros de la clase, vayan construyendo su opinión y proponiendo formas para enfrentar las distintas problemáticas. Por ejemplo, la profesora 24 promueve que en equipo sus estudiantes investiguen fuentes periodísticas que les permitan reconocer las vinculaciones entre las problemáticas sociales, políticas, económicas, y los niños y jóvenes. A partir de la recolección de información, contrastación y discusión, ella sólo guía el trabajo a través de preguntas como las siguientes: ***“¿Qué características tiene el estudio de la historia de los niños y los jóvenes? ¿Qué problemáticas sociales, políticas o económicas podemos relacionar con la historia de la juventud y la infancia?”*** (Profesora 24).

La clase expositiva no prevalece entre este tipo de profesores. Ellos prefieren que sus estudiantes sean los que hablen y den a conocer sus puntos de vista. Por ejemplo, el profesor nº 18 al explicar como efectuaría su clase escribió: ***“La metodología a ocupar sería el análisis visual del primer movimiento, junto con un análisis de los discursos de los dirigentes del segundo movimiento”***. La importancia de pensar como comprometerse con la resolución de las problemáticas reconocidas aparece nuevamente en este profesor cuando señala que sus actividades se dirigen a que los jóvenes piensen ***“... formas y estrategias en que los alumnos en su condición podrían ser agentes de cambio”*** (Profesor 18). Momentos como la evaluación se desarrollan en conjunto. Por ejemplo, el profesor nº 14, pensando en la forma de calificar el trabajo que les pedirá a

sus estudiantes, decide otorgar a todos sus estudiantes la posibilidad de participar en asignar la valoración del trabajo realizado. Al respecto señaló: ***“El trabajo debe tener una evaluación triple. El profesor debe evaluar los aspectos formales del trabajo y la exposición... Debe existir una evaluación, en donde los grupos valoren al grupo expositor, además de tener una autoevaluación crítica por cada uno de los estudiantes”***. (Profesor 14).

Como queda en evidencia, los estudiantes son los principales protagonistas. Interactúan entre sí y con el profesor para opinar, discutir y proponer formas de acción para enfrentar las distintas problemáticas que abordan en el desarrollo de sus clases.

d. Ecléctico: Dentro de este grupo incluimos a los profesores que nos fueron difíciles de clasificar porque: 1) No presentaban ninguna tendencia marcada en su discurso que nos permitiera situarlo o situarla en el modelo tradicional, práctico o crítico constructivo. Al leer sus propuestas se identificaban elementos de más de un modelo; o 2) Si bien mostraban una tendencia hacia el tradicional, práctico o crítico constructivo, en la manera de proponer las actividades o el protagonismo de los estudiantes y del profesor entraban en una contradicción con lo que establecen estos modelos.

Los eclécticos han sido un sector minoritario en el conjunto del profesorado que ha participado en la investigación. Luego del análisis, solamente 2 profesores resultaron clasificados en esta categoría (12% de la muestra). Que solamente fueran dos casos nos permite realizar un análisis más detallado que permita entender porque forman parte de este grupo.

La primera profesora ecléctica (Profesora n° 20) seleccionó un tema bastante clásico para incluir el protagonismo de los niños y jóvenes en la historia. Decidió centrarse en ***“la “cuestión social” en Chile, el surgimiento de organizaciones de trabajadores, huelgas y represión”***, lo que nos permite intuir que la relación que establece entre Historia de la infancia y formación ciudadana es muy clásica, la vincula con el surgimiento de la participación política más masiva a inicios del siglo XX. Justifica su elección señalando que es necesario que los ***“estudiantes aprendieran y compararan la realidad social de ese entonces y la actual, viendo de esta forma la importancia que tiene la participación ciudadana activa en la política”***. Si bien

propone el trabajo con la historia de la infancia, su uso es circunstancial, ya que al trabajar la cuestión social se revisará el rol político de los trabajadores. La profesora, durante la mayor parte de la clase, no es la protagonista, ya que los contenidos y las actividades son revisados y desarrollados por los estudiantes. Propone la discusión a través del desarrollo de una mesa redonda dónde seguramente los estudiantes compartirán sus puntos de vista. Esta manera de abordar el desarrollo de la clase y las actividades la acerca más al modelo práctico, pero al momento de terminar la clase ella asume un gran protagonismo al ser quien “... **realizaría una conclusión sobre el tema**”(Profesora 20), volviendo nuevamente al modelo tradicional.

El segundo profesor ecléctico (Profesor nº 21) muestra una inclinación hacia el crítico-constructivo al momento de justificar la temática que ha seleccionado para ser trabajada con la Historia de la infancia y la juventud, pero entra en contradicciones al momento de asumir su protagonismo, y otorgarle cuotas de éste a sus estudiantes. Cuando decide utilizar la historia de la infancia para promover la formación ciudadana, lo hace centrándose en las transformaciones que se han vivido en los niveles de participación ciudadana en Chile durante la transición a la democracia, su justificación de la elección es que considera “... **que la transición a la democracia en Chile constituye un proceso que por su complejidad no ha finalizado, tanto por los enclaves y dispositivos autoritarios que siguen operando en la sociedad chilena, por lo cual se hace necesario comprender dicho proceso en perspectiva de la ampliación de derechos civiles y sociales, como así también de los niveles de participación de los sujetos sociales y su posterior representación en el mundo o modelo institucional**”. Sin embargo, decide abordar este proceso a partir de la Revolución Pingüina y de la Primavera de Chile. Podemos leer entre líneas que la utilización de la historia de la infancia es circunstancial, puesto que lo que se busca es que los estudiantes reconozcan todos los movimientos sociales que emergen durante el periodo de la transición y cómo estos han sido incluidos o excluidos de las dinámicas institucionales de participación. La temática es muy llamativa, y permite desarrollar un sentido crítico, pero no se sitúa totalmente desde la historia de la infancia y la juventud.

En el momento de proponer las actividades no hay precisión, lo que nos conduce sólo a interpretar lo que quiso decir. Según su discurso escrito, utilizará distintos medios para que sus estudiantes aprendan sobre los movimientos sociales y la participación: “**Puede ser aprendido por los estudiantes a través de una serie de material didáctico,**

tales como la amplia producción de material documental o cinematográfico, la utilización de fuentes primarias como periódicos y declaraciones de los propios actores sociales". A partir de lo que escribe podemos intuir que tal vez propondrá a sus estudiantes que recolecten información, entrevisten a personas que participaron de las distintas movilizaciones, observen documentales, etc. y que a partir de toda esa información construyan su propia opinión sobre la importancia de las movilizaciones y la den a conocer a través de un ensayo de opinión. No podemos leer con total claridad cuál es el protagonismo que se asigna al profesor, y el que le otorga a los estudiantes, lo único evidente es que será él quien evalúe: *“Este proceso puede ser evaluado a través de ensayos de opinión de los estudiantes”* (Profesor 21)

6.5. Análisis de conceptos utilizados relacionados con la Historia de la infancia y la juventud y con la formación ciudadana y democrática:

En el momento de escribir sus propuestas de clases, los profesores utilizaron una serie de conceptos que se relacionan con nuestra investigación. Por esto decidimos seleccionar aquellos que más aparecieron y analizarlos según el sentido que se les da en la investigación y la que les asignaron los profesores cuando las estaban utilizando.

Las palabras seleccionadas fueron: Niños o infancia; Jóvenes o juventud; Estudiantes o alumnos; Derechos o Derechos Humanos; Trabajo infantil; Historia; Democracia; Holocausto; Problemas o problemáticas; Movimientos sociales; y Participación o agentes de cambio.

	Niños o infancia	Jóvenes o juventud	Estudiantes o alumnos	Derechos o DD.HH.	Trabajo infantil	Historia	Democracia	Holocausto
Total	35	17	24	13	4	16	3	4
%	25,3%	12,3%	17,4%	9,4%	2,9%	11,6%	2,2%	2,9%

Problema o problemáticas	Movimientos sociales	Participación o agentes de cambio	Total de conceptos
9	5	8	138
6,5%	3,6%	5,8%	100%

Al seleccionar las palabras utilizadas por los profesores para proponer sus clases queda en evidencia que estas se pueden agrupar según la relación que poseen con: 1.- La

Historia de la infancia y la juventud; 2.- La formación ciudadana y democrática; 3.-El rol se les asigna a los estudiantes en la clase.

1.- La Historia de la infancia y la juventud. Debido a que uno de los temas centrales era proponer una clase en la que se trabajara con la Historia de la infancia y la juventud, uno de los conceptos que contó con una mayor presencia en las propuestas de los profesores fue el de **Niños o infancia (25,3%)**. En la mayoría de los caso se encontró asociado al contenido que el profesor propuso para trabajar. Así encontramos que cuando el profesor nº 2 explica su clase, haciendo alusión a los niños señala *“Luego de la introducción a la temática, los alumnos visualizan un extracto de la película: “El niños del pijama a rayas”, donde se da énfasis a la participación de los niños (juventud) en la historia”* (Profesor 2). Así mismo, el profesor nº 15 al explicar cómo trabajará la temática del trabajo infantil, también hizo en varias oportunidades alusión a la palabra niños, por ejemplo, cuando describe una de sus actividades señala: *“... se realizaría la lectura de un extracto de Jorge Rojas “los suplementeros: los niños y la venta de diarios”. De forma siguiente se entregarían imágenes sobre el trabajo de venta de diarios por parte de los niños a fin de que el alumno trabaje en la construcción de un mapa conceptual sobre la evolución del trabajo infantil y la importancia de los derechos que deben poseer los niños, la valoración de sus capacidades y la protección con que deben contar”* (Profesor 15). Encontramos importante señalar que los profesores permanentemente hacen uso de la palabra niño o infancia para de esta manera evidenciar y recalcar que la historia que abordaran en su clase será desde los niños. Hay una preocupación por establecer, desde el discurso, que el núcleo central de la clase estará puesto en los niños, marcando la diferencia con lo que sería una manera tradicional de abordar los contenidos. Esto es lo que nos explica la alta presencia de las palabras. La mayoría de los profesores nombró a los niños entre 3 y 7 veces en su discurso escrito.

Los conceptos de jóvenes y juventud también aparecen en gran parte de los textos (12,3%). Creemos que las razones de su presencia son similares a lo que ocurre con los conceptos de niños e infancia. Los profesores están trabajando una temática asociada a los jóvenes, por lo tanto deben recurrir a la palabra para expresar el contenido que presentaran y las actividades que desarrollaran. A modo de ejemplo, el profesor nº 8 cuando propone el contenido a trabajar señala que abordará en su clase *“El rol de la juventud a través de la historia, y su rol en las transformaciones sociales y políticas”*

hace uso de la palabra juventud para detallar los contenidos que se desarrollaran. El profesor n° 15 hace uso del concepto juventud para detallar una de sus actividades: ***“Como forma de motivación mostraría imágenes en donde observen diversos problemas que aquejen a la juventud chilena actual, como la drogadicción, la falta de oportunidades, la segregación, problemas en la formación académica, problemas de vivienda, salud y alimentación”*** (Profesor n° 15).

A través del discurso de este profesor queda en evidencia la utilización de la palabra como eje central de lo que será el desarrollo de su clase, las actividades se enfocan en identificar problemáticas que afectan a los jóvenes, para posteriormente contrastarlos desde el punto de vista etario (comparación con niños y adultos), y desde el punto de vista temporal (comparación pasado-presente). Al igual que ocurre con los conceptos niños e infancia, los profesores que hacen uso de las palabras jóvenes o juventud las nombran en varias oportunidades para destacar que la clase se abordará desde ellos, y establecer diferencias con lo que sería la propuesta de una clase desde una mirada tradicional.

El concepto de trabajo infantil aparece asociado de una manera directa con el contenido que se utilizará para abordar la historia de la infancia y la juventud. Su presencia representa el 2,9% (aparece 4 veces), y son solamente 3 profesores los que recurren a él para describir cómo desarrollaran su clase. Por ejemplo, la profesora n° 17 señaló que una oportunidad para trabajar en historia desde la infancia sería cuando se debe abordar la revolución industrial, ya que en esta temática se pueden analizar los significados y consecuencias que tuvo el trabajo infantil. Al expresar el contenido que trabajará hace uso del concepto al señalar ***“... pensando en las imágenes anteriormente expuestas sobre la niñez, ocuparía algunas de ellas relacionadas al trabajo infantil. Esto en un octavo básico, sobre el tema de la revolución industrial y el trabajo infantil asociado a ello...”*** (Profesora 17). En el momento de describir las actividades que deberán realizar sus estudiantes, la profesora n° 23 también alude a este concepto: ***“... exhibiría un fragmento de la película “Sub Terra” donde pueda apreciarse el rol económico de los niños en las minas de carbón para luego realizar un análisis comparativo entre el trabajo infantil en los siglos XIX y XXI”*** (Profesora 23).

Debemos señalar que queda en evidencia cuando se utiliza el concepto de trabajo infantil que hay una importante carga valórica en juego. No sólo se aborda la historia de la infancia para visibilizar a actores que se han mantenido ausentes de la historia escolar, sino que también se les visibiliza para demostrar que han sido un sector que ha sido vulnerado permanentemente en sus derechos. En cierta medida, podemos decir que cuando se utiliza el concepto de trabajo infantil se hace pensando en la necesidad de denunciar las situaciones laborales que tuvieron que enfrentar en el pasado, para identificar si se han realizado cambios con las condiciones que enfrentan los niños que trabajan hoy.

A los profesores se les proponía desarrollar una clase para el ámbito de historia y ciencias sociales. Esto nos explica porque aparece con una presencia importante el concepto de historia. Fue nombrada 16 veces representando un 11,6%. Los contextos en los cuales fue utilizada son variados. El caso más llamativo es el del profesor nº 7, quien hace alusión 7 veces a la palabra historia. De su discurso queda en evidencia que acude a ella para justificar la propuesta de clase que ha realizado, y también para destacar que al desarrollar la clase pondrá énfasis en que sus estudiantes lleguen a reconocerse como sujetos históricos. Al respecto escribió: ***“Junto con los alumnos se reflexiona que cada uno de ellos, y cada día ellos hacen historia, que la historia no sólo la hacen los generales, sino, también ellos, los niños (as) de nuestra sociedad”*** (Profesor 2).

El concepto de historia también aparece asociado al de Historia de la infancia y la juventud. Es así como, por ejemplo, la profesora nº 20 al proponer el tema de su clase señala que trabajará con la cuestión social en Chile, y que ***“... vincularía estos contenidos con la historia de la infancia y la juventud”***. En este caso, vemos que la profesora utiliza el concepto para explicar que abordará una temática de historia política y social que sería relacionada a través de las distintas actividades que propondrá a sus estudiantes con la historia de la infancia y la juventud.

La utilización que hace de la palabra historia la profesora nº 24 es similar. Ella, para describir su clase, señala que trabajará con las relaciones existentes entre ***“... los derechos ciudadanos con la historia de la juventud y la infancia...”*** (Profesora 24). A través del concepto de historia trata de establecer vínculos entre la Historia de la infancia y la juventud y la formación ciudadana y democrática. Finalmente, el concepto de historia también aparece en algunos de los discursos para clarificar que la propuesta

que se está presentando es para el área de historia, geografía y ciencias sociales (Profesor 8).

Como pudimos ver, los profesores a través de sus propuestas de clases, utilizan los conceptos de historia, infancia, juventud, y trabajo infantil para expresar qué contenidos serán los que propondrán para el desarrollo de sus clases, qué tipo de actividades les asignaran a sus estudiantes, y cuál será la valoración que se le asignará a los niños y jóvenes como actores históricos. Se destaca la cantidad de veces que los profesores hacen uso de estas palabras, ya que a través de ellas pretenden marcar la diferencia entre lo que es desarrollar una clase de contenidos tradicionales y lo que es abordar la historia desde la infancia o la juventud.

2.- La formación ciudadana y democrática: El desafío era que los profesores lograran identificar y establecer vinculaciones entre la Historia de la infancia y la juventud, y la formación ciudadana y democrática. Por esto, algunos de los conceptos que utilizaron se relacionan con ciudadanía. La lectura de estos es distinta dependiendo del modelo de profesor al cual estemos haciendo referencia.

Dentro de este grupo, el concepto que cuenta con una mayor presencia es el de derechos o Derechos Humanos (aparece 13 veces, representando el 9,4% del total). Debido a la importancia valórica que posee, en la mayoría de los discursos aparece asociado a: 1.-La necesidad de que sean conocidos y respetados; 2.- A las situaciones en las que en el pasado y el presente han sido vulnerados.

El profesor nº 8 asigna una utilidad a la enseñanza de una educación en derechos, ya que muestra a sus estudiantes que poseen derechos que les protegen y que les conceden ciertas garantías sociales. Por ello les anima a realizar acciones que les permitan “... **Hagan (hacer) valer sus derechos...**”. La mirada crítica constructiva del profesor queda en evidencia a la hora de asignarle una valoración al concepto de derechos, el profesor los interpreta cómo algo que será útil para la vida de sus estudiantes.

En esta misma línea, el profesor nº 21 utiliza el concepto de derechos para explicar que en su clase se trabajará destacando el proceso de ampliación de derechos que se vive en Chile durante el periodo de la transición, y cómo este repercute en las

muestras de participación ciudadana de actores sociales como los niños y jóvenes a través del movimiento estudiantil. Al explicar la importancia de trabajar con la transición declara que se “**...hace necesario comprender dicho proceso en perspectiva de la ampliación de derechos civiles y sociales, como así también de los niveles de participación de los sujetos sociales y su posterior representación en el mundo o modelo institucional...**” (Profesor 21). La mirada ecléctica del profesor se evidencia en la utilización de la historia política para incluir la historia de la infancia y la juventud en su propuesta de clase.

Por medio de su propuesta, el profesor n° 12 quiere denunciar las vulneraciones a los derechos de los niños soldados. Por ello recurre frecuentemente a la palabra derechos humanos para explicar la contemporaneidad del problema que presentará a sus estudiantes. Al respecto señaló al inicio de su propuesta que: “**Es una problemática actual y persistente en diversas partes del planeta, que viola los derechos humanos de población local y especialmente de los niños, al incorporarlos forzosamente a un conflicto armado, como soldados...**”. La utilización del concepto es para hacer una crítica a la sociedad que permite que los niños sean utilizados como soldados, sin pensar en todas las consecuencias que esta problemática trae consigo. La propuesta del profesor está en consonancia con lo que significa situarse en el modelo crítico constructivo, ya que propone el trabajo a través del conflicto para promover el juicio crítico, la toma de conciencia y el compromiso con la denuncia y resolución de este tipo de problemáticas.

Por su parte, para la profesora n° 4 la utilización del concepto de los Derechos Humanos sirve para trabajar con sus estudiantes las vulneraciones a los DD.HH. de los niños durante la segunda guerra mundial. Desde su óptica de profesora práctica, su interés se centra en que sus estudiantes se pongan en el lugar de los niños que sufrieron, para ello utiliza preguntas en las que aparece el concepto propuesto: “**¿Se respetaron los derechos humanos?**”.

Relacionado con el concepto de Derechos Humanos, y con la manera de plantear los contenidos para incluir la historia de la infancia y la juventud encontramos la utilización del concepto de Holocausto. Este aparece sólo en 4 oportunidades, representando el 2,9% de los conceptos a los que se hace referencia. Son dos los profesores que lo utilizan. Por un lado la profesora n° 4 relaciona los conceptos de

Derechos Humanos y Holocausto al plantear en su clase el trabajo con las vivencias de los niños judíos en los campos de concentración durante la segunda guerra mundial. Para remarcar la importancia de los Derechos Humanos y de su promoción y respeto la profesora aborda el Holocausto a través de imágenes y de la lectura de un extracto del Diario de Anna Frank. Destaca el concepto de Holocausto cómo algo negativo, necesario de denunciar y de evitar en el presente y futuro. También encontramos relacionadas las palabras Holocausto y Derechos Humanos en el discurso del profesor nº 7. Tanto para la profesora nº 4 como para el profesor nº 7 apelar al Holocausto es una manera de destacar la importancia de la existencia y el respeto de los Derechos Humanos. El Holocausto es un medio para promover la concienciación y el respeto hacia los derechos de parte de sus estudiantes.

A pesar del peso que puede tener la palabra democracia en el momento de hablar de la formación ciudadana y democrática, es un concepto que solamente es utilizado en 3 oportunidades por los profesores encuestados, representando el 2,2% lo que significa que es la palabra menos utilizada. En el discurso del profesor nº 21 la palabra es usada para presentar el contenido que se pretende trabajar a partir de la Historia de la Infancia y la Juventud, y también para expresar la validez de la elección de situarse desde ella. Al respecto el profesor escribió: ***“La consolidación de la democracia en Chile: Considero que la transición a la democracia en Chile constituye un proceso que por su complejidad no ha finalizado, tanto por los enclaves y dispositivos autoritarios que siguen operando en la sociedad chilena, por lo cual se hace necesario comprender dicho proceso en perspectiva de la ampliación de derechos civiles y sociales, como así también de los niveles de participación de los sujetos sociales ...”*** (Profesor nº 21). El profesor dio un sentido ideológico a la palabra al compartir un discurso muy difundido en Chile, sobre todo por los sectores políticos de una izquierda más radical, que consideran que aún no se ha logrado la democracia que se buscaba en los años 80`. A pesar de hacer este juicio, el profesor también utiliza el concepto para explicar que el haber avanzado por la senda de la democracia es lo que ha permitido, a partir de fines de los 90`e inicios del 2000, que se hayan consolidado nuevos sujetos sociales que han exigido, a través de movilizaciones, la inclusión en la agenda política de sus demandas.

En cambio, la profesora nº 4 utiliza el concepto de democracia para hacer reflexionar a sus estudiantes sobre las garantías que esta establece para las personas. En

el contexto del análisis del Holocausto, la profesora les pregunta a sus estudiantes: **“¿Crees que en democracia se podrían dar este tipo de sucesos?”** (Profesora 4).

El concepto de movimientos sociales o movimiento aparece en 5 oportunidades, representando el 3,6% de palabras a las que se hace referencia. A partir del análisis del discurso de los profesores que recurren a ella, hemos podido concluir: 1. Su uso sirve para dejar en evidencia el contenido que se está proponiendo y 2. Para mostrar la emergencia en el siglo XX de nuevos actores que irrumpen en la vida política exigiendo una mayor inclusión de sus demandas en las decisiones de estado, y un espacio para ser reconocidos como agentes válidos de la participación política formal. Por estas dos razones, los profesores que proponen el trabajo con la Historia de la infancia y la juventud a partir de las movilizaciones estudiantiles fueron los que hicieron uso de ella. A modo de ejemplo, el profesor nº 18 señaló **“se podría hacer un análisis respecto de la importancia y lo trascendente de los resultados obtenidos.** (Está haciendo referencia a Mayo del 68`**). Seguido a ello, una comparación con el movimiento de la “Revolución de los pingüinos” en Chile, y su alcance y la importancia de los alumnos como agentes políticos de cambio, y la trascendencia de su presencia en la agenda política contemporánea”.** La utilización que da el profesor al concepto de movimiento se orienta a demostrar a los estudiantes la importancia de las movilizaciones estudiantiles para conseguir transformaciones en las políticas educativas. Al mismo tiempo, destaca que la unión y movilización de los estudiantes como actores políticos es lo que permite el desarrollo de cambios. Por su parte, el profesor nº 21, en la misma línea que el profesor anterior, destaca la importancia de abordar los movimientos sociales encabezados por jóvenes, ya que considera que esto puede para ayudarles a sus estudiantes a tomar conciencia sobre el rol que poseen en las transformaciones de la sociedad.

El concepto de problemas o problemáticas se presenta en un 6,5% de las oportunidades (9 veces). El uso de la palabra se encuentra relacionado con una manera de abordar la realidad en la que se encuentran insertos los estudiantes. En cierta medida, lo que se quiere es marcar que los profesores quieren abordar la historia a través de la problematización, para que los estudiantes puedan reconocer lo complejo de las problemáticas sociales. Este es el sentido que le da al concepto el profesor nº 14, lo que queda en evidencia cuando señala **“Como forma de motivación mostraría imágenes en donde observen diversos problemas que aquejen a la juventud chilena actual, como la**

drogadicción, la falta de oportunidades, la segregación, problemas en la formación académica, problemas de vivienda, salud y alimentación. Luego contrastaría las imágenes con fotografías de niños chilenos del pasado y del mundo, para que comprendan que no son problemas nuevos. Finalmente, contrastaría estas imágenes con fotografías de adultos viviendo los mismos problemas, con el fin de que los alumnos comprendan que la juventud chilena actual no es la única que sufre los problemas presentados al comienzo, sino también los adultos”.

También se utiliza la palabra problema para que los estudiantes reconozcan las principales dificultades que afectaban a los niños del pasado. Este es el sentido que le da la profesora nº 17 al expresar proponer una de sus actividades de aprendizaje: *“deben caracterizar las condiciones de trabajo en que se desempeñan, los principales problemas que sufren a diario, las expectativas que ven en esta vida y los sentimientos asociados a esta experiencia”.*

3.- **El rol que se les asigna a los estudiantes en la clase:** Dentro de este grupo incluimos dos conceptos: Alumnos o estudiantes y participación o agente de cambios²⁹. Consideramos que este último concepto podría haber sido incluido en formación ciudadana y democrática, pero decidimos dejarlo en este grupo ya que cuando se utiliza apelando a que sean los estudiantes quienes en sus manos tomen la labor de transformar.

Desde el punto de vista cuantitativo, el concepto de estudiantes es el que se encuentra en segundo lugar de importancia por la cantidad de veces que es utilizado en el discurso de los profesores (aparece en 24 ocasiones, representando el 17,4% de las palabras usadas). 9 de los profesores encuestados recurrieron a esta palabra, siendo el profesor nº 14 quien más la uso (la nombró en 5 oportunidades). El sentido con el que se incluye en el discurso la palabra estudiante o alumno es para marcar que la propuesta que se presenta y las actividades que se desarrollan en ella están dirigidas a que ellos aprendan un determinado contenido, o desarrollen unas habilidades que se consideran necesarias para el área de historia y ciencias sociales.

²⁹ Entendemos como agente de cambio a aquella persona que se compromete en la transformación de los aspectos negativos de la sociedad. Trabaja para terminar con las desigualdades, contribuye a establecer un mundo más justo.

Dependiendo del modelo del profesor al que estemos haciendo referencia (tradicional, práctico, crítico-constructivo y ecléctico) puede que encontremos algunas diferencias en el protagonismo que les asigna a los estudiantes en la clase. Por ejemplo, uno de los profesores tradicionales, al utilizar la palabra estudiantes lo que hizo fue situarlos en el lugar de espectadores, él se alzó como el encargado de relatar unos contenidos que sus alumnos debían aprender ***“Los alumnos en clase expositiva del docente toman apuntes de la descripción de hechos, que permitan una gráfica de la realidad histórica de los periodos estudiados”*** (Profesor 22). En este caso, el concepto alumno sirve para mostrar una jerarquía en el aula, en ella los estudiantes son observados como actores pasivos que no interactúan para construir un conocimiento o para desarrollar una opinión personal frente a lo que se les está presentando.

En el caso de los prácticos, veremos que la palabra estudiante o alumno se utiliza para explicar cuáles serán las actividades que ellos desarrollan durante la clase. Por ejemplo la profesora nº 13 hizo uso del concepto para describir una actividad: ***“El docente introduce el tema de la clase y luego invita a los estudiantes a imaginar el día de un joven de su edad durante esa época. En forma oral, el docente pide a los estudiantes que describan las principales características de este personaje”***. En este caso también se apela al término docente para marcar los momentos en que intervendrán cada uno de los actores en la clase, y el protagonismo que asumirán. Queda en evidencia que también se apela a la palabra estudiante para marcar que ellos son el eje de la clase, y que serán ellos por medio de las distintas actividades que desarrollaran los que construirán su conocimiento.

La utilización que dan los críticos constructivos al término estudiante es bastante similar a la de los prácticos, la única diferencia importante puede estar dada por el tipo de actividades que les propondrán. Estas están ideadas para conducir a problematizar la realidad, buscar las causas de las distintas problemáticas presentadas, y para pensar en maneras de enfrentarlas y solucionarlas desde la acción. Ejemplifica esto la utilización que hace de la palabra el profesor nº 15 ***“Se espera que con estas directrices los alumnos sean capaces de problematizar y valorar lo relativo al trabajo infantil y su evolución en la sociedad. Con esta base, comenzaría por la realización de un diagrama en conjunto sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación al trabajo infantil por parte de los niños”***. El mismo sentido le da a la palabra el profesor crítico nº 14, cuando señala ***“Los alumnos deben exponer en plenario cuál***

es el rol que cumpliría cada uno de los actores y cómo aportarían a la resolución del conflicto". También el protagonismo que asignan a la palabra estudiante es central. Se busca que ellos sean los que a través de las experiencias de investigación, contrastación de opiniones, etc. sean capaces de emitir un juicio crítico y proponer maneras de actuar frente a las distintas problemáticas.

Para los eclécticos, la palabra también se utiliza para describir las actividades que desarrollaran los estudiantes en la clase: **"Puede ser aprendido por los estudiantes a través de una serie de material didáctico, tales como la amplia producción de material documental o cinematográfico, la utilización de fuentes primarias como periódicos y declaraciones de los propios actores sociales"** (Profesor nº 21).

Con respecto al concepto de participación o agente de cambio, lo encontramos presente en 8 oportunidades, representando el 5,8% del total de los conceptos utilizados. El sentido que se le da en el discurso es variado, pero en la mayoría de las oportunidades se encuentra asociado al concepto-actor estudiante y la responsabilidad que él o ella debe asumir en la construcción de un mejor presente y futuro. Debemos destacar que los profesores prácticos, críticos constructivos y eclécticos hicieron uso del concepto de participación o agentes de cambio, mientras que no apareció en ninguno de los discursos de los tradicionales.

El profesor 18 (Crítico constructivo) le asignó una utilización similar a la que le dio el 21 (ecléctico). Para ambos el concepto de agente de cambio es usado para mostrar a los estudiantes los alcances que han tenido en el presente y en el pasado las movilizaciones de denuncia y exigencia de derechos sociales realizados por jóvenes de su edad. Es así como el profesor 21, al explicar como desarrollaría su clase señaló **"En particular, se podría abordar con los estudiantes lo que se ha denominado como la "Revolución pingüina" y la "Primavera de Chile", haciendo alusión a los dos procesos de participación y movilización social de la juventud chilena, pertenecientes a nivel secundario y universitario, que se activan a partir de demandas estructurales respecto del acceso, la calidad y gratuidad de la educación pública"**. La diferencia que podemos identificar con el profesor nº 18 es que este además invita a los estudiantes a reconocerse como agentes de cambio, los llama a participar. Para lograrlo propone el desarrollo de actividades en las que sus estudiantes logren el **"... reconocimiento de**

problemáticas sociales contemporáneas y las formas y estrategias en que los alumnos en su condición podrían ser agentes de cambio”.

En el discurso del profesor nº 14 encontramos la palabra participación para explicar lo que se persigue a través del desarrollo de la propuesta. El profesor señala que ***“Pensaría en una clase en donde los alumnos desarrollen su espíritu crítico y participativo...”***. Aquí el concepto pasa a ser uno de los ejes rectores del desarrollo de la clase, y se transforma además en algo práctico, ya que a través de todas las actividades el profesor promueve que sus estudiantes tomen parte activa en la resolución de las problemáticas que están estudiando. La interpretación que hace del concepto está en consonancia con su mirada de profesor crítico constructivo.

Por otra parte, el profesor práctico que hace uso del concepto, lo hace para explicar la importancia de incluir a los niños en la historia. Al declarar como lograría esto, señala que a través de las actividades que selecciona lo que trataría sería dar ***“... énfasis a la participación de los niños (juventud) en la historia, que no sólo esta se basa en combates y batallas...”*** (Profesor 2). Aquí el concepto de participación hace alusión a la inclusión de nuevos actores (niños y jóvenes) en la historia escolar, para lograr que sus estudiantes se sientan parte de la historia. Esto lo remarca en el cierre de la clase. A pesar de ello, no invita a los estudiantes a participar en las transformaciones necesarias para generar una mejor sociedad, o, para el caso del tema que está utilizando como contexto (los niños en la segunda guerra mundial) para que se comprometan con la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

A partir del análisis de las propuestas de clases de los profesores podemos concluir que:

En general los docentes, al momento de proponer como visibilizar el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en sus clases para desarrollar la formación ciudadana, se sitúan desde una mirada crítica-constructiva. Esto se traduce en que las clases propuestas están enfocadas en visualizar situaciones problemáticas que han afectado a los menores en el pasado o el presente. A través de estas temáticas, los profesores y profesoras buscan que sus estudiantes reconozcan las causas que han generado la vulnerabilidad de los menores. La manera de plantear las actividades y el protagonismo de los estudiantes permite que se camine hacia el compromiso de los alumnos en la solución de las problemáticas identificadas.

Hay profesores que se sitúan desde una mirada tradicional pero son una minoría. Este grupo no logra desvincularse de la historia tradicional al momento de pensar en temáticas donde los menores sean los protagonistas. Demuestran que el peso de una formación histórica centrada en los grandes personajes de la historia política le impide considerar como temáticas importantes, y dignas de ser socializadas, aquellas que sólo se relacionan con los niños, niñas, jóvenes y sus vidas. Al momento de pensar en la formación ciudadana, se consolida su idea de que los temas a desarrollar deben estar relacionados con la historia política del país. Las relaciones que establecen con sus estudiantes son bastante jerárquicas. Se asumen como dueños de un saber que deben entregar a sus estudiantes. Por esto, en sus clases predomina la clase magistral. Cuando los estudiantes participan, sólo lo hacen repitiendo lo que su profesor o profesora les ha enseñado.

Los profesores prácticos se muestran muy preocupados porque sus estudiantes se interesen por el protagonismo que ejercieron los niños en el pasado. Por esto, a través de sus propuestas de clases tratan de que sus estudiantes empaticen con los actores del pasado. Para lograr esto, recurren fundamentalmente a situaciones en que los niños fueron vulnerados. Si bien se presentan los temas como problemáticas que los estudiantes deben analizar, solamente apuntan a que los estudiantes propongan formas de resolverlas, pero no los llevan a la acción. Si motivan a sus estudiantes a que participen en la resolución de algún conflicto, generalmente este se relaciona con su propia cotidianeidad. Las clases de los profesores prácticos desarrollan el pensamiento histórico, ya que constantemente conducen a sus estudiantes que comparen el pasado con el presente para que puedan comprender la situación en la que se encuentra la infancia en la actualidad. En las clases de los prácticos los principales protagonistas son los estudiantes. Los profesores son actores secundarios.

Nuestros dos profesores eclécticos demostraron que una de sus principales preocupaciones es concientizar a sus estudiantes frente a la situación de que niños, niñas y jóvenes son actores de la historia. Propusieron temáticas que son muy relevantes, ya que permiten evidenciar el rol de los pequeños en el trabajo, o de los jóvenes en los movimientos sociales, pero al momento de proponer el desarrollo de la clase, asumieron un protagonismo similar al del tradicional. En sus clases, el profesor es quien socializa el conocimiento. Se proponen algunas actividades en las que los estudiantes pueden ser protagonistas, pero ellas son más bien marginales.

El análisis de las palabras utilizadas por los profesores nos dejó en evidencia que recurrieron principalmente a los conceptos que nosotros les propusimos: niños, niñas, jóvenes, estudiantes, formación ciudadana y participación, entre otras. Estas palabras fueron usadas fundamentalmente para justificar y destacar que estaban proponiendo clases en las que los menores eran los protagonistas, y que su protagonismo permitía promover la formación ciudadana. Tanto los profesores prácticos como los críticos constructivos fueron los que más recurrieron a este tipo de palabras, en ellos es recurrente encontrar palabras como la de niños, niñas, participación, cambio social, etc. Esto se explica porque son esas palabras las que utilizaron para fundamentar la importancia de la inclusión de los menores en la historia. En cambio, los profesores tradicionales hicieron referencia a otros tipos de palabras como derechos, ONU, vida social, estructura social, entre otros, dejando incluso en una posición secundaria a los niños en su rol de actores del pasado, y a sus estudiantes en el rol de actores del presente.

Debemos destacar que consideramos que los profesores que lograron promover el desarrollo de la formación ciudadana a través de sus propuestas de clases fueron los prácticos y los críticos constructivos. Esto se explica porque los primeros establecen en el aula situaciones que permiten promover la organización y participación. Además utilizaron temáticas que permiten desarrollar en los estudiantes el compromiso con los derechos humanos, la necesidad de concientizarse por proteger el medio ambiente, entre otros. Lo cual, desde nuestro punto de vista, contribuye al desarrollo de la conciencia ciudadana. Por otra parte, los críticos constructivos propusieron temáticas a través de las cuales los estudiantes debían adoptar una posición, y asumir un compromiso en su resolución, por lo que pensamos que aprovecharon la historia de niños, niñas y jóvenes para lograr que sus estudiantes se comprometieran en cambiar aquellas estructuras que han generado desigualdades o vulneraciones de los derechos de los menores.

6.6. Conclusiones del capítulo

Las percepciones del profesorado con respecto a las finalidades de la formación ciudadana nos permitieron reconocer la existencia de tres miradas con respecto a ella. Una mirada tradicional, una mirada global, y una mirada crítica constructiva (Westheimer & Khane 2002, y de Boyle-Basie 2003). Al comparar las ideas que nos

expresaron los profesores en las preguntas abiertas, con lo que respondieron en las preguntas de alternativas, podemos reconocer una coherencia en las finalidades que le asignan a la formación ciudadana que se debe impartir en las escuelas. La mayoría de los profesores (48%) se situó en la perspectiva crítica constructiva. Esto significa que piensan que la formación ciudadana debe ser una enseñanza centrada en el aprender a ser. Para estos docentes, es primordial promover en sus estudiantes el sentido crítico para poder leer con argumentos el presente. Buscan que sus estudiantes identifiquen las principales problemáticas que afectan al mundo, que asuman una posición frente a ellas, y que actúen. Es positivo que otro grupo mayoritario se situó desde una posición global, ya que ellos son más fáciles de conducir hacia la concepción crítica constructiva, pues la diferencia que existe entre ambos es que a los prácticos les falta promover entre sus estudiantes la acción para cambiar las estructuras que generan que vivamos en una sociedad desigual.

Al pensar en las relaciones entre la historia de niños, niñas y jóvenes y la formación ciudadana, los posicionamientos también son similares a los que asumieron en las preguntas de selección, y en la de propuesta de temáticas a partir de imágenes. Todos piensan que es posible establecer vinculaciones entre ambas, pero le dan valoraciones diferentes al impacto que puede tener esa vinculación. Para el 70% que consideró que la historia de la infancia permite promover la formación ciudadana lo más destacable es que por medio de ella se puede desarrollar la conciencia histórica, entendida esta como **“... la capacidad de pensarse en la historia para construir sus identidades personales y sociales, y saberse miembro de un grupo o colectivo... El alumnado ha de saber percibir la presencia del pasado en el presente y ha de poder proyectarse del presente hacia el futuro”** (Pagès y Santisteban, 2011: p. 360). También consideraron que a partir de la Historia de la infancia se podría lograr el desarrollo de la conciencia ciudadana: **“aprender a participar de la vida democrática de su país, aprender a tomar partido ante los problemas del mundo; participen en la mejora de la sociedad y el mundo...”** (Pagès y Santisteban, 2011: p. 360-361).

Los profesores consideraron que una historia con menores como protagonistas ayudaría a sus estudiantes a reconocer los grandes logros de la infancia en el pasado, y por lo tanto, a tomar conciencia de que son agentes de cambio. Para estos profesores a través de una historia con niños y niñas como protagonistas, sus estudiantes podrían contrastar el pasado con el presente, e interpretar cuáles son sus condiciones en la

actualidad. Al mismo tiempo, para estos docentes una historia de la infancia centrada en el conflicto (Apple, 1987; Benejam, 1997) permitiría a las nuevas generaciones vislumbrar la responsabilidad social que poseen en la denuncia de situaciones en la actualidad en las que se vulneran los derechos de niños. Esta denuncia debería transitar hacia la acción coordinada entre los menores para ejecutar estrategias que permitan defenderse.

Los profesores que consideraron útil la Historia de la infancia destacaron que una historia centrada en personajes tradicionales lo único que hace es generar la idea de que lo que se enseña en esta asignatura es algo que se encuentra totalmente desvinculado de la vida de los estudiantes. Estos profesores piensan que la visibilidad de actores como los menores permite generar un mayor compromiso de los estudiantes con el cambio social. En el discurso de este grupo de profesores se reconoce que piensan la enseñanza de la historia en general, y de la Historia de la infancia en particular como una herramienta para poder comprender los problemas sociales del presente, y para tomar una posición ante el futuro.

Los profesores que señalaron que se podría utilizar la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana destacaron la necesidad de recibir una formación disciplinar y didáctica para poder hacerlo.

Un grupo minoritario de profesores consideró que si bien la Historia de la infancia podría servir para promover la formación ciudadana, existían otros contenidos que eran más atingentes. Las concepciones de este grupo de profesores se relacionan con el posicionamiento que asumieron al interpretar la formación ciudadana como un contenido ligado a aspectos políticos.

Con respecto a la formación disciplinar de los profesores en el área de la historia de niños, niñas y jóvenes, es evidente que esta fue casi inexistente en la formación inicial. El 50% de los profesores declaró no haber tenido ningún curso a través del cual se visibilizara la historicidad de los niños. A pesar de esto, los docentes participantes de la encuesta señalaron haberse interesado por la temática, lo que los ha llevado a autoformarse, ya sea a partir de lecturas o de la participación en seminarios. Este acercamiento a la Historia de la infancia se traduce en que aquellos maestros que señalan tener un mayor conocimiento de la historia de los menores son quienes se muestran más dispuestos a incorporarla en sus clases.

Las opiniones de los profesores con respecto a su formación en Historia de la infancia evidencian la necesidad de que exista un trabajo colaborativo más sistemático entre los profesores de historia, ya que esto permitiría intercambiar experiencias exitosas con respecto a la incorporación de los menores en sus clases. Además el trabajo colaborativo sería una buena instancia para proponer la elaboración de materiales didácticos para visibilizar el aporte de niños, niñas y jóvenes en la historia. Consideramos, al mismo tiempo, que el trabajo colaborativo sería una buena estrategia para que los profesores reflexionaran sobre los contenidos que enseñan y por qué los enseñan. También para que tomen conciencia de que la educación es una acción política que requiere de intelectuales como los profesores para romper con los moldes tradicionales de la educación, y para promover una educación que sea mucho más inclusiva y emancipadora (Giroux, 1990; 1998).

La percepción de los profesores de que no existen tantas investigaciones sobre la Historia de la infancia deja ver la necesidad de que el mundo académico se acerque más a la escuela. Es necesario que desde la universidad y desde la investigación histórica se asuma la responsabilidad que se tiene con la visibilidad de “los otros” en la historia escolar. Por medio de este acercamiento se podría resolver las dificultades que enfrentan los profesores para socializar una historia alejada de las visiones tradicionales.

La formación inicial del profesorado evidencia grandes falencias. A partir de los escritos de los profesores resulta evidente que en las escuelas de pedagogía en historia en Chile, aún se sigue pensando que una historia centrada en aspectos políticos o económicos es la que deben conocer las nuevas generaciones a través de la escuela. A esto se agrega que tampoco en la formación inicial se ha dado un espacio importante a la didáctica del área. También se evidencian las dificultades que los profesores declaran al tratar de vincular el currículo con los fines que ellos asignan a la enseñanza de la historia, y a ambos con la historia de niños, niñas y jóvenes. Las respuestas de los docentes se condicen con las investigaciones didácticas que se han centrado en la formación inicial. Como Pagès consideramos que es necesario transformar la formación inicial, para que los futuros profesores se comprometan con la idea de que el conocimiento no es algo estático, sino una construcción social permeada por los contextos históricos (Pagès, 2011 c), y que para generar la formación de estudiantes que sean críticos, primero los docentes deben aprender a serlo. Una manera de desarrollar la criticidad de los docentes sería llevarlos a reflexionar, desde su formación inicial,

porque se promueve la enseñanza de la historia con unos determinados protagonistas, mientras se deja al margen a la inmensidad de la humanidad.

Consideramos que las concepciones de los profesores frente a las finalidades de la enseñanza de la historia con niños y niñas como protagonistas, así como las que le asignan a la formación ciudadana se encuentran condicionadas por su formación universitaria inicial, por la trayectoria laboral que han desarrollado, y por el nivel de conocimiento que manejan del currículo vigente.

La formación inicial les hace asumir una posición sobre lo que se debe enseñar en la escuela y sobre la manera cómo deben hacerlo. Los profesores que tienen una carrera laboral más extensa son los que se muestran más resistentes a desarrollar innovaciones en sus clases. Este grupo, al haber sido formado en un modelo de historia tradicional rankeana, alejada de las nuevas corrientes historiográficas, muestra más interrogantes a la hora de pensar la utilidad de la inclusión de los menores como protagonistas de la historia. Este grupo aún se encuentra imbuido en la idea de que la historia escolar debe servir para generar una cierta identidad nacional, por lo que valoran como importantes aquellos contenidos que centran como protagonistas a los actores tradicionales. Tomando en cuenta los postulados de Apple, estos profesores a través de sus clases perpetúan un determinado modelo social (Apple, 1986). De manera inconsciente, estos profesores a través de las decisiones que toman sobre qué historia enseñar lo que hacen es promover la cultura de quienes tienen el poder. Al socializar una historia de “grandes hombres” terminan dando a sus estudiantes el mensaje de que quienes tienen el poder en la actualidad lo tienen por derecho debido a los logros que desarrolló su grupo en el pasado (Giroux, 1998).

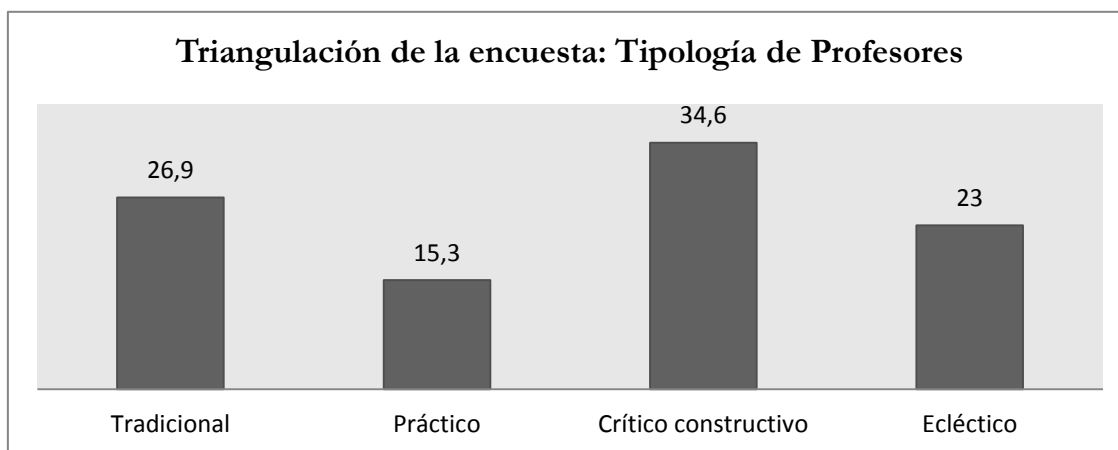
Los profesores más jóvenes, a pesar de que también fueron formados en la universidad bajo la premisa de que la historia más importante es la política y la económica, han tenido la oportunidad de entrar en contacto con las nuevas corrientes a través de seminarios o de literatura especializada. Para ellos es un poco más fácil pensar en una historia escolar en la que niños, niñas y jóvenes sean los protagonistas.

La mirada con respecto a la formación ciudadana es en la mayoría de los casos bastante crítica. La misma ausencia de la formación ciudadana como un contenido ha conducido a los profesores a observarla como una manera de promover la criticidad y la acción a través de todos los contenidos de historia. Al mismo tiempo, la visión que

poseen la mayoría de los docentes con respecto a la ciudadanía se muestra alejada de visiones tradicionales que sólo la ligaban al conocimiento del funcionamiento político del país. Pensamos que como Ross y Vinson (2012) que los profesores que tienen una mirada crítica de la formación ciudadana han construido esta posición tomando en cuenta que a través de ella se debería educar a las nuevas generaciones para saber participar en una sociedad democrática que contribuya a la construcción de un mundo mucho más justo. Por esto, para los profesores que se sitúan desde esta perspectiva es necesario que sus alumnos estén informados sobre asuntos ligados al funcionamiento político para poder pensarlo críticamente, pero ponen el acento en que sus estudiantes se comprometan con la sociedad, y se hagan cargo del cambio social. Esta visión más amplia con respecto al ejercicio de la ciudadanía fue la que facilitó, en algunos casos, que los profesores pudieran establecer vinculaciones entre historia de la infancia y formación ciudadana.

Las mayores dificultades se evidenciaron al momento de tener que vincular el currículo, la historia de niños y niñas, y la formación ciudadana. A manera de hipótesis, consideramos que una de las causas que puede explicar esta dificultad es que los profesores aún no se encuentran del todo apropiados de las nuevas propuestas curriculares vigentes (2009 y 2011). A ello, podemos agregar que no se sienten del todo capacitados para poder interpretar el currículo (Paraskeva, 2008), lo que les lleva a pensar que los menores deben ser incluidos si el currículo lo expresa de manera directa.

El cruce de la información de las preguntas nº 15, 16, 17, 18 y 21 nos permitió reconocer ciertas relaciones e incoherencias entre las posiciones asumidas por los docentes. El análisis de los resultados en su conjunto hizo variar el panorama con respecto a la tipología de los profesores que participaron de la encuesta. Los resultados se evidencian en el siguiente gráfico:



✚ **Tradicional:** Un 26,9% de los profesores (7) se inscribió dentro de una concepción tradicional de la enseñanza de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana. Este grupo, al ser invitado a incluir a los niños, niñas y jóvenes en sus clases, lo hicieron mayoritariamente ligándolos a la historia política del país o del mundo. Su visión de la historia política como una de las ramas más importantes a ser socializada en la escuela les llevó a proponer que a través de ella podrían desarrollar la formación ciudadana entre sus estudiantes.

De sus propuestas se desprende que consideran que los estudiantes deben ser formados en los principios políticos del país. Por eso, ponen el énfasis en la necesidad de que a los estudiantes se les enseñe sobre las instituciones, su funcionamiento, y la importancia de su rol como ciudadanos una vez alcanzada la mayoría de edad.

El posicionamiento de los profesores desde una mirada tradicional los lleva a tomar el principal protagonismo al interior de la clase, lo que se tradujo en que los estudiantes se transformaron en sujetos pasivos y reproductores del conocimiento que les aportaba el profesor. Siguiendo las propuestas de Freire (1970), podemos decir que estos profesores tienen una concepción bancaria de la educación, y que esta se expresa en sus modelos de clases.

✚ **Práctico:** Un 15,3% de los profesores (4) se situaron en una perspectiva práctica. Para los profesores prácticos lo más importante es generar que sus estudiantes se desarrollen como personas y puedan ser felices. Por esto, ponen el acento en trabajar aquellas temáticas que resulten interesantes y desafiantes para sus estudiantes. Bajo esta mirada,

consideran que la historia de niños, niñas y jóvenes es un excelente espacio para ayudar a sus estudiantes a comparar el pasado con el presente, para que empaticen con los actores del pasado, y para que ellos se sientan como sujetos constructores de historia.

Su mirada con respecto a la ciudadanía la sitúa como una enseñanza necesaria para que los estudiantes conozcan sus deberes y derechos. Ponen el acento en enseñar los Derechos Humanos para que sus estudiantes evalúen y critiquen las problemáticas presentes en la sociedad. Si bien enseñan a actuar a sus estudiantes, sus estrategias están puestas en que los estudiantes actúen colaborativamente para resolver los problemas que más cotidianamente los aquejan.

Consideran que la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas es un medio muy útil para lograr que los estudiantes desarrollen su formación ciudadana, principalmente a través del análisis de las problemáticas de los menores en el pasado y en el presente, la búsqueda de sus causas y posibles soluciones. Se enfatiza el compromiso con la denuncia de las situaciones de vulneración en que viven algunos niños del planeta.

Debido a que sus estudiantes son el centro de la enseñanza y el aprendizaje, el profesor adquiere un rol secundario en el desarrollo de la clase. Las actividades son realizadas de manera colaborativa entre los estudiantes, el profesor los ayuda a hacerse preguntas y a contrastar sus distintas respuestas.

✚ **Crítico constructivo:** Este fue el grupo mayoritario de docentes (34,6%, 9 profesores). Para estos profesores la enseñanza de la historia es el espacio ideal para formar a la ciudadanía del siglo XXI. Esta ciudadanía debe ser crítica, comprometida con los problemas de la sociedad, y dispuesta a actuar para cuestionar las estructuras que generan las problemáticas del siglo XXI. Para este grupo de profesores, la enseñanza de la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas permite que sus estudiantes se empoderen, y tomen conciencia, de que así como los menores en el pasado cuestionaron las estructuras y las cambiaron, ellos también lo pueden hacer en el presente. Por esto, los temas de la historia de la infancia que abordan en sus clases se centran en conflictos y problemáticas que tienen una proyección hasta la actualidad.

Consideran que la ciudadanía es una cualidad intrínseca a todas las personas, independiente de su condición o edad. Por esto, promueven que sus estudiantes participen, que se involucren en la búsqueda de las causas de las injusticias, y que trabajen para superarlas. Esta mirada de la ciudadanía los lleva a promover una cultura

de la discusión, el respeto, la participación y la tolerancia al interior de sus clases. Las relaciones entre profesores y estudiantes son horizontales y fundadas en el respeto mutuo.

❏ **Ecléctico:** El grupo que experimentó un mayor crecimiento al comparar las respuestas de las preguntas claves fue el de los eclécticos. Pasaron de un 12% (2 profesores) a un 23% (6 profesores)³⁰. Consideramos que este aumento se debió a que la mayoría de los eclécticos no elaboraron su propuesta de clase. Del grupo de eclécticos, una parte se orienta más hacia la visión crítica constructiva, y otra hacia la práctica. Solamente uno de los eclécticos compartió más elementos del modelo tradicional. Los eclécticos le asignan distintas finalidades a la enseñanza de la historia, esto se denota en las temáticas que trabajan y las maneras de abordarlas. Para la mayoría de nuestros eclécticos (3 profesores) la enseñanza de la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas debe permitir que los estudiantes desarrollen la criticidad, y que tomen conciencia de que ellos también son actores históricos, sin embargo al momento de plantear la manera de abordar las temáticas son muy tradicionales. Se centran en contenidos en los que los jóvenes han sido protagonistas, pero no le dan el protagonismo a sus estudiantes en la clase. Los roles al interior de la clase se encuentran muy marcados. El profesor es el encargado de presentar el contenido, y el estudiante el encargado de aprenderlo. No existe la premisa de que el conocimiento sea algo que se alcance a través de la interacción de todos los actores de la clase. Para los eclécticos, la historia con los menores como protagonistas es tan útil para desarrollar sus fines como cualquier otra historia.

Piensan la ciudadanía como una enseñanza para la acción, pero esto no se relaciona con las prácticas que promueven en sus aulas. En uno de los casos, la profesora ecléctica, a pesar de que trabajaba una temática que era propicia para desarrollar el compromiso de sus estudiantes: Trabajo infantil en la Revolución industrial, no llevó a sus estudiantes a interrogarse frente a lo que ocurre en la actualidad con el trabajo de los niños, o que se podría hacer para ponerle fin.

Pensamos que las diferencias que obtuvimos al comparar los resultados de las preguntas claves de la encuesta se explican por las dificultades que los profesores

³⁰ A través del análisis de la propuesta de clase, sólo dos profesores resultaron eclécticos. En cambio, al considerar todas las respuestas de todos los profesores esta cifra se triplicó.

enfrentan al momento de promover prácticas que sean coherentes con las finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, de la historia de la infancia y de la formación ciudadana. Esto es lo que les lleva a tomar en algunas ocasiones decisiones contradictorias. Pensamos que esta misma situación evidenciada a través de la encuesta se vive en las aulas de historia y ciencias sociales. Por esto, creemos que es esencial que a los profesores se les ayude a reconocer, desde su formación inicial, cuál es la mirada que tienen con respecto a la enseñanza de la historia, y que se promueva, en la universidad, una enseñanza que permita que aquellos que se sitúan desde una mirada más tradicional se vayan acercando hacia el crítico-constructivo, ya que este último es el único que está trabajando de manera más o menos efectiva para formar a una ciudadanía comprometida con el cambio social.

Dadas las características de nuestros eclécticos, pensamos que a ellos sólo les falta pensar en qué es lo más importante que podría contribuir una historia con niños y niñas como protagonistas. A partir de ello, tomar conciencia de que si se está socializando una historia con niños y niñas, los principales protagonistas de la clase deberían ser estos, más aún si están pensando promover a través de ella la toma de conciencia y el compromiso con la participación.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 7

LOS PROFESORES FRENTE A LA HISTORIA DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES Y SU POTENCIAL CIUDADANO

Introducción:

En el siguiente capítulo abordaremos los resultados obtenidos luego de aplicar la entrevista a los cinco profesores que decidieron seguir participando en la segunda parte de nuestra investigación. El capítulo se encuentra dividido en 9 apartados, los cuales se relacionan con cada una de las preguntas que les realizamos a los docentes. Al final están consignadas las conclusiones a las que hemos llegado luego de analizar las propuestas de los profesores.

7.1. Análisis de entrevista a profesores de historia, geografía y ciencias sociales

Luego de aplicar la encuesta *“La presencia de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”*, invitamos a las profesoras y profesores a participar en una entrevista. Les explicamos que en esta entrevista lo que haríamos sería profundizar en sus ideas y valoraciones sobre la formación ciudadana y democrática, y la Historia de la infancia y la juventud. La recepción a participar en esta segunda parte de la investigación tuvo un impacto menor, solamente 5 profesores estuvieron dispuestos a responder nuestras preguntas, todos eran de la ciudad de Santiago.

Diseñamos 10 preguntas. 1 estuvo enfocada en analizar los fines que los profesores le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. 4 estuvieron dirigidas a profundizar en las ideas y concepciones que los profesores tenían sobre la formación ciudadana, y sobre cómo ésta se puede potenciar en el aula. Las 5 preguntas restantes nos ayudaron a conocer el rol que los docentes le asignan en sus clases a la Historia de la infancia y la juventud, y el potencial ciudadano que observan en ella. Si bien la entrevista constaba de estas 10 preguntas, algunas respuestas requirieron complementarse con más información, por lo que profundizamos con preguntas adicionales (Ver Anexo nº 3).

Para el análisis de los discursos de los profesores aplicamos algunos elementos de la Teoría Fundamentada. Por ello, transcribimos las entrevistas en su totalidad, luego trasparamos los testimonios de cada uno de los profesores a una plantilla de análisis (Ver anexo nº 6). En esta se consignó la codificación abierta, las palabras claves en el discurso de los profesores, y los significados que interpretamos que los docentes le asignaron a sus discursos. Optamos por utilizar algunos elementos de la Teoría Fundamentada porque consideramos que nos permitiría entender con mayor claridad las ideas que tenían los profesores con respecto a la formación ciudadana y la Historia de la infancia y la juventud

La entrevista fue dividida en tres ejes: 1. Finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; 2. formación ciudadana y democrática, y; 3. Historia de la infancia y la juventud. Los objetivos que nos propusimos al diseñar las preguntas fueron los siguientes:

- ❑ Reconocer los fines que profesores y profesoras asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Al diseñar las preguntas consideramos este objetivo como muy relevante, ya que pensamos que sería el que nos permitiría entender cuál era la utilidad que los docentes le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Al mismo tiempo, nos permitiría entender por qué asumen un determinado enfoque al enseñar, por qué seleccionan un tipo de contenidos, y por qué establecen determinadas relaciones al interior de su aula.
- ❑ Analizar las concepciones y representaciones con respecto a la formación ciudadana y democrática: La existencia de distintas miradas con respecto a la formación ciudadana generan la propuesta de distintos tipos de ciudadanos a formar. Algunas de estas miradas se acercan a formar a un ciudadano que sea leal a la patria, mientras que otras se acercan más a la idea de formar a una persona libre y comprometida con la justicia social.
- ❑ Analizar cómo los fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, así como las concepciones con respecto a la formación ciudadana se traducen en unas determinadas prácticas de aula que favorecen el desarrollo de un espacio democrático o que, por el contrario, lo reprimen e impiden.

- ❑ Conocer las concepciones de los profesores con respecto a la Historia de la infancia y la juventud, y sobre su utilidad para promover la formación ciudadana y democrática: Pensamos que las concepciones de los profesores sobre la Historia de la infancia podrían influir en su toma de decisiones sobre si incluirlos o excluirlos de sus clases. Al mismo tiempo esas concepciones podían ser un impedimento para ver a los menores como actores participantes del cambio social.
- ❑ Valorar el espacio que los profesores le asignan a la Historia de la infancia y la juventud en sus programaciones curriculares.
- ❑ Reconocer y analizar las principales problemáticas que los profesores enfrentan al momento de tratar de incorporar la Historia de la infancia y la juventud en sus programaciones. A partir de esas problemáticas, diseñar una unidad didáctica que les sirva de modelo para utilizar la Historia de la infancia y la juventud a fin de promover la formación ciudadana.

En esta parte de nuestro trabajo de investigación consideramos que es importante volver a recordar a los profesores que fueron entrevistados, y el contexto en el cual se desempeñan como docentes de historia y ciencias sociales. Consideramos que el contexto facilita o dificulta el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, pero a su vez influye en las decisiones que toman los profesores para lograr concretar los fines que le han asignado a la historia y las ciencias sociales³¹.

7.2. Los profesores y sus concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales

Al momento de plantear nuestras preguntas para la entrevista, consideramos que era muy necesario volver a ahondar en el tema de los fines y objetivos que los profesores le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Pensamos que

³¹ Para recordar a nuestros entrevistados, y las características de los colegios en los que se desempeñan, ver marco metodológico, p. 147.

la forma de interpretar la importancia y utilidad de la historia y las ciencias sociales se plasma en:

a. La selección de unos contenidos determinados: Dependiendo de los fines que los docentes le asignen a la enseñanza de la historia, podremos identificar la socialización de una historia en la que se hace referencia a actores tradicionales, o por el contrario, una historia a través de la cual se promueve la idea de que todas las personas son actores históricos.

b. La manera en cómo se enseñan esos contenidos: Pensamos que las finalidades influyen en el tipo de actividades a las cuales el profesor recurrirá para abordar un determinado contenido.

c. Lo que se persigue a través de la enseñanza de esos contenidos: Las finalidades evidencian qué es lo que los docentes quieren lograr a través de la enseñanza de un determinado contenido.

d. Las relaciones que se establecen al interior del aula entre los docentes y sus estudiantes: Consideramos que las relaciones al interior del aula, y el protagonismo que asume el profesor, y el que le otorga a sus estudiantes también se encuentran relacionados con las finalidades que le asigna a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Como Evans (1990) pensamos que las concepciones de los profesores con respecto a las finalidades que le asignan a la asignatura de historia y ciencias sociales ejercen una gran influencia en las propias ideas que los estudiantes van construyendo sobre la importancia de la historia en sus vidas. Las concepciones sobre las finalidades de la historia que tienen los profesores pueden influir en los estudiantes, generando:

a.- La idea de que la historia y las ciencias sociales solamente trata del relato de los grandes hechos acontecidos en el pasado a gente importante o a la nación. Esta idea de la enseñanza de la historia es la que podría contribuir a la formación de ciudadanos pasivos, que conocen el pasado político de la nación, y que lo valoran sin mayores cuestionamientos.

b.- La idea de que ellos son sujetos constructores de la historia, y que como tales poseen las capacidades necesarias para actuar en su presente para construir un mundo más

justo, sin tantas desigualdades, en fin, un mundo más vivible. En estas ideas priman la formación de un ciudadano participativo y comprometido con las problemáticas de su comunidad.

c.- La idea de que ellos deben ser agentes críticos de la realidad en la que están inmerso, pero que al mismo tiempo deben ser capaces de establecer compromisos plausibles de ser aplicables para cambiar las estructuras históricas que han producido que la sociedad en la que vivimos sea tan desigual. Esta mirada de la historia y las ciencias sociales ayudaría a los estudiantes a transformarse en ciudadanos críticos y participativos, orientados hacia la justicia social y el cuestionamiento de las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales existentes.

A la hora de interpretar los discursos de los profesores con respecto a los fines que le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales pudimos reconocer la presencia de tres orientaciones:

7. 2. 1. Uno de los principales fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es que los estudiantes conozcan el pasado: Dentro de este grupo podemos situar a dos de nuestros profesores. Para Camilo una de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es que sus estudiantes conozcan sobre historia y geografía de nuestro país, ya que esto les podría dar las bases para situarse y empezar a aprender desde lo más cercano hacia lo más lejano.

Camilo hizo una crítica importante a la forma en que se presentan los contenidos de enseñanza básica, pues, según él, se privilegia el conocimiento de la Historia de Occidente (Europa). Al respecto señaló que **“Hablar de historia es hablar de occidente, oriente, las guerras mundiales, y después, en un apartado de no más de un mes toca la conquista y descubrimiento, colonia, y si es que... podríamos llegar al periodo del 90`... pero pocas veces se alcanza a trabajar del 73` hacia adelante...”** (Profesor Camilo, Colegio C)

También señaló que otro de los objetivos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales sería que los estudiantes conocieran la geografía física de su país: **“...además que la geografía está dejada de lado, son apartados muy pequeños de lo que es geografía, y los chicos no saben ubicarse, localizarse, los chiquillos no saben**

lo que es una cordillera, dónde está el mar, qué es una marisma, un montón de cosas que deberían saber...”. (Profesor Camilo, Colegio C)

Del discurso del profesor se desprende que para él lo más importante es que sus estudiantes conozcan el pasado de su país, y las características físicas de este. Al parecer, este profesor pone el énfasis en una finalidad culturalista, en aprender conocimientos para ser una persona culta e informada. El enfoque que nos propone es bastante tradicional, debido a que sólo se centra en la importancia de los contenidos. Para él la historia y la geografía sirven para conocer. Tal vez le asigna una mayor utilidad práctica a la geografía, cuando señala que ***“...más aun sabiendo como es la geografía de Chile, no tan sólo por el tema de las geoformas, sino que también por el tema de los terremotos, los movimientos sísmicos”*** (Profesor Camilo, Colegio C). En este caso considera que la geografía es útil, debido a que serviría a sus estudiantes para entender porque Chile es un país sísmico.

Dentro de este grupo también podemos situar al profesor Pedro, aunque muestra algunas diferencias con el profesor anterior. Para Pedro uno de los fines de la enseñanza de la historia es crear una especie de memoria nacional. Esta se formaría a través de su función como activador en sus estudiantes de la capacidad de recuerdo: ***“crear memoria, y yo creo que nuestro principal objetivo como docentes en este caso es ayudar a recordar hechos del pasado”*** (Profesor Pedro, Liceo E). De sus palabras se desprende que considera todo el pasado como memoria, lo que lo situaría en una posición de considerar la enseñanza y aprendizaje de la historia como un fin en sí.

Debemos señalar que las diferencias con el profesor anterior están en que Pedro considera que el aprendizaje del pasado se puede transformar en una lección de vida, ya que él propone a sus estudiantes mirar hacia atrás ***“con la intención justamente de evitar cometer los errores de antes, y de alguna manera poder generar directrices que nos permitan mejorar nuestro presente”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Es partidario de la “historia magister vitae”. Este profesor piensa que conociendo el pasado sus estudiantes podrían entender el presente en el que viven, y tomar decisiones acertadas para enfrentarlo.

7.2.2. Uno de los principales fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es que los estudiantes tomen conciencia de que son sujetos históricos y se transformen en ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de su realidad:

Dentro de este grupo hemos situado al profesor Cristian. Para él una de las finalidades de la enseñanza de la historia es que sus estudiantes se transformen en ciudadanos que conocen su pasado, y que ven cómo ese pasado ha dejado huellas en su presente. También piensa que se debe contribuir a formar ciudadanos que **“ojalá, también, - logren- un compromiso con su futuro”** (Profesor Cristian, Colegio B)

Para él, el conocimiento del pasado debería estar alejado de la historia tradicional, ya que esta impide que los niños, niñas y jóvenes puedan tomar conciencia de su rol como actores históricos. Al respecto, declaró que **“enseñar historia por enseñar historia, para que aprendan fechas o batallas no tiene mucho sentido”** (Profesor Cristian, Colegio B). Además, considera que si a la enseñanza de la historia se le da un enfoque para que niños y niñas entiendan el presente en el que viven y se proyecten hacia el futuro a partir del pasado, otorgaran una utilidad real a su aprendizaje, será más significativo y lo podrán llevar a la práctica.

7. 2. 3. Uno de los principales fines de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es que los estudiantes se transformen en ciudadanos críticos y comprometidos con las transformaciones necesarias para crear una sociedad sin injusticias sociales:

Dentro de este grupo situamos a José Manuel. Dadas las características del entorno social en el que se desempeña como profesor para él es muy importante dotar a sus estudiantes de las herramientas necesarias para que puedan interpretar y comprender la realidad en la que viven, para que desde allí adquieran conciencia del rol que poseen en las transformaciones de esa realidad. Al respecto señaló que para lograr esto, una de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debería ser **“... contribuir a que ellos desarrollen un pensamiento crítico con la sociedad, con la realidad en la que a ellos les toca vivir, para que puedan contribuir a generar cambios”** (Profesor José Manuel, Liceo A). De su discurso se desprende que busca la formación de ciudadanos informados, críticos, que interroguen la sociedad en la que viven, y que al mismo tiempo busquen formas para construir una sociedad más justa.

Este profesor consideró, además, que el área de historia y ciencias sociales podría ser un espacio para aminorar las desigualdades, ser un espacio de democratización de la cultura “... **ellos tienen muy poco bagaje cultural, leen poco, entonces yo creo que la asignatura de historia es rica porque uno puede abrirles horizontes, mostrarles otras cosas, otros lugares. Uno puede hacerlos reflexionar a través del tiempo, pero también permite vincularla con la realidad**” (Profesor José Manuel, Liceo A)

A Salvador también lo hemos situado dentro de este grupo, ya que para él la principal finalidad del área de historia y ciencias sociales tendría que ser formar ciudadanos. Estos ciudadanos deberían desarrollar un pensamiento crítico que les permita interrogar la sociedad en la que viven, pero que al mismo tiempo les ayude a proyectarse hacia el futuro “...**para mí esas dos son las fundamentales, que ellos puedan generar juicios sobre el presente y mejorar su futuro...**”. A través de la historia se les debería enseñar a desarrollar el pensamiento crítico, y a proyectarse hacia el futuro, entendiendo esta proyección como la capacidad de comprometerse en la construcción de un futuro alternativo.

En ninguno de los discursos es posible reconocer de manera expresa la idea de que uno de los fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debería ser ayudar a los estudiantes a comprometerse con el cambio en las estructuras que generan las desigualdades. Al señalar que buscan que sus estudiantes sean críticos, comprometidos con la construcción de su futuro y del futuro del resto de la sociedad, pueden estar contribuyendo a que sus estudiantes transformen las estructuras existentes.

Como pudimos ver, los profesores le asignaron distintos fines a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Todos consideraron que era importante que sus estudiantes conocieran el pasado para poder entender el presente (solo con la excepción del profesor Camilo), pero presentaron matices a la hora de proponer que el subsector debería permitir la formación de ciudadanos, y los modelos de ciudadanos que nos propusieron fueron diferentes. En algunos casos se acercaron al ciudadano que conoce y valora el pasado (Pedro) por el impacto que pueda tener en el presente como lección de vida; otros pensaron en un ciudadano que se siente actor histórico, y se proyecta en la construcción del futuro (Cristian); mientras que dos profesores consideraron que la historia se debe comprometer con la formación de un ciudadano crítico con su realidad, y dispuesto a actuar en la transformación de ella (José Manuel y Salvador).

7.3. Los profesores frente a la formación ciudadana y democrática:

La pregunta n° 2 de la entrevista (*¿Qué es la formación ciudadana y democrática para usted?*) apuntaba a reconocer cómo los profesores entienden e interpretan la formación ciudadana y democrática. De los discursos de los profesores se desprenden varias ideas. Lo más relevante de ellas es que todos apuntan a que la formación ciudadana es algo útil, que se tiene que incorporar a los contenidos de historia y ciencias sociales, puesto que le entrega a los estudiantes un conocimiento que puede ser utilizado en sus vidas. Las ideas que más se repitieron se relacionaron con:

a. La formación ciudadana debe dotar a los estudiantes de ciertos conocimientos conceptuales con respecto al funcionamiento político del país.

b. El conocimiento de conceptos políticos permitiría a los estudiantes desarrollar juicios críticos con respecto a la clase política, el funcionamiento del país, la historia política del país, etc.

c. El área debería dotar a los estudiantes de ciertos “hábitos” que les permitan relacionarse de una manera más armónica con su entorno institucional (colegio), y con la sociedad.

d. A través de la formación ciudadana se debería desarrollar el pensamiento crítico para que de esta manera los estudiantes pudieran interpretar con fundamento el presente en el que se encuentran insertos.

e. La formación ciudadana debe apuntar a que los estudiantes se comprometan con la participación en un sentido amplio, en el cual el fin último fuera construir un mundo mejor.

Al agrupar las ideas que se relacionaban, configuramos las siguientes categorías de análisis:

7. 3.1. La idea de la formación ciudadana en un sentido tradicional: Dos profesores compartieron ideas relacionadas con una mirada tradicional de la formación ciudadana. Estas ideas se relacionaron con la necesidad de *que la formación ciudadana debe dotar a los estudiantes de ciertos conocimientos conceptuales con respecto al funcionamiento político del país* (Idea a) y con la idea que *el conocimiento de conceptos políticos permitiría a los estudiantes desarrollar juicios críticos con respecto a la clase política,*

el funcionamiento del país, la historia política del país, etc. (Idea b). Estos profesores entienden la formación ciudadana como una especie de educación cívica. Por eso en ellos prima la idea que es necesario que los estudiantes manejen ciertos conceptos políticos, ya que son los que les permitirán criticar de una manera fundamentada lo que no les agrada de la clase política. Conocer y apropiarse de los conceptos políticos permitiría a los estudiantes entender la importancia de cumplir con derechos cívicos como votar en las elecciones.

Los profesores que clasificamos en este grupo opinaron, por ejemplo, con respecto a la importancia de conocer conceptos políticos, que los estudiantes que ingresan a la educación secundaria deberían manejarlos. Al respecto uno de nuestros entrevistados señaló ***“de alguna manera se da una muy mala base en cuanto a educación cívica en los establecimientos de enseñanza básica, lo que a nosotros nos genera enfrentar a alumnos en primero medio, que de alguna manera, conceptos base, conceptos fundamentales no los manejan. Me refiero no sólo al término democrático, sino que me refiero también por ejemplo al término sufragio, al término partido político...”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Del discurso del profesor se desprende que él valora negativamente que los estudiantes no se manejen en conceptos políticos, pero no hace referencia a si estos estudiantes han aprendido a participar, o si son capaces de interpretar los problemas del mundo actual, o si están dispuestos a comprometerse activamente en la resolución de ellos. Al mismo tiempo, este profesor señaló que era necesario en el área de historia y ciencias sociales saber de política, ya que esto permitiría entender mejor cómo se ha desarrollado la historia de nuestro país: ***“tú que sacas con decirle a los muchachos que hemos tenido diferentes presidentes, si no saben reconocer a que tendencia política representaron en esos momentos...”*** (Profesor Pedro, Liceo E). A través de la enseñanza de conceptos políticos, este profesor piensa que podría lograr que sus estudiantes se sientan motivados a participar en ella, y a valorar la democracia.

Cristian, al hablarnos sobre la formación ciudadana, valoró de una manera negativa que la nueva programación curricular puesta en funcionamiento a partir del año 2011 hubiera dejado a un lado la educación cívica. Al respecto nos dijo ***“... de hecho, los temas que tienen que ver con la formación cívica casi ya no existen...”*** (Profesor Cristian, Colegio B) lo que nos deja en evidencia el valor que le da a esta formación.

7.3.2. La idea de la formación ciudadana como el espacio para aprender a actuar armónicamente en la sociedad: Esta categoría fue conformada tomando en cuenta las ideas asociadas a que *el área debería dotar a los estudiantes de ciertos “hábitos” que les permitan relacionarse de una manera más armónica con su entorno institucional (colegio), y con la sociedad (Idea c)*. Para José Manuel la formación ciudadana y democrática tiene un marcado carácter práctico. Es utilizada como el espacio para promover el respeto por las diferencias, la tolerancia, la igualdad, y el compromiso en la construcción de un mundo más vivible. Para los profesores que interpretan bajo esta mirada la formación ciudadana, el área les da los espacios para que sus estudiantes puedan: a) entender la realidad en la que viven, b) reconocer las causas que han provocado esa realidad, y c) tomar decisiones sobre qué hacer para modificarla, ya sea a escala individual o social. Solamente uno de los profesores entrevistados cabe dentro de esta categoría. Pensamos que el contexto socio cultural en el cual se desarrolla profesionalmente José Manuel le ha llevado a darle esta utilidad práctica a la formación ciudadana y democrática. El perfil de estudiante que posee José Manuel hace necesario que todo lo que enseña deba apuntar a establecer una cultura de la paz, la inclusión, el respeto, la tolerancia, pero también el compromiso. Con respecto a la importancia de promover la participación a través de la historia y las ciencias sociales, declaró que era importante que los estudiantes *“... se den cuenta que aunque no hagamos nada, somos participes por la indiferencia que somos responsables”*, y señaló que uno de sus principales objetivos es que sus jóvenes entiendan que es necesario *“... cambiar el mundo, no conformarse con como están las cosas, que entiendan que hay que cambiar para el bien común”*. (José Manuel, Liceo A). Para lograr este cometido, el profesor señala que algo esencial es motivar la participación de los estudiantes, algo que no siempre es fácil, pero que se logra a medida que los estudiantes van creciendo y avanzando en sus años escolares: *“...inicialmente no es sencillo llegar a que opinen más... es un proceso gradual. En cambio cuando ya están en cuarto medio, ya tienen esas capacidades más desarrolladas. Hay una evolución desde que los niños llegan a primero medio y luego salen en cuarto, es una gran evolución...”* (José Manuel, Liceo A).

7.3.3 La idea de la formación ciudadana y democrática como el espacio para construir ciudadanía crítica, participativa y libertaria: Esta categoría fue conformada considerando las opiniones que se relacionaron con las ideas de que *a través de la formación ciudadana se debería desarrollar el pensamiento crítico para que de esta manera los estudiantes pudieran interpretar con fundamento el presente en el que se encuentran insertos* (Idea d); y con la idea de que *la formación ciudadana debe apuntar a que los estudiantes se comprometan con la participación en un sentido amplio, en el cual el fin último fuera construir un mundo mejor* (Idea e). Pensamos que la educación ciudadana que tengamos en nuestras escuelas depende del tipo de sociedad que queremos para vivir, y de las acciones que realizamos para convertir esa idea en una realidad (Ross y Vinson, 2002). Los profesores que tienen la capacidad de pensar esta sociedad ideal, se comprometen a través de sus prácticas y de las relaciones que establecen al interior del aula con sus estudiantes para concretarlas. Como Freire (1970) piensan que la educación debe ser una práctica de libertad, es decir, que el conocimiento debe construirse y reconstruirse a través de una relación dialógica entre el profesor o la profesora y sus estudiantes. Por estas ideas, entienden la formación ciudadana como el espacio ideal para promover en sus estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico. Les ayudan a problematizar la sociedad en la que viven, a reconocer esas situaciones de desigualdad, de control, de intolerancia, de pobreza, de injusticia, etc. que no son tan evidentes. Pero al mismo tiempo, les ayudan a reconocer que es necesario terminar con esas situaciones a través de la acción individual y colectiva.

Dentro de este grupo situamos a uno de nuestros profesores. Si bien en su discurso no se presentan todos los elementos que hemos anunciado anteriormente, consideramos que sería posible localizarlo en este grupo ya que para él la formación ciudadana debe contribuir a desarrollar el pensamiento crítico, y además debe generar que los estudiantes se comprometan con acciones que contribuyan a construir la sociedad ideal. Con respecto a este último punto, señaló: *“que ellos puedan ejercer, que puedan tener su opinión en el mundo, que así mismo puedan llevar a cabo una organización x sobre algún tema, o, simplemente que puedan manifestarse sobre las cosas que ellos quieren cambiar, sobre dónde quieren apuntar sus conocimientos, su formación...”* (Profesor Salvador, Liceo D).

Pedir a los profesores que nos dieran su opinión con respecto a qué era para ellos la formación ciudadana y democrática abrió un espacio para que nos comentaran,

también, cuáles son las principales dificultades que enfrentan a la hora de promover una ciudadanía participativa. Algunas de las problemáticas responden a las características particulares de los establecimientos en los que se desarrollan profesionalmente:

7.3.3.1. Desmotivación de parte de los estudiantes para participar: Los estudiantes que asisten a escuelas o liceos de zonas vulnerables no creen en la educación. Para ellos asistir al colegio muchas veces es una obligación, lo que los lleva a estar de mal humor, a no tener ganas de participar de ninguna manera, o incluso a actuar violentamente cuando se les insta a que se hagan parte de la clase. Al respecto José Manuel nos comentó: ***“No sé, aquí habían algunos que cuando recién llegaron se dedicaban a tirarse papeles, a pelear, que no tenían cuadernos, o que no hablaban nada, ahora hablan. Por eso te digo, nunca el 100 %, pero yo veo un cambio. También hay niños que tienen opinión, pero que les cuesta entrar en confianza.”*** (José Manuel, Liceo A). El profesor declara las dificultades, pero también es positivo al señalar que estas conductas se pueden ir modificando, y que en esa modificación juega un rol muy importante la confianza que les vaya dando a los niños y niñas el profesor.

7.3.3.2. Modelo Educativo Institucional: En algunos de los establecimientos educacionales que poseen los mejores rendimientos académicos de Chile existe un modelo de clase estandarizado. El profesor es el dueño del conocimiento y el encargado de entregar parte de ese conocimiento a sus estudiantes. Los jóvenes se acostumbran a este modelo, cuando un profesor trata de hacer algo diferente, tienden a resistirse inicialmente: ***“No sabían casi que estaba pasando en historia, no entendían porque la historia la tratábamos así. Con el paso de los meses comenzaron a entender eso, que lo ciudadano tiene que ser transversal a todo lo que estamos viendo...”*** (Profesor Salvador, Liceo D). A pesar de esta resistencia inicial, lógica, producto de una enseñanza que hasta el momento sólo se había centrado en los contenidos, cuando los estudiantes comenzaron a darse cuenta que esta manera de aprender era mucho más útil, decidieron aceptar el modelo y participar activamente en su formación como ciudadanos.

Mientras que otras problemáticas se relacionan con las formas que ha establecido el estado chileno para medir la calidad educativa de los establecimientos educacionales:

7.3.3.3. Pruebas estandarizadas: En cierta medida, a través de las pruebas estandarizadas lo que se promueve es que los estudiantes manejen ciertos contenidos conceptuales. Esto genera que los profesores opten por pasar estos contenidos, en vez de promover la participación y la acción en sus clases.

7.4. Soy un profesor democrático... pero los estudiantes deben escuchar y opinar cuando yo se lo pido

“Profesor nudos ciegos, me arrastraste del babero, una mano en el puchero, me anulaste, pizarrones siempre serios, no me tiren del cabello... quién te ve que dices como soy...”

(Chinoy, Mi hambre es de un sol)

Como pudimos ver, existen distintos acercamientos al conceptos de formación ciudadana. A través de las preguntas: *Según su opinión, ¿Cómo influyen las características de sus estudiantes y las prácticas desarrolladas por usted en el aula para potenciar la formación ciudadana y democrática?* (Pregunta nº 4) y *¿Cómo potencia la participación y el desarrollo de la conciencia ciudadana a través de sus clases?* (Pregunta nº 5) pretendíamos observar cómo las ideas que poseen los profesores con respecto a la formación ciudadana se traducen en prácticas y relaciones al interior del aula.

De la lectura de las respuestas de los profesores a esta pregunta, se desprende que:

7.4.1 Las características que los profesores observan en sus estudiantes como grupo influyen en las relaciones que establecerán en el aula con ellos y ellas: Como vimos en la presentación que hicimos de nuestros profesores entrevistados, ellos se desempeñan en contextos socio-culturales bastante heterogéneos. Tenemos a profesores

(Salvador y Pedro) que cuentan con estudiantes muy preocupados por su desempeño académico, lo que les hace siempre estar muy receptivos a los temas que se proponen en la clase. La motivación permanente que presentan los estudiantes de estos profesores les permite establecer las temáticas a desarrollar sin mayores inconvenientes. Los estudiantes se adaptan a la metodología utilizada por el profesor, y utilizan todos los espacios de participación que estas les facilitan. A pesar de que ambos grupos de estudiantes cuentan con características similares en comparación con los estudiantes de nuestros otros profesores, Pedro y Salvador toman decisiones muy diferentes con respecto al protagonismo que ellos asumirán y el que le darán a sus estudiantes.

Por un lado, Pedro decide asumir el protagonismo de la clase, a pesar que señala que es importante que el profesor *“-se muestre- como ser humano, y creo que desde tu experiencia personal, y desde la experiencia personal de tu entorno inmediato, tus amigos, tu familia... tú de alguna manera le puedes decir al alumnos “yo soy parte de ustedes”* (Profesor Pedro, Liceo E). El profesor señaló que era importante que los estudiantes dejaran de observar a sus profesores como personas ajenas a ellos y que debían desterrar la idea de que sólo ellos eran los dueños del conocimiento de la historia de la humanidad. Sus palabras dejan en evidencia que es él quien llevará las directrices de la clase. Al respecto señaló: *“Cuando logras eso, logras que el alumno ingrese a tu sala realmente, y de esa manera es más fácil enseñar ciudadanía, enseñar democracia, enseñar educación cívica, y lo más elemental, la educación social...”* (Profesor Pedro, Liceo E). El profesor es el protagonista-enseñante, mientras que los estudiantes juegan un rol secundario al ser los escuchas de lo que el profesor les quiere enseñar, y al aprovechar los espacios que este les da para opinar.

Por otra parte, para Salvador las características de sus estudiantes le permiten promover la participación de todos ellos en el desarrollo de la clase. Al respecto, nos relató una experiencia que tuvo con uno de sus estudiantes, el cual no estaba acostumbrado a un modelo de clase participativo, y en el que el profesor asumiera un rol secundario: *“un día un niño se me acercó y me dijo: “profe, ahora yo entiendo lo que usted trataba de hacer” y yo le pregunte “¿qué trato de hacerles?”, “Usted trata de hacernos pensar y de que reflexionemos de lo que está pasando en el mundo”, yo le dije que justamente esa era la idea y que bueno que se diera cuenta, me dijo que sí y que varios compañeros se habían dado cuenta y que decían que yo los estaba engañando porque no les quería decir el contenido que tenían que ver, pero si otras*

cosas que están fuera del marco del instituto” (Profesor Salvador, Liceo D). Los estudiantes de Salvador se forman bajo un modelo educativo bastante rígido y tradicional, pero a pesar de ello, el profesor ocupa el interés de ellos por aprender para mostrarles la importancia de trabajar en equipo, de dejar a un lado la competitividad, generando de esta manera un espacio para desarrollar la formación ciudadana. Los estudiantes juegan el rol más importante al interior de la clase, mientras que el profesor sólo les presenta las temáticas para que ellos las analicen y obtengan sus propias conclusiones.

Un segundo grupo de profesores se desempeña en un contexto más dificultoso para establecer relaciones más democráticas al interior del aula. En el caso de Cristian, desempeñarse en un colegio técnico genera que una parte importante de sus estudiantes no se motiven por el área de historia y ciencias sociales, lo que indirectamente le lleva a él a transformarse en el protagonista de la clase. Declaró tener algunos estudiantes que se motivan por participar, pero estos son un grupo minoritario, ***“... hay algunos que son más críticos, -y que vienen producto del capital cultural que tienen en sus casas, porque sus papás son profesionales o tienen una buena biblioteca, o que son una familia de esfuerzo que se preocupa del valor de la educación- probablemente con ellos se pueda lograr avanzar un poco, pero con la gran masa de los chicos es una tarea sumamente complicada, casi titánica...”*** (Profesor Cristian, Colegio B). Cristian trata de promover el desarrollo de un espíritu crítico que lleve a sus estudiantes a participar activamente, dentro y fuera de la clase, sin embargo considera que para él es difícil lograrlo. Esto se traduce en que las relaciones en su clase no sean del todo democráticas, ya que él siempre termina siendo quien dirige el proceso de aprendizaje. Cuando otorga el protagonismo a los estudiantes, solamente un grupo minoritario decide hacer uso de este.

También José Manuel se sitúa en este grupo. Él es quien se desempeña en el contexto más complejo de todos. Las razones derivan de las mismas desigualdades económicas y sociales existentes en Chile, las que se traducen en la existencia de colegios para pobres y para ricos. Para José Manuel es importante generar los espacios para que todos los estudiantes puedan hacerse parte activa en su propio proceso de aprendizaje, pero el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes lo dificulta: ***“A veces en primero medio llegas el primer día a hacerles clases, y hay niños que te garabatean de la nada, tu les pides que se sienten y te responden de malas formas... a***

mí por pedirles a niños que se sienten me han amenazado con cuchillas... entonces te das cuenta que a veces tu puedes contribuir para cambiar, pero que hay otras que no, que te requieren de otro tipo de apoyo, un apoyo más profesional...” (José Manuel, Liceo A). José Manuel nos declaró en sus otras respuestas que él promueve la participación de sus estudiantes, que los pone en el centro de la clase para que ellos mismos puedan darse cuenta de las problemáticas que los afectan, las causas de estas, y las cosas que podrían hacer para resolverlas, pero al contarnos sobre los alumnos problemáticos propuso el tema de su exclusión: ***“... pienso que en esos casos hay que apoyarlos hasta donde tú puedes, si ves que en el tiempo no hay un cambio, y se está perjudicando a toda la comunidad, lamentablemente, yo ahora, después de cinco años acá, yo veo que hay que aplicarles sanciones drásticas y expulsarlos del colegio, aunque suene feo...”*** (José Manuel, Liceo A). El discurso de José Manuel nos lleva a intuir que él piensa que se pueden promover la participación en el aula, pero no con todos los estudiantes. La experiencia de este profesor le ha llevado a la conclusión de que cuando existen grupos que atentan contra el bien de la comunidad (curso), lo mejor para todo el grupo es dejarlos fuera.

7.4.2. Existe la idea de que el profesor debe mostrarse cercano a sus estudiantes, y preocuparse por sus intereses: Tomar un rol de cercanía facilitaría el que los estudiantes se motiven con la historia y que indirectamente se comprometan en el ejercicio de su propia ciudadanía al desarrollar las actividades que son propuestas por el profesor. José Manuel nos comentó que en su caso sus estudiantes ***“Se sienten más importantes... ellos necesitan afecto, entonces cuando les das afecto o cercanía, ellos se abren a participar. A mí ellos muchas veces me dice: Yo sólo trabajo porque es usted. Es raro, pero es así. En ese sentido esas cosas facilitan...”*** (Profesor José Manuel, Liceo A). Por otra parte, Pedro opinó que ***“No tienes que ser el “profesor de historia”, porque esos dos conceptos asustan... de alguna manera el alumno recibe a un señor, erudito, a un señor que al parecer conoce de todo...”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Un profesor más cercano otorgaría más confianza a sus estudiantes, lo que a su vez se traduciría en menor temor a equivocarse, y por lo tanto en la motivación necesaria para participar, ya sea dando la opinión, o realizando acciones.

7.4.3. Aún existe la idea de que los contenidos conceptuales ligados a la historia política servirían para promover la formación ciudadana: Pedro, con una mirada más tradicional con respecto a la formación ciudadana, considera que la historia política puede ser el espacio para promover los valores ciudadanos y democráticos. Piensa que estudiando la vida cotidiana de grandes personajes se podría promover el interés y la empatía de sus estudiantes, lo que indirectamente se traduciría en un mayor interés por participar de la vida política del país. Al respecto, Pedro nos declaró: *“...de alguna manera recogiendo a Voltaire, Rousseau, Montesquieu, de alguna manera recogiendo a Locke o Stuart Mill, de alguna manera tu recoges a esos pensadores, y si tú les hablas de ellos a los muchachos no te van a entender... pero cuando logras que ellos comprendan que ellos fueren seres humanos, que de alguna manera tuvieron pareja, tuvieron hijos... que de alguna manera fueron encarcelados... que de alguna manera por decir lo que pensaban fueron castigados, logras finalmente que ellos digan “sí, me interesa realmente lo que ellos hicieron”* (Profesor Pedro, Liceo E).

7.4.4. Se considera que las problemáticas más cercanas a los estudiantes son el espacio ideal para promover la formación ciudadana: Con respecto a esta idea hay distintas maneras de llevarla a la práctica. José Manuel considera que para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes se hace necesario partir de las problemáticas que son más cercanas a ellos, o que los afectan directamente. Utilizar este enfoque ayudaría a los niños, niñas y jóvenes a reconocer la utilidad de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y los alcances de la participación ciudadana en la resolución de los conflictos. Para José Manuel, hablar de los problemas actuales genera que los estudiantes se motiven y se sientan más incluidos en la sociedad en la que viven: *“...ellos se motivan cuando ven que son temas que tienen que ver con ellos, cuando les muestras que lo que se va a hablar tiene que ver con su realidad, con sus problemas, que ellos pueden hacer algo, que pueden discutir, que ellos son parte del país, que pueden intervenir en este, se motivan”* (Profesor José Manuel, Liceo A). Para niños y niñas que siempre se han sentido excluidos del desarrollo social y económico del país, estudiar las problemáticas que los afectan directamente es una manera de hacerlos parte, de construir una democracia más inclusiva que permita crear la sociedad que esperamos.

Otro de nuestros entrevistados consideró que utilizando las temáticas de la actualidad se puede facilitar la motivación de los estudiantes frente a las temáticas que se proponen en la clase. Al respecto señaló que **“...a veces nos piden a nosotros que a partir de ciertas noticias de actualidad, tratemos de motivar a los chicos para que se cuestionen lo que está sucediendo en un tema de historia concreto, como en algún momento hablamos de los momentos de la clase, en el inicio uno trata de poner estos temas, poner el dato frek³², ese dato que les llama la atención a los chicos y les hace parar las antenitas, que los puede motivar...”** (Profesor Cristian, Colegio B). Para Cristian, hacer uso de las problemáticas de la actualidad sólo es un medio para lograr que los estudiantes se motiven y presten atención a lo que se analizará de la clase. Él declara que esta utilización de una noticia de actualidad no necesariamente debe estar relacionada con la clase, si no que más bien debe servir para captar la atención de los jóvenes, por eso hace alusión al concepto de “dato frek”.

7.4.5 Todos los profesores declaran, en distintas medidas, promover la participación en sus clases: De los entrevistados, no hubo ninguno que señalara que no promovía el dialogo y la participación entre sus estudiantes en las clases. A partir de las experiencias que nos han relatado queda en evidencia que todos asignan un espacio a sus estudiantes en la clase, pero este espacio varía de unos profesores a otros:

Por ejemplo, Pedro nos explicó que para él resulta muy importante recoger las experiencias de sus estudiantes (ya sean experiencias de vida o conocimientos) para trabajar las distintas temáticas en la clase, y que esta es para él una forma de promover la participación **“Recogiendo la experiencia de los alumnos como seres humanos, como niños, como adolescentes, y sobre todo recoger el entorno del alumno en este caso”** (Profesor Pedro, Liceo E). A medida que analizamos su discurso, nos quedó en evidencia que si bien busca conocer las opiniones y experiencias de sus estudiantes, es él quien actúa como organizador y presentador de ellas, porque considera que siempre tienen que existir unos contenidos mínimos que deben conocer todos los estudiantes, **“uno sabe lo que tiene que hacer porque mal que mal tu planificas tu clase, sabes a lo que quieres apuntar, obviamente la realidad entre un curso y otro siempre será diferente, siempre, por eso te tienes que asegurar con una pauta para que obviamente**

³² El profesor utiliza el concepto para hacer referencia a algo que no es tan importante, pero que resulta llamativo para los estudiantes.

tus alumnos tengan una materia que sea igual a todos los cursos, más cuando uno trabaja por nivel³³”.

También, Pedro señaló que se puede desarrollar la conciencia ciudadana de los estudiantes ayudándolos a contrastar opiniones, para a partir de ellas tomar su propia posición, ***“No somos quienes para decirle al joven esto tienes que creer, ellos tienen que ser capaces de crear sus propias visiones”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Debemos declarar que uno de los discursos más difíciles de interpretar es el de este profesor (Pedro) porque se mueve demasiado entre una visión tradicional y conservadora del desarrollo de la formación ciudadana (en sus respuestas se lee que para él los contenidos cívicos y la historia política son importantes) y la declaración de la necesidad que a los estudiantes se les den las herramientas para ser críticos. Pensamos que su interpretación de la historia es la que le hace tener estos dos discursos que chocan y que finalmente nos hacen difícil saber lo que efectivamente está haciendo, o cómo lo está haciendo.

Camilo busca nuevos espacios para promover la participación. Considera que se podría mejorar si los profesores trabajaran de manera transversal en el colegio, y si promovieran las salidas a terreno. Para Camilo, sacar a los estudiantes hacia un espacio distinto al colegio permitiría que se motivaran más con temas que en el aula se les hacen tediosos: ***“Ahí baja la intensidad de la molestia, porque no van a estar tan aburridos, van a ser visitas guiadas dónde no tan solo aprendan historia propiamente tal, van a abarcar historia de Chile también, y después nos podemos proyectar con todos los elementos: paisaje, ecología, el cuidado de los perros, abarcar de todo”*** (Profesor Camilo, Colegio C). Si bien hay un énfasis en que lo que se aprenderán serán contenidos, indirectamente el moverse por el paisaje podría llevar a los estudiantes a reconocer las problemáticas que hay en este y a pensar en medidas que ellos mismos podrían llevar a cabo para enfrentarlas.

José Manuel presenta una coherencia con el resto de sus ideas cuando hace alusión a la participación. Para él es uno de los elementos centrales en su clase. Considera relevante que a partir de las problemáticas actuales sus estudiantes opinen, saquen conclusiones, participen y se vinculen con los problemas de la sociedad. En la misma línea de José Manuel, Salvador promueve la participación rompiendo los modelos tradicionales en los que se desarrollan las clases en su colegio: ***“Yo lo que***

³³ Cuando hace referencia a “trabajar por nivel” el profesor explica que él es el encargado de hacerles clase a todos los estudiantes de su colegio que cursan un mismo curso o nivel.

siempre hago es romper ese esquema, porque los saco fuera de la sala, nos juntamos generalmente en grupos, y yo no estoy al frente, sino que me voy paseando por todos los grupos, y hago que ellos, más o menos, vayan construyendo lo que es el conocimiento, más que yo estar al frente en la pizarra” (Salvador, Liceo D).

Por su parte, Cristian fue más bien pesimista con respecto a los alcances de la participación que logra promover entre sus estudiantes. Señaló que cuando se analizan las problemáticas de la actualidad, no todos están dispuestos a opinar y discutir: ***“...de esa manera tratamos de activarlos, de que piensen “ah, esto es interesante y tiene una relación con lo que estamos viviendo”, pero eso ocurre con los chicos que son más despiertos... y en ese sentido soy pesimista, no me entrego totalmente, pero soy pesimista con respecto al resultado de lo que yo hago, y vienen las frustraciones y el cuestionamiento de la vocación y todo eso, pero bueno...”*** (Profesor Cristian, Colegio B). A pesar de este pesimismo, Cristian señala que su sala de clases es un espacio abierto a las distintas ideas, que estas se respetan, aunque no se compartan. Él declaró aprovechar los espacios que abre -por ejemplo tener un estudiante neonazi- para promover una formación ciudadana comprometida con la defensa de los Derechos Humanos. Considera que como profesor es responsable de que ideologías de este tipo dejen de ser promovidas, y piensa que la mejor manera para lograrlo es conversando con quienes las comparten: ***“...tengo un alumno que se declara neonazi, y probablemente es con el que más converso en ese curso, permanentemente está yendo a la mesa a conversar temas conmigo, es un chico muy inteligente, equivocado desde mi punto de vista, pero probablemente con estas conversaciones que estamos teniendo, le voy a sembrar, tal vez, el bichito de que busque, de la duda, y de que cuestione las cosas que en algún momento aprendió por ahí...”*** (Profesor Cristian, Colegio B). Cristian considera que si lleva a reflexionar a este estudiante sobre las causas que lo llevaron a compartir la ideología neonazi, permitirá que él se cuestione y cambie su forma de pensar.

7.4.6. Consideran importante el contexto familiar, cultural, etc. en que se desarrollan los estudiantes para formar su conciencia ciudadana: Los estudiantes se forman como ciudadanos en distintos espacios. No es sólo la escuela la que les muestra el modelo de ciudadano en el que se deben transformar. La familia, los amigos, e incluso los medios

de comunicación (informativos y de diversión) también les están diciendo a nuestros estudiantes cómo debe ser el ciudadano del siglo XXI. Esto genera varias problemáticas que necesariamente como profesores debemos enfrentar. Si bien podemos establecer una crítica como la que nos hace Cristian al señalar que ***“es sumamente limitante para tratar de avanzar en algunas temáticas. El rol que juegan los medios de comunicación actuales en su formación es letal, mortal para ellos, y tratar de revertir esa situación en dos horas de clases, cuando ellos estuvieron toda la semana viendo los programas que a ellos les gusta, revertir eso es una tarea titánica”*** (Profesor Cristian, Colegio B) debemos ser capaces de enfrentar esta situación, y tal vez ocupar esa misma información que nuestros estudiantes observan cotidianamente para mostrarles que a través de ella se les quiere controlar y transformar en ciudadanos-consumidores pasivos, y no en sujetos conscientes de su realidad, y comprometidos con su transformación.

7.5. Las concepciones de los profesores sobre el potencial ciudadano de la Historia de la infancia y la juventud

Los profesores participantes de la entrevista fueron consultados sobre el potencial ciudadano que lograban concebir en la Historia de la infancia y la juventud. Para lograr recoger estas concepciones les preguntamos: ***¿Piensa que la Historia de la infancia y la juventud permitirían desarrollar la formación ciudadana y democrática? ¿Por qué?*** (pregunta n° 6). De las palabras de los profesores logramos recoger las siguientes ideas:

7.5.1. La Historia de la infancia puede servir para incluir en la enseñanza las experiencias de todos los sectores sociales a través de la historia: Con respecto a esta primera idea, el profesor que la propuso (Pedro) señaló que hoy la historia que se enseña en los colegios debería incluir las experiencias de todos los actores, sin importar su condición social o su edad. Desprendemos de su discurso que esta idea de mostrar el rol de la totalidad de los actores en la construcción de la historia es lo que permitiría promover la formación ciudadana. Para justificar su inclusión de los jóvenes en la historia, define el concepto de adolescente como ***“... aquel que sufre dolor, y el dolor está presente en todas las clases sociales, transversalmente hablando...”*** (Profesor

Pedro, Liceo E). Por esta definición, la Historia de la infancia y la juventud en cierta medida equipararía a todos sus protagonistas sin importar su condición social.

7.5.2. La inclusión de niños y jóvenes en la historia que se enseña en la escuela puede permitir a los niños, niñas y jóvenes de hoy tomar conciencia sobre la importancia de las acciones de sus pares en el pasado. Al mismo tiempo, visibilizar a los niños sería una manera de demostrar a los niños y niñas de hoy que las acciones que realicen en el presente pueden contribuir a la construcción de un mejor presente y futuro: José Manuel a través de su discurso dejó en evidencia que considera que la Historia de la infancia y la juventud serviría a los estudiantes del presente para tomar conciencia sobre el rol que poseen en la construcción de la sociedad que desean. Esta mirada de la historia permitiría reconocer que los niños, niñas y jóvenes de hoy son protagonistas en la promoción y ejecución de cambios: **“...se sentirían aún más protagonistas de la vida social, de la historia, de los cambios...”** (Profesor José Manuel, Liceo A)

También encontramos presente esta idea en el discurso que nos dio Salvador. Él señaló que usando la Historia de la infancia se puede analizar cómo históricamente el mundo adulto ha tratado de deslegitimar las acciones realizadas por los niños y jóvenes para generar transformaciones que podríamos catalogar como políticas, sociales o económicas, y que afectan directamente la supremacía de los mayores. A través de este análisis, se podría llevar a los estudiantes a reconocer que sus formas de expresión y acción si son válidas, y que deben mantenerlas como un espacio de lucha para generar cambios: **“... esos mecanismos informales que les dicen, no son informales, la sociedad hace que sean informales porque los margina dentro de la formalidad institucional... Yo les hago ver que esa informalidad puede ser formalidad, y que ellos tienen mucho valor que entregarnos a nosotros...”** (Profesor Salvador, Liceo D)

7.5.3. La inclusión de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo y las programaciones es una manera de dignificar la condición de niño-niña en una sociedad que tiende a ignorarlos o dejarlos a un lado: Según la visión de Salvador, que tengamos en nuestras aulas a niños, niñas y jóvenes transforma en una necesidad el que los pongamos en el centro como una temática a estudiar. Al mismo tiempo, visibilizarlos en la historia escolar sería un acto de dignificación, ya que se pondrían en

evidencia cómo los niños han vivenciado el desarrollo histórico, cómo han enfrentado los conflictos, las acciones que han realizado para mejorar su condición, y cómo el mundo adulto los ha tratado (ya sea violentándolos o protegiéndolos). Al mismo tiempo, esa visibilidad de los niños, niñas y jóvenes en la historia también contribuiría a que los estudiantes de hoy reconozcan que así como en el pasado los niños realizaron acciones para denunciar, promover o mejorar sus vidas, ellos también lo pueden hacer hoy: ***“Yo trato de hacerles ver que como niños ellos tienen mucho que decir, y mucho que hacer”*** (Profesor Salvador, Liceo D)

De los 5 entrevistados, 2 no justificaron su respuesta, o dieron un discurso que no permite reconocer por qué consideran que la Historia de la infancia podría promover la formación ciudadana. Debemos destacar que estos dos profesores si nos entregaron información sobre las problemáticas que a ellos les impiden o dificultan incorporar la Historia de la infancia en sus clases:

- Para Camilo, es necesario incorporar la Historia de la infancia a las programaciones del área de historia y ciencias sociales. Para él esto es algo difícil porque: a) No cuentan con directrices claras para hacerlo; y b) Los profesores y profesoras no tienen tiempo para investigar sobre la historia de la infancia.

- Cristian nos esbozó razones similares. Él declaró no tener un conocimiento acabado sobre cómo incorporar la Historia de la infancia a la historia escolar: ***“...no existe un programa que aborde la historia de la infancia, no existe. Hay experiencias y estudios muy limitados a casos, o yo conozco muy poco sobre el tema...”*** (Profesor Cristian, Colegio B). Este profesor considera que se deberían buscar experiencias sobre la utilización de la Historia de la infancia en el currículo de otros países, y difundirlas en Chile como un ejemplo a seguir.

Las dificultades que señalaron Camilo y Cristian nos dejaron en evidencia: 1) La necesidad de generar transformaciones laborales para que a los profesores se les asignen horas de clases proporcionales a las que necesitan para prepararlas. 2) Promover espacios de intercambio de experiencias exitosas. 3) Orientar y capacitar a los profesores para que puedan incorporar en sus clases nuevas líneas de interpretación

histórica. Y lo más importante, 4) Promover espacios de reflexión para que los profesores piensen en los fines que le asignan a la enseñanza de la historia, para que en consonancia con ellos diseñen sus programaciones, clases, actividades, evaluaciones, etc. Teniendo en cuenta los fines que asignamos a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales podremos decidir las temáticas que seleccionamos para enseñar; las metodologías y actividades que proponemos; las relaciones que promovemos en el aula para lograr efectivamente desarrollar la formación ciudadana y democrática de nuestros estudiantes.

7.6. Los profesores y las dificultades que enfrentan para enseñar la Historia de la infancia y la juventud:

A partir de las preguntas: *¿Se siente preparado para trabajar con la Historia de la infancia y la juventud? ¿Cree que en la universidad le entregaron las herramientas para enfocarse desde esta vertiente?* (Pregunta nº 7) queríamos reconocer las falencias en la formación inicial de los profesores que repercuten en su toma de decisiones a la hora de decidir si incorporar o no a sus clases la Historia de la infancia y la juventud. De la totalidad de entrevistados, 2 respondieron que efectivamente en la universidad tuvieron cursos en los que se abordó la historia de la infancia, mientras que los 3 restantes señalaron que no los tuvieron. Las palabras de los profesores nos dejaron en evidencia que la mayoría de ellos se formó bajo un modelo de historia bastante tradicional. Esto se traduce en que en sus clases el protagonismo es asignado a los personajes de siempre (presidentes, militares, eclesiásticos, etc.), y que cuando son visibilizados los otros, generalmente es de manera anecdótica, o sus vivencias se muestran de manera compensatoria a los grandes personajes.

De las respuestas que nos dieron los profesores se desprende que:

7.6.1. Los profesores que tuvieron cursos de Historia de la infancia en la formación inicial no saben cómo aplicar esta historia en el aula: Como dejamos en evidencia cuando presentamos los resultados de nuestra encuesta, al revisar las mallas programáticas de las carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales y de licenciatura en historia de las universidades chilenas lo que saltó a la vista fue la ausencia de cátedras que pusieran como objeto de investigación a los niños, niñas y

jóvenes. Esto es lo que nos explica porque la mayoría de nuestros entrevistados no recibieron ningún curso de formación que los acercara a la temática de la infancia desde el punto de vista histórico o didáctico.

Solo dos de nuestros entrevistados declararon haber recibido algún tipo de formación en Historia de la infancia. De sus palabras se desprende que esta fue más bien básica y centrada en aspectos disciplinares: ***“Si bien tuve una monografía y un pequeño curso de investigación, y me entregaron las herramientas fundamentales, autores... no hay muchos libros, y son sobre ciertos temas solamente”*** (Profesor José Manuel, Liceo A). Los profesores que tuvieron estos cursos además declararon sentir que desde el punto de vista disciplinar, la historia de la infancia es una “Historia por hacer” (Salinas, 2001), lo que también influye negativamente en el grado de conocimiento que los profesores de historia y ciencias sociales puedan tener de ella, o en el acceso a investigaciones que podrían leer para poder diseñar sus modelos de clases.

En los cursos en los que se abordó la Historia de la infancia hay una ausencia de indagación sobre cómo ese saber disciplinar puede ser abordado en la escuela, o cómo puede contribuir al desarrollo de los fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales: ***“... a nivel técnico o de experticia manejo el tema medianamente, sólo teoría”*** (Profesor Camilo, Colegio A). Estas ausencias son las que en gran medida nos explican por qué los profesores al momento de diseñar sus programaciones temáticas no se sienten preparados para dar una mirada distinta a los contenidos que se proponen en las programaciones ministeriales. Esto los lleva a optar no trabajar la Historia de la infancia o por abordarla solo de manera parcial.

7.6.2 La universidad sigue formando a los estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales bajo una visión muy tradicional que pone su acento en el desarrollo político institucional de la historia: Como han señalado García y Alba (2008) una de las transformaciones necesarias para que la escuela pueda efectivamente formar al ciudadano del siglo XXI tiene relación con la preparación que deben recibir los futuros maestros en las universidades. Si tomamos en cuenta la información que nos aportan las mallas curriculares de las carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales queda en evidencia que poseen un enfoque bastante tradicional: aún predomina una visión lineal en la enseñanza de la historia, lo que queda en evidencia es que los cursos son

ordenados de manera temporal (Prehistoria, Historia Antigua, Medieval, etc.); no hay una enseñanza de la historia integrada, lo que se manifiesta en la existencia de ramos de Historia de Europa, Historia de América y Chile que no siempre se encuentran relacionados entre sí. La historia abordada a través de problemáticas está ausente, así como la historia de los niños, las mujeres o las minorías. Las cátedras asociadas a la didáctica de la historia y las ciencias sociales recién empiezan a ser incorporadas. Este panorama nos puede explicar por qué la escuela sigue pensando en el ciudadano del siglo XIX, sin darse cuenta que las exigencias del mundo de hoy son totalmente diferentes (Ver García y Alba, 2008). Al respecto, Camilo nos comentó: ***“Si nosotros tuviéramos las técnicas o la experticia del siglo XXI, podríamos indagar e involucrarnos en todos los ámbitos sin mayores dificultades”*** (Profesor Camilo, Colegio A).

Bajo este modelo es el que se formaron la mayoría de nuestros entrevistados. Al responder a esta pregunta, Salvador nos dijo: ***“No, para nada, porque lo que hacen en la UMCE es formarnos como pequeños historiadores. Pero ¿de qué historiografía hablábamos? De la historia oficial, de grandes personajes, los procesos más que nada, pero dentro de los procesos no hay cabida para las particularidades historiográficas, menos para la infancia y la historia de las mujeres...”*** (Profesor Salvador, Liceo D). Del discurso de este profesor, así como del de otros profesores, queda en evidencia que en una parte importante de las universidades de Chile las carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales aún apuntan más hacia la formación de historiadores (muy tradicionales) en vez de hacia la formación de profesores.

Por otra parte Pedro reconoció todas las falencias de su formación inicial, pero señaló que él siempre observó sus años en la universidad sólo como una primera etapa en su formación. Esto es lo que a él le ha permitido asumir y enfrentar sus falencias auto educándose: ***“Siento que la formación tú nunca la completas, tú la formación la vas ganando a través del tiempo, y no sólo en un aula, no sólo en una institución de educación superior, tú la formación la vas logrando in situ, en terreno, con tu entorno de amistades, con tu entorno familiar, y obviamente con tu entorno de trabajo, tú sigues formándote como profesor en el aula”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Para Pedro, los desafíos que va enfrentando a través de su práctica, el intercambio de ideas con las personas que lo rodean y el estudio personal son las principales fuentes

para tratar de resolver las falencias que tuvo en su formación inicial con respecto a la Historia de la infancia y la juventud.

7.6.3. Los profesores que no tuvieron Historia de la infancia en su formación inicial de igual manera han decidido incorporarla en sus clases: De las respuestas de todos los profesores se desprende que a pesar de los distintos grados de acercamiento que tuvieron en la universidad con la historia de la infancia, todos han decidido incorporarla a sus clases por lo menos en una oportunidad. Por ejemplo, Cristian a pesar de sentirse totalmente incapacitado para lograr usar la Historia de la infancia de una manera permanente, o para lograr promover a través de ella la formación ciudadana, de igual manera nos relató momentos en los cuáles recurrió a las vivencias de los niños y niñas para lograr en sus estudiantes una mayor conexión y empatía con lo que se trabaja en la clase: *“En algún momento, por ejemplo, cuando vemos la descolonización en primero medio, y abordamos los temas de África y de la infancia que se suma a las guerras civiles que hay en África, leemos algunos relatos de niños que se involucran en la guerra, niñitos que han sido acogidos por Amnistía Internacional, ahí vemos realidades dramáticas...”* (Profesor Cristian, Colegio B). Cristian logró incluir a los niños de manera inconsciente a través del diseño de esta actividad, y al mismo tiempo promover en sus estudiantes el respeto por los derechos de los niños, e incluso, tal vez, el que ellos tomen una posición crítica frente a la situación que les presentó.

7.6.4. Los profesores sienten la necesidad de ser perfeccionados en el área de la Historia de la infancia y la juventud, y no bajo las miradas tradicionales de la historia: De una manera directa, de los testimonios de José Manuel y Cristian se desprende que ellos consideran una necesidad el que se les perfeccione para aprender a incorporar la Historia de la infancia en sus programaciones y en sus clases. José Manuel lo expresó de una manera clara: *“...a veces pasa que uno querría ir a un curso de perfeccionamiento, pero lo que se trata ahí es algo súper tradicional o centrado en historia colonial, a lo más siglo XIX”* (Profesor José Manuel, Liceo A). Para este profesor ocurre con los cursos de perfeccionamientos disciplinares lo mismo que con la formación inicial universitaria: se privilegia una mirada muy tradicional de la historia, no dando espacio a temáticas como la Historia de la infancia.

7.6.5. Los libros de textos siguen siendo tomados como referencia al momento de diseñar actividades en las cuales se incorpore la Historia de la infancia: Debido a la ausencia de materiales (bibliografía, programaciones, unidades didácticas) que orienten el abordaje de la Historia de la infancia en las aulas de historia y ciencias sociales, los profesores que no han tenido la oportunidad de perfeccionarse o conocer experiencias exitosas de la utilización de esta, siguen recurriendo a las actividades que se presentan en los textos de estudio. Estas actividades incorporan a los niños de manera muy esporádica y anecdótica. Con respecto a esto, Cristian nos señaló: ***“Probablemente, si tuviéramos muchos más testimonios de ese tipo, y que están relacionados con los temas concretos que estamos estudiando, probablemente podríamos avanzar en esa dirección. Esos relatos vienen en los textos de historia, pero son muy parciales”*** (Profesor Cristian, Colegio B).

A partir de las respuestas de los profesores podemos concluir que se hace necesario generar cambios en la formación que reciben los futuros profesores, se hace urgente prepararlos para promover una enseñanza basada en problemas, en la que actores como los niños, las mujeres, los campesinos, minorías étnicas, etc. tengan, como mínimo, el mismo rol que los políticos, militares, eclesiásticos, etc... Asimismo, se hace necesario que las universidades promuevan aprendizajes y relaciones que permitan actuar como ciudadanos sociales (Cox, 2006) a los futuros profesores.

7.7. Los profesores y el desarrollo de clases en las que los protagonistas son niños, niñas y jóvenes:

Por medio de las preguntas: ***¿Cuál fue la última temática que trabajo a través de la historia de la infancia o la juventud? ¿Cómo resultó la experiencia?*** (Pregunta n° 8) queríamos valorar el espacio que los profesores le asignan a la Historia de la infancia en sus programaciones, y la evaluación que ellos realizan de la experiencia de incorporarla. Para analizar esta pregunta decidimos tomar en cuenta tres elementos presentes en los discursos:

a.- Temática en la que los profesores incorporan la Historia de la infancia: A través de la temática seleccionada podríamos reconocer qué mirada le asignan los profesores a la enseñanza de la Historia de la infancia.

b.- Protagonismo que asumen los profesores al enseñar la Historia de la infancia:

Nos interesaba conocer el papel que el profesor asumió al momento de enseñar la Historia de la infancia.

c.- Protagonismo que se les asigna a los estudiantes: Esto nos permitirá reconocer si al abordar una temática que los incluye directamente ellos también son considerados como los principales actores en las relaciones que se dan al interior del aula.

7.7.1. Las experiencias de Camilo del Colegio C:

Del testimonio de Camilo nos quedó en evidencia que él no recurre frecuentemente a la utilización de la historia de la infancia. Le costó recordar una temática trabajada con sus estudiantes. El único recuerdo que se le vino a la memoria correspondía a una experiencia que había realizado en sus primeros años de desempeño laboral: ***“Mira, no recuerdo haber trabajado, así como a primera vista no recuerdo. Alguna experiencia tuve en primer o segundo año de empezar a trabajar profesionalmente...”***. La única experiencia que finalmente recordó fue cuando con un curso de enseñanza básica abordó el periodo de la Colonia desde las experiencias de los niños y las niñas. Lo importante de sus recuerdos está en que, al contrario de lo que nos ha declarado con respecto a sus prácticas en el presente, esta experiencia fue muy enriquecedora para él, porque sus estudiantes se involucraron bastante en el tema. Puede ser que esta motivación de parte de sus estudiantes se haya dado por el tema que estaban trabajando, pero también porque él promovió su participación activa, transformándolos en los principales protagonistas de la clase, lo que a él lo llevó a asumir sólo un rol de organizador: ***“... tuvimos una salida, trabajaron en computadores unas guías digitales, y después mostramos una exposición de los trabajos de los chiquillos, algo así me recuerdo, pero no todas las particularidades de la experiencia. Me acuerdo que incluso hicimos un blog de la experiencia”*** (Profesor Camilo, Colegio C). Seguramente abordar la enseñanza de la historia desde la mirada de los niños fue mucho más enriquecedor para sus estudiantes que trabajar la Colonia en el sentido tradicional. Lo importante sería saber por qué hoy el profesor ha abandonado esta manera de trabajar, y se ha acomodado a los modelos tradicionales. Tal vez la respuesta se encuentre en la presión que ha declarado sentir por responder con los contenidos de las programaciones curriculares, y con las mediciones de las cuales son objeto sus estudiantes.

7.7.2 Las experiencias de Pedro del Liceo E:

Pedro nos ha señalado que en sus clases los niños, niñas y jóvenes aparecen permanentemente. El enfoque tradicionalmente político que da este profesor a sus clases nos muestra que es en periodos políticos que los hace participar: ***“los niños durante la colonia, y obviamente los niños, los adolescentes durante los gobiernos conservadores y liberales”*** (Profesor Pedro, Liceo E).

De su discurso se desprende que al incluir a los niños, niñas y jóvenes en sus clases no se aleja del enfoque político, de hecho, a pesar de que en otra de sus respuestas nos declaró que era necesario incorporar a todos los niños sin importar su condición social, del testimonio que nos da al responder esta pregunta nos queda en evidencia que sólo incluye a una elite de jóvenes y niños: ***“Fíjate lo importante que fue para los alumnos entender que un Bernardo O’Higgins fue adolescente, que un José Miguel Carrera fue adolescente, que un Manuel Rodríguez fue adolescente, y ellos se atrevieron a desafiar a sus progenitores, por ejemplo el caso de O’Higgins, el caso de Carrera, y de alguna manera ese desafío, ese ímpetu que han tenido los jóvenes en la historia, los adolescentes en la historia nos han permitido lograr cambios...”*** (Profesor Pedro, Liceo E).

De las palabras del profesor se desprende que él es el principal protagonista, quien hace ***“entender”*** a sus estudiantes el rol que jugaron los distintos personajes a los que alude en su clase. Del discurso del profesor se desprende, además, que considera que al abordar la historia de la infancia desde una mirada política podría llegar a mostrarles a sus estudiantes la importancia de involucrarse en la participación política en un sentido más formal: ***“...fíjate que es importante para los jóvenes de hoy en día conocer esa historia, conocer esa historia de niños, esa historia de adolescentes, esa historia de jóvenes. Son ejemplos que se tienen que recoger, no quiero decir con esto que los jóvenes de ahora tienen que ser más políticos, pero si tienen que buscar un equilibrio, en que no hay una prioridad, hay muchas”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Se mantiene la idea de que él es el protagonista de la clase y sus estudiantes los actores secundarios que

escuchan la historia que el profesor les relata, y que participan en los espacios que el establece al momento de desarrollar su clase.

7.7.3. Las experiencias del profesor José Manuel del Liceo A:

José Manuel aprovechó la misma investigación que realizó en sus años de formación universitaria para trabajar con sus estudiantes el tema de los jóvenes en la nobleza incaica. Además de este tema, también señaló haber incorporado a los niños, niñas y jóvenes cuando trabajó la revolución industrial, las guerras, y el periodo de la Colonia en Chile. El profesor, para lograr motivar a sus estudiantes, trató de relacionar las vivencias y problemáticas cotidianas de los niños del pasado con las vivencias y problemáticas que tienen sus estudiantes hoy: ***“Lo que ocurre es que empiezan a vincularla con cosas que les pasan a ellos: a mí tampoco me gusta eso, o tal vez tienen los mismos dramas con los papás, o ellos jugaban a tal cosa y nosotros hacemos esta otra, a ellos también los obligaban a estudiar”*** (Profesor José Manuel, Liceo A). Esta situación genera que los estudiantes se transformen en los principales protagonistas, al verse reflejados en las experiencias del pasado. José Manuel se mostró crítico con los alcances que logró al incorporar a los niños, niñas y jóvenes como actores de primer orden en la historia, declaró que no consiguió que todos sus estudiantes tomaran conciencia sobre la importancia de su condición y su poder de acción y transformación: ***“En general hay unos que lo logran bien, y hay otros que piensan que el niño no es valioso en sí, sino que lo es por lo que puede llegar a hacer... esa es la dificultad, ellos siempre dicen “pero cuando él sea grande...”*** (Profesor José Manuel, Liceo A). Consideramos, al igual que José Manuel, que esta desvalorización de la condición de niño-niña-joven está muy condicionada por los mismos discursos que nosotros tenemos en la escuela³⁴: ***“Les cuesta darse cuenta que si son importante, que sin son objeto de estudio, que viven en una realidad, y que no son sólo un proyecto para el mañana”*** (Profesor José Manuel, Liceo A).

7.7.4. Las experiencias del profesor Salvador del Liceo D:

³⁴ Como profesores tenemos muy arraigado el discurso de decirles a los estudiantes que tienen que pensar en su futuro, que deben estudiar para que una vez que sean adultos puedan tener éxito. Esto, sin querer, influye en que los estudiantes terminen pensando que los niños por sí no son valiosos, sino que lo son por lo que llegaran a ser: un adulto.

Salvador nos relató una de sus últimas clases. Su experiencia nos resultó un poco difícil de analizar, porque si bien a través de su discurso se desprende la valoración que él le otorga a incorporar a los niños y las niñas en la historia escolar, sus palabras dejan en evidencia que se eligió a los niños durante las cruzadas porque en ese contexto ellos actuaron como adultos: “... **en ese sentido empezamos a trabajar con esa temática, del valor que ellos tuvieron, de actuar como un adulto y que los reconocieran como tal...**” (Profesor Salvador, Liceo D). De la manera cómo se seleccionó la temática, y las actividades que se desarrollaron podemos intuir que el rol central lo ocuparon los estudiantes durante estas clases. El profesor sólo actuó como la persona que los movilizó para que se interrogaran, buscaran respuestas, discutieran, compararan con el presente, etc.

Salvador declaró que el principal problema que debe enfrentar al incorporar a los niños-niñas y jóvenes se relaciona con lograr que sus estudiantes lo vean como algo más que sólo una temática entretenida. Al respecto nos comentó: “**yo creo que eso me falta, hacer que realmente sea significativo para ellos, por qué ha sido importante, no sé, quizás me arriesgaría a decirte que es importante como cosa anecdótica, yo creo que mi misma forma de ser me impide eso, poder darle una finalidad más clara al enfoque que estoy usando**” (Profesor Salvador, Liceo A).

7.7.5. Las experiencias del profesor Cristian del Colegio B:

Cristian nos respondió en la pregunta anterior que ha incorporado someramente a los niños cuando habló de las guerras civiles en África, básicamente, para mostrar las violaciones a los Derechos Humanos de que son objetos los niños y niñas en este continente. Consideramos que las representaciones que Cristian posee sobre sus estudiantes –trabaja sólo con primeros medios, por lo tanto con niños y niñas que recién están ingresando al colegio- le hacen asumir el principal protagonismo en la clase: “**yo soy un profe muy entretenido, no sé, gesticulo de una manera, que hasta lo más fome**³⁵, **ellos dicen: que simpático...**” (Profesor Cristian, Colegio B). Otorga un rol muy secundario a la mayoría de sus estudiantes, porque considera que no les interesa aprender, o que no cuentan con las competencias necesarias para poder reconocer la importancia de la participación de niños-niñas y jóvenes en la historia: “**No me**

³⁵ Aburrido o tedioso.

atrevería a decir que esa experiencia, de trabajar algunos temas con ellos sea absolutamente exitosa, no. Son exitosas con los de siempre... claro, de alguna manera hay un conformismo de mi parte..." (Profesor Cristian, Colegio B) Al mismo tiempo reconoció que para poder trabajar de una manera más permanente con la Historia de la infancia en sus clases sería necesario que él se preparara mucho más, pero que se siente limitado para hacer esto por el tiempo, y por los contenidos que promueve el currículo: *"Pero, de una u otra manera, uno está limitado por el tiempo, por el currículo, y no avanza en eso"* (Profesor Cristian, Colegio B).

De las respuestas que nos dieron los profesores se desprenden una serie de problemas que son los que los llevan a trabajar de una manera más bien esporádica las temáticas asociadas a la Historia de la infancia y la juventud:

-Interpretan de una manera literal los contenidos que se presentan en las programaciones curriculares ministeriales, estos les impide ver el potencial que tienen las distintas temáticas para incorporar a los niños, niñas y jóvenes.

-Las propuestas de contenidos de las programaciones curriculares en el área de la historia, la geografía y las ciencias sociales todavía poseen, en el caso de la historia, un enfoque de la enseñanza que pone su foco en la historia política institucional. Consideramos que para poder incorporar a los invisibles (niños, mujeres, indígenas, minorías sexuales, etc.) se hace necesario re interpretar el currículo, y establecer una programación que se base: a) En las problemáticas actuales y sus raíces históricas; b) Que se piensen los contenidos desde conceptos claves transdisciplinarios (Benejam, 1997).

-Los profesores no tienen seguridad de estar desarrollando los fines que han asignado a la enseñanza de la historia a través de la utilización de la Historia de la infancia. Los profesores se declaran inseguros al ser motivados a incorporar la Historia de la infancia de una manera permanente en sus clases. Sus inseguridades se relacionan principalmente con que piensan que si bien las experiencias resultan llamativas para sus estudiantes, no han logrado a través de ellas promover el pensamiento crítico, o contribuir a la formación de un ciudadano comprometido.

-La falta de horas de trabajo destinadas a la elaboración de materiales y la preparación de clases es otro de los impedimentos importantes para incorporar la

Historia de la infancia y la juventud. La escasa, e incluso en algunos casos nula formación que los profesores recibieron en el área de la Historia de la infancia y la juventud genera que para incorporarla en la historia escolar ellos deban investigar desde el punto de vista disciplinar y didáctico.

-Los estudiantes juegan roles distintos cuándo se incorpora este tipo de sus clases. En el caso de algunos de los profesores (José Manuel, Salvador y Camilo), al trabajar esta temática los estudiantes se transformaron en los principales protagonistas, al ser ellos quienes debían pensar, reflexionar, investigar, interrogarse, discutir, elaborar blogs, exponer, etc. Mientras que para el caso de Pedro y Cristian sus estudiantes juegan un rol más bien subsidiario, los profesores presentan los contenidos, entregan los énfasis que consideran más adecuados, y establecen los espacios en los cuales deben interactuar sus estudiantes.

7.8. Propuestas de los profesores para promover la formación ciudadana a través de la historia de niños, niñas y jóvenes:

La siguiente pregunta “*¿Qué temáticas se podrían trabajar a través de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana?*” (Pregunta nº 9) nos permitió conocer y valorar el potencial que los profesores lograban reconocer en la Historia de la infancia y la juventud para promover la formación ciudadana y democrática entre sus estudiantes.

Las temáticas que los profesores propusieron fueron las siguientes:

Cuadro: Temáticas de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana

Temáticas de la Historia de la infancia que permitirían promover la formación ciudadana
- Desarrollar las temáticas propuestas en los textos de estudio (Camilo)
- El rol social de los niños, niñas y jóvenes (Pedro)
-Cualquier temática asociada a problemáticas sociales del mundo actual (José Manuel)

- Cualquier temática se puede abordar a través de la mirada de los niños, niñas y jóvenes (Salvador)

- No se propone temática, aduciendo que con los estudiantes no se podría trabajar una historia centrada en niños y niñas. (Cristian)

La información que los profesores nos aportaron a partir de sus respuestas, nos permiten decir que sus elecciones temáticas, así como las justificaciones de estas están muy influenciadas por su conocimiento cultural. Entendemos el conocimiento cultural como: “... *las creencias, los valores, las expectativas, los modelos intelectuales y las fórmulas utilizadas para generar e interpretar los acontecimientos de la clase*” (Evans, 1989, p.63). Debido al conocimiento cultural particular de cada uno de los profesores, aquellos docentes que poseen una mayor experiencia en el tratamiento de la Historia de la infancia, o los que recibieron una formación universitaria en el tema, mostraron más flexibilidad a la hora de proponer las temáticas. También el conocimiento cultural influyó en la manera de cómo incorporar o ignorar estos contenidos. Los profesores que tienen una representación positiva sobre sus estudiantes, de la motivación de estos con la asignatura, y de los compromisos que estos son capaces de establecer estuvieron más dispuestos a incorporar la Historia de la infancia, mientras que aquellos que tenían una visión negativa de los estudiantes consideraron que era mejor desestimar la opción de incorporar de manera permanente la Historia de la infancia.

Existe una estrecha relación entre las finalidades que los profesores le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (conocer el pasado; que los estudiantes tomen conciencia de que son sujetos históricos y se transformen en ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de su realidad; formar ciudadanos críticos y comprometidos con las transformaciones necesarias para crear una sociedad sin injusticias sociales) y la o las temáticas que propusieron para abordar la Historia de la infancia:

7.8.1. Que los estudiantes conozcan el pasado: Dentro de esta tendencia localizamos a los profesores Camilo y Pedro. Ellos, al momento de ser consultados

sobre las temáticas que trabajarían de la Historia de la Infancia nos respondieron lo siguiente:

- **Camilo:** A pesar que en una de las respuestas anteriores declaró haber recibido una formación mínima en el área de la Historia de la infancia en la universidad, de igual forma nos declaró no sentirse con las herramientas necesarias para poder incorporarla al currículo prescrito, y al currículo enseñado. Estas razones lo llevaron a decirnos que el modelo que utilizaría para incorporar la Historia de la infancia sería el que proponen los textos de estudio para visibilizar a aquellos personajes que tradicionalmente se encuentran alejados de la historia escolar. Al respecto nos respondió: *“A lo mejor lo que podría hacer, que es un caso que ha ido poco a poco saliendo en los textos, en cada época histórica le dan una página o media página o alguna actividad sobre la mujer. Muestran a una o dos mujeres importantes, entonces a lo mejor también se podría hacer eso con los niños”* (Profesor Camilo, Colegio C).

De su discurso se entre lee que seguiría asignándoles a los niños un rol más bien subsidiario al desarrollo de la historia política-económica institucional, ya que no plantea su incorporación como un tema o una problemática en la que ellos sean los principales protagonistas. Este rol secundario de los niños en la historia escolar también se encuentra presente cuando propone la necesidad de que el currículo los incorpore: *“Yo me imagino que los planes y programas también deberían involucrar un apartado sobre los niños”* (Profesor Camilo, Colegio C). Los estudiantes deben reconocer la importancia del pasado a través de la enseñanza de la historia, los niños, niñas y jóvenes sólo podrían ser incorporados de manera esporádica y anecdótica para no interrumpir ese fin de la enseñanza del área.

- **Pedro:** Este profesor nos declaró que el principal fin que le asignaba a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debía ser ayudar a sus estudiantes a recordar el pasado y a través de este ejercicio crear una memoria nacional. Asociado a este fin, consideraba además que la historia podría actuar como lección de vida al mostrarles las consecuencias de determinadas acciones y decisiones del pasado a los estudiantes del presente. Del discurso del profesor a través de todas sus respuestas se desprender que le otorga un rol muy importante para lograr este fin a la enseñanza de la historia político-institucional. Producto de su elección de fines de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y de la valoración de la historia política, él propuso que

los niños, niñas y jóvenes podrían ser incorporados en sus lecciones a través del rol social que han jugado. Al igual que Camilo, cuando presentó esta temática lo hizo no asignando la relevancia que esperábamos a la incorporación de la Historia de la infancia.

Al justificar su opción señaló que es importante incluir a todos los actores sociales, y a las personas de todas las edades al momento de estudiar la historia: ***“El rol social, creo que no hay nada más importante que el rol social de todos los estamentos, de todos los estatus, de todas las clases, y sobre todo, de todas las edades”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Para establecer las vinculaciones de su elección temática con la formación ciudadana, puso su foco en la ciudadanía política. Al respecto opinó que era importante mostrarles a los estudiantes que todos tienen un rol en la sociedad: ***“Somos actores sociales, quizás no todos tenemos la oportunidad de ser sobresalientes, en términos de ser dirigentes, no todos tenemos la oportunidad de tener un círculo más grande, algunos tenemos la oportunidad de tener círculos menores, pero todos cumplimos roles”*** (Profesor Pedro, Liceo E). Entre leemos que la injerencia en la toma de decisiones políticas establecería el alcance de los roles que propone. Para él la educación es el espacio para formar a los estudiantes en el reconocimiento de estos roles, y en el compromiso para que, a través de las lecciones que nos puede dar el pasado, nos comprometamos con la construcción de un futuro mejor.

7.8.2. Que los estudiantes tomen conciencia de que son sujetos históricos y se transformen en ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de su realidad: El profesor que nos declaró esta finalidad, Cristian, terminó siendo uno de los que presentó mayores problemas al momento de pedirle que seleccionara una temática de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana. Esto nos lleva a concluir que si bien para él este debería ser uno de los fines de la enseñanza que imparte, esto finalmente no se llega a concretar. Entre las razones que podemos identificar que dificultan la incorporación de la Historia de la infancia y el desarrollo de la formación ciudadana en su caso encontramos:

7.8.2.1. Representación del profesor de sus estudiantes: El profesor trabaja con niños que recién ingresan al establecimiento educacional (primero medio, 14 años), por lo que se desprende que en el momento que lo entrevistamos (junio 2013) todavía no tenía un conocimiento tan acabado de las particularidades de todos sus estudiantes, o de las razones que los conducían a actuar de una determinada manera. El trabajar con cursos homogéneos (todos los estudiantes de un mismo curso son similares en rendimiento académico) y heterogéneos entre ellos (los cursos son diferentes entre sí, hay cursos de buen rendimiento, de mediano rendimiento y de mal rendimiento) le lleva a pensar que existen cursos buenos, menos buenos y malos, y que los resultados que puede obtener con ellos dependen de esta condición. Esta visión de los estudiantes de los cursos lo lleva a no atreverse a incorporar una temática que no domina: **“... yo creo que estamos limitados enormemente por la calidad de alumnos que recibimos, y eso nos obliga, muchas veces a tratar de nivelar para abajo... Proponer alguna innovación, algún cambio, alguna ruptura es como muy difícil con estos grupos de chicos...”** (Profesor Cristian, Colegio B)

7.8.2.2.- Baja motivación de los estudiantes con la asignatura: Si bien el profesor declaró ser entretenido, y tener el protagonismo de la clase, de igual manera todos los estudiantes no se motivan a participar y aprender las temáticas que propone en sus clases. Pensamos que esta baja motivación puede ser el resultado de la orientación del establecimiento y la importancia que se les asigna en este a las asignaturas de la especialidad, o por las mismas relaciones que se establecen al interior el aula: a) profesor que no confía en las capacidades de los estudiantes; b) profesor protagonista de la clase; c) estudiantes pasivos que escuchan; d) estudiantes que responden guías de aprendizaje. Pensamos, además, que la escasa motivación de algunos estudiantes se puede deber a los procesos de selección que se desarrollan en el colegio, y de los cuales nuestro profesor entrevistado es el gestor: **“Yo soy el creador de esa innovación acá, la venimos haciendo hace como seis años, todos los años lo hacemos. Me culpan a mí, o me felicitan a mí por eso...”** (Profesor Cristian, Colegio B). De la declaración del profesor queda en evidencia que si bien él considera que es un método que puede facilitar trabajar con alumnos de un mismo nivel académico, al mismo tiempo puede generar malestar entre los estudiantes, y algunos profesores que no están de acuerdo con clasificar a los estudiantes.

7.8.2.3. Discriminación de los estudiantes por su condición académica anterior a la llegada del colegio: Nos llamó mucho la atención que un profesor que declaraba que a través de sus clases quería concienciar a sus estudiantes, terminara siendo gestor de un proceso que consideramos discriminador. Pensamos que esa clasificación directamente influye en la motivación de los estudiantes hacía la asignatura, ya que ellos saben que están en el curso que les corresponde por las notas que traían de su enseñanza secundaria: ***“Sí, lo saben. Bueno, uno les dice que los que llegaron a primero a, primero b, son alumnos, que desde sus colegios traían muy buen rendimiento, muy buenas notas, y que por eso los ubicaron ahí, y que el resto de los cursos se van ordenando de la misma manera. Y bueno, que los últimos, el h o el i, son los últimos en matricularse no más. En esos cursos de repente encuentras de todo un poco... Algunos lo cuestionan, y sienten hasta ciertos grados de discriminación...”*** (Profesor Cristian, Colegio B).

La visión del profesor de sus estudiantes genera un ambiente dificultoso para realizar innovaciones en el aprendizaje. Por esto, Cristian no propuso ninguna temática a desarrollar a través de la Historia de la infancia, ya que consideró que generaría más problemáticas que las que tiene que enfrentar cotidianamente.

Claramente hay una distancia bastante importante entre lo que él profesor pretende lograr a través del área de historia y ciencias sociales, y los caminos que está tomando para conseguirlo. Podemos decir que en cierta medida lo que está haciendo a través de su propuesta de clasificación de los estudiantes es discriminar a los niños y niñas por una condición académica previa, y al mismo tiempo está limitando las oportunidades que él mismo posee como profesor formador de jóvenes críticos y comprometidos con su realidad.

7.8.3. Formar ciudadanos críticos y comprometidos con las transformaciones necesarias para crear una sociedad sin injusticias sociales: Quienes le asignaron estos fines a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales fueron los profesores José Manuel y Salvador. Al observar las temáticas que propusieron para incorporar la

Historia de la infancia podemos ver que a través de ellas se apunta a lograr estas finalidades.

- **José Manuel:** A través de los temas que propuso (revolución industrial, Derechos de los niños y niñas, el trabajo en la minería del carbón y el salitre) queda en evidencia que este profesor piensa que un espacio para incorporar la Historia de la infancia sería a través de las problemáticas que estos han vivenciado en el pasado. Al mismo tiempo, propuso la idea de que las problemáticas que enfrentan en la actualidad deberían ser una de las temáticas en una programación que incluya a los niños, niñas y jóvenes: *“...abordar las movilizaciones estudiantiles, porque también es un tema de cambio, que los jóvenes no sólo ahora han expresado el deseo de cambio, sino que hace algunos años ellos igual quisieron cambiar la situación”* (Profesor Manuel, Liceo A). A través de una Historia de la infancia y la juventud basada en situaciones de conflicto (Apple, 1986) el profesor considera que puede conducir a sus estudiantes a tomar conciencia sobre el rol que han jugado los niños, niñas y jóvenes anónimos en las transformaciones sociales de las últimas décadas. Al mismo tiempo, piensa que a través de esta mirada dejaría en evidencia a sus estudiantes que las injusticias sociales existen, pero que a través de la organización y la acción se puede poner fin a ellas.

- **Salvador:** Consideró que cualquiera de las temáticas propuestas en las programaciones curriculares podría trabajarse a través de los niños. Explicó que los niños, al igual que ahora, siempre han estado presentes. Para él los cambios políticos, las transformaciones económicas, las formas de vivir la sociabilidad han tenido algún tipo de impacto en sus vidas, por lo que deben ser estudiados: *“...Por ejemplo, la participación de los niños durante la cuestión social, que en realidad ellos están ocultos, siendo que fueron uno de los grupos más afectados dentro de todo el proceso, siempre se habla de los hombres que perdieron los trabajos, de las mujeres con los roles, pero los niños al final estaban en medio de todo, en medio de toda la pobreza...”* (Profesor Salvador, Liceo D). Incluir a los niños, las niñas y los jóvenes en las clases de historia y ciencias sociales sería una manera de visibilizar las experiencias de un sector que la historia escolar ha ignorado, a pesar de que la educación apunta precisamente hacia ese sector. De la experiencia que nos relató Salvador queda en evidencia que él promueve la participación, el cuestionamiento y la discusión de sus estudiantes, lo que sería una de las maneras de promover la formación ciudadana.

De las propuestas que nos presentaron los profesores al responder a esta pregunta, se desprende que:

a.- Tienen dificultades para establecer vínculos claros entre la Historia de la infancia y el desarrollo de la formación ciudadana y democrática. En este aspecto, de las respuestas que nos dieron se desprende que:

- Incorporar la utilización de la Historia de la infancia y la juventud en sus clases de historia y ciencias sociales sería una manera de promover la formación ciudadana y democrática al incluir a sectores que habían sido silenciados por la historia oficial-escolar.

-Al trabajar la temática de la Historia de la infancia y la juventud, algunos de los profesores promueven la discusión, participación, crítica, cuestionamiento, etc. de sus estudiantes, lo que sería una manera de establecer relaciones más democráticas al interior del aula, ya que el desarrollo de la clase es compartido entre el profesor y sus estudiantes.

-A los profesores les falta pensar estrategias que permitan que la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud ayude a sus estudiantes a comprometerse con el ejercicio de una ciudadanía activa desde el punto de vista social (COX, 2006)

2.- Con la excepción del profesor Cristian, existe una clara coherencia entre los fines que los profesores le asignan a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, las temáticas que seleccionaron, y las maneras de trabajar estas temáticas en el aula.

3.- Consideramos que el profesor al asumir su rol ***“...combina los sentimientos, valores, necesidades y criterios mientras se forma una imagen de cómo debería ser la enseñanza, al mismo tiempo que introduce su experiencia, el conocimiento teórico y los hábitos escolares para darle substancia a estas imágenes”*** (Elbaz, 1983, p. 134, en Evans, 1989). Esto es lo que podría explicarnos las incoherencias que a veces encontramos presentes entre lo que los profesores declaran como el ideal de lo que deberían realizar en sus clases, y lo que finalmente terminan haciendo. Pensamos que en todos nuestros entrevistados está presente la necesidad de hacer bien las cosas para poder otorgarles a sus estudiantes todas las herramientas necesarias a fin de poder

interpretar la sociedad en la que viven, y transformar las estructuras que consideran deficientes. Pero, las mismas influencias del espacio en el que los profesores se desarrollan, las presiones del sistema educativo nacional, su formación familiar, su formación académica, etc. terminan teniendo un peso muy importante al momento de elegir el camino para lograr esos objetivos.

4.- Para poder incluir la historia de los niños, las niñas, los jóvenes, así como de otros actores ausentes de la historia escolar (mujeres, pobres, hombres comunes, indígenas, negros, minorías sexuales, etc.) se hace necesario pensar en la promoción de un currículo basado en problemas y en conceptos claves transdisciplinarios (Benejam, 1997).

7.9. Concepciones de los profesores sobre la importancia de incorporar la Historia de la infancia y la juventud.

Finalmente, a través de la pregunta: *¿Considera importante trabajar con la Historia de la infancia y la juventud? ¿Por qué?* (Pregunta nº 10) queríamos que los profesores reflexionaran y reconocieran que es muy importante incorporar en la historia escolar a aquellos actores que han sido ignorados, ya sea porque sus acciones no fueron consideradas como útiles para la conformación de la identidad nacional, o porque en general no habían sido considerados como dignos de estar presentes en la idea de historia escolar que deben compartir los niños y jóvenes del siglo XXI. Por las dificultades que tuvimos que enfrentar al entrevistar a los profesores (escaso tiempo para poder responder a las preguntas), solamente dos profesores alcanzaron a darnos sus impresiones. De igual manera, de las respuestas anteriores del resto de los profesores se desprende la importancia que le asignan.

Con la excepción de Cristian, que considera que es muy difícil incorporar la Historia de la infancia en sus clases, los cuatro profesores restantes valoraron positivamente su incorporación. Las razones que esbozaron para justificar esto fueron las siguientes:

7.9.1. A través de la Historia de la infancia se pueden trabajar las problemáticas actuales: Los problemas de la sociedad del siglo XXI tienen un impacto en las vidas de los niños, niñas y jóvenes que tenemos en nuestras aulas de historia y ciencias sociales, no los podemos obviar. Por medio de las mismas experiencias de nuestros estudiantes podemos llevarlos a que encuentren las razones de estas problemáticas y a que reconozcan que los menores de distintos territorios o periodos históricos han debido enfrentar problemas similares a los que ellos vivencian cotidianamente. Esta idea es una constante en el discurso de José Manuel, para él es muy importante enseñarles a sus estudiantes una historia que se encuentre vinculada con su realidad y que les sea útil para enfrentar los problemas que vivencian cotidianamente, ya que a través de ella *“...se sentirían más protagonistas de la vida social, de la historia...”* (Profesor José Manuel, Liceo A)

7.9.2. Por medio de la Historia de la infancia se puede ayudar a los estudiantes a empatizar con los actores del pasado: La promoción por parte de los currículos de una historia eminentemente factual (Pagès, 2009), ha generado una total desvinculación de nuestros estudiantes con los actores del pasado. Incorporar a niños, niñas, jóvenes en la historia escolar permitiría: a) La humanización de los protagonistas de la historia; b) Generar lazos de cercanía y empatía con los actores del pasado, y sus vivencias por parte de los estudiantes. Humanización y empatía son muy importantes. Permiten conducir a la toma de conciencia sobre la importancia del compromiso en la solución de aquellas problemáticas que afectan a niños, niñas y jóvenes de lugares cercanos o lejanos desde el punto de vista físico y temporal. A este respecto, José Manuel nos señaló: *“...a través de ella uno involucra a los estudiantes, porque les haces ver más cercanos los contenidos, porque les puede llamar más la atención, y porque muchas veces pueden imaginar cómo pensaban, cómo sentían a partir de las experiencias de los niños”* (Profesor José Manuel, Liceo A).

7.9.3. A través de la Historia de la infancia los estudiantes pueden concienciarse sobre su real poder de acción y transformación de la sociedad: Algunos niños, niñas y jóvenes del pasado fueron capaces de pensar e interpretar la sociedad en la cual vivieron. Identificaron problemáticas como el desigual acceso a salud, educación, las

malas condiciones laborales, entre otros, y decidieron tomar medidas como organizarse para exigir cambios en todos estos ámbitos³⁶. Como nos señaló en una de sus respuestas, jóvenes líderes políticos fueron los encargados de tomar las riendas en el proceso que llevó a Chile a transformarse en un país independiente. Las experiencias de estos niños, niñas y jóvenes pueden ser tomados como un ejemplo para que nuestros estudiantes se den cuenta que a través del ejercicio de su ciudadanía pueden producir cambios y crear un presente y futuro mucho mejor. ***“para abordar las movilizaciones estudiantiles, porque también es un tema de cambio, que los jóvenes no sólo ahora han expresado el deseo de cambio, sino que hace algunos años ello igual quisieron cambiar la situación...”*** (Profesor Salvador, Liceo D)

7.9.4. La Historia de la infancia ayuda a dignificar la condición de menor: En una sociedad que trata de deslegitimar las opiniones de los niños, niñas y jóvenes aduciendo a la poca experiencia que estos pueden tener por su corta edad, incorporarlos en las clases como actores, destacando sus problemáticas, sus acciones, y la injerencia de estas en el resto de la vida social, es una manera de otorgarles el sitio que realmente les corresponde como constructores del mundo en el cual estamos viviendo. Al respecto, Salvador nos comentó: ***“Es importante que si estamos trabajando con niños hagamos ver que la historia no es la historia de la gente grande solamente...”*** (Profesor Salvador, Liceo D). José Manuel también nos presentó una opinión similar al hablar sobre la importancia de la Historia de la infancia: ***“El vivir en una sociedad que siempre te está llevando a pensar en lo que serás cuando adulto también impide que ellos puedan ver que son sujetos históricos”*** (Profesor José Manuel, Liceo A), por lo que incorporarlos podría ser una manera de ir avanzando en el cambio de esta percepción que tienen los estudiantes.

7.9.5. A través de la Historia de la infancia se puede desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica: Los profesores reconocen la necesidad de que nuestros estudiantes se transformen en niños, niñas y jóvenes reflexivos, capaces de pensar la

³⁶ Ejemplos de este tipo de organizaciones las encontramos en las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios por recuperar la democracia en Chile (Ver documental Actores Secundarios de Jorge Leiva), por terminar con el lucro en Educación (Ver documental El vals de los inútiles, de Edison Cajas), o por proteger los derechos de los niños y niñas trabajadoras (Ver organización de movimiento independiente de niños y niñas trabajadores de Bolivia)

realidad, y de pensarse en la historia (Pagès, 2009). Por esto, para algunos de nuestros entrevistados la Historia de la infancia es el espacio más propicio para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica. Según la opinión de Salvador, como profesores debemos contribuir a que nuestros estudiantes reconozcan que “... **la historia es algo real, que ocurre y que está ocurriendo ahora, y que está en construcción, está en construcción por hombres adultos, mujeres y sobre todo niños. Que los niños han sido siempre parte de la historia, que si vamos a trabajar con ellos hay que tratar de llevarles las ciencias sociales a su práctica, a su realidad, a lo más cotidiano, y que ellos se den cuenta que son actores principales, actores históricos, no solamente sujetos**” (Profesor Salvador, Liceo D).

7. 10. Conclusiones del capítulo

Las conclusiones a las que hemos llegado luego de realizar el análisis de las respuestas que nos aportaron los profesores a cada una de las preguntas que les realizamos fueron las siguientes:

Con respecto a la pregunta “**Según su opinión, ¿Cuál o cuáles deberían ser las principales finalidades de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales?**” (Pregunta nº 1), podemos decir que los profesores entrevistados asumieron posiciones variadas al respecto. Unos presentaron una posición más tradicional (Camilo y Pedro) al considerar que niños, niñas y jóvenes deben conocer el pasado por la importancia que este reviste (Finalidad cultural), y porque a partir de los hechos del pasado se pueden sacar lecciones para actuar en el presente (Historia Magíster Vitae). Para Cristian la enseñanza de la historia debería permitir a las nuevas generaciones tomar conciencia sobre su rol como actores históricos, y formarlos como ciudadanos comprometidos con su realidad. Por otra parte, Salvador y José Manuel consideraron que las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debían apuntar a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social.

Las respuestas que nos aportaron a la pregunta **¿Qué es para usted la formación ciudadana? ¿Cómo se podría potenciar en la escuela?** (Pregunta nº 2) Mostraron también una gran variedad de posicionamientos. Pedro y Cristian se enfocaron en valorar la formación ciudadana en un sentido tradicional, por lo que propusieron que

esta debía enfocarse en formar a los jóvenes en los conceptos políticos, y en cómo funciona el sistema. Por el contrario, para José Manuel la formación ciudadana debía enfocarse en otorgar las herramientas necesarias a los estudiantes para aprender a actuar en sociedad. En cambio, para Salvador, la participación ciudadana debía contribuir a que los jóvenes se comprometieran a construir una sociedad más justa e igualitaria. Todos los profesores recalcaron la necesidad de que la escuela se transforme en un espacio de promoción de una cultura democrática y participativa.

Reflexionar sobre la importancia de la participación ciudadana generó el espacio ideal para que los profesores expresaran las causas que consideran que minan el que en la escuela exista una cultura de la participación. Entre los elementos que lograron identificar se encuentran la desmotivación intrínseca que presentan los estudiantes por comprometerse con la acción y la participación; el modelo de clase rígido establecido en algunos colegios, en donde lo normal es que los estudiantes no participen y que sólo el profesor sea el protagonista de la clase, y; las pruebas estandarizadas, las cuales, según los profesores, influyen en que los estudiantes sólo se preocupen por memorizar unos contenidos que les ayudaran a obtener buenos resultados.

Las conclusiones a las que llegamos a través de las preguntas: *Según su opinión, ¿cómo influyen las características de sus estudiantes y las prácticas desarrolladas por usted en el aula para potenciar la formación ciudadana y democrática?* (Pregunta n° 4) y *¿Cómo potencia la participación y el desarrollo de la conciencia ciudadana a través de sus clases?* (Pregunta n° 5) fueron las siguientes: para todos los profesores las características de sus estudiantes facilitan o dificultan la promoción de la formación ciudadana, a pesar de esto, consideran que es necesario desarrollar estrategias en la clase que permitan que la mayoría se comprometa con la participación en la construcción de un mundo distinto. Para todos los profesores algo básico para establecer relaciones democráticas en el aula es mostrarse como una persona cercana. José Manuel y Cristian expresaron que es más fácil promover la formación ciudadana cuando se abordan en clases temáticas que son cercanas a los estudiantes.

Para los profesores que mostraron una visión más tradicional (Pedro y Camilo) los contenidos ligados a la historia política son un escenario propicio para promover la participación de los estudiantes. Pedro considera que a través del análisis de la historia

política del país, y del papel que en esta han jugado los actores tradicionales, se podría motivar a los estudiantes para que se interesen en participar de la política.

Por medio de la pregunta ***¿Piensa que la historia de la infancia y la juventud permitirían desarrollar la formación ciudadana y democrática? ¿Por qué?*** (pregunta n° 6) recogimos las concepciones de los profesores con respecto a las relaciones entre historia de niños, niñas y jóvenes, y formación ciudadana. Las propuestas de los profesores frente a esta pregunta también fueron variadas. Para Pedro, las experiencias de todos los actores históricos, y no sólo de los menores, permiten promover la formación ciudadana. En cambio, para Salvador y José Manuel la Historia de la Infancia reviste un potencial distinto, ya que permite a las nuevas generaciones conocer y tomar conciencia sobre las acciones que realizaron sus pares en el pasado para generar transformaciones en su condición. Para estos dos profesores, esa toma de conciencia permitiría a las nuevas generaciones darse cuenta del potencial que poseen para construir un presente y un futuro distinto. Además, para Salvador, visibilizar las acciones infantiles sería un acto ético, al dejar en evidencia que todos formamos parte de la historia y no sólo los actores tradicionales.

Para Cristian y Camilo fue difícil reconocer el potencial ciudadano de la Historia de la infancia, por ello expresaron que no sabrían cómo abordar la historia de niños, niñas y jóvenes para lograr que a través de ella sus estudiantes aprendieran a participar. Pensamos que este resultado puede estar condicionado porque, por lo menos en el caso de Cristian, el liga el aprendizaje de la ciudadanía a manejar conceptos políticos.

Consultados sobre su preparación para abordar la historia de la infancia en la escuela, y de la formación universitaria que tuvieron en la historia de niños, niñas y jóvenes (***¿Se siente preparado para trabajar con la historia de la infancia y la juventud? ¿Cree que en la universidad le entregaron las herramientas para enfocarse desde esta vertiente?***, Pregunta n° 7) los profesores evidenciaron las falencias de la formación inicial. De las palabras de los cinco profesores se desprende que la formación universitaria en el ámbito de la historia sigue privilegiando una historia que pone su énfasis en la historia política, y por lo tanto, en los actores tradicionales. A pesar de las transformaciones que se vivenciaron en el ámbito historiográfico en la segunda mitad del siglo XX con la emergencia de la historia de las mentalidades, la nueva historia social, y la historia cultural, en las aulas chilenas se sigue poniendo el énfasis en una

historia tradicional. A esto podemos agregar que en aquellos casos en los que otros protagonistas son visibilizados, a los futuros docentes no se les otorga las herramientas necesarias para saber cómo incorporar a esos personajes en la historia escolar.

Los profesores declararon que han tratado de enfrentar estas falencias de formación. Pedro lo ha hecho a través de su propia autoeducación. Camilo ha utilizado los libros de texto como referente. Cristian ha recurrido a testimonios infantiles para incorporar a niños y niñas en sus clases. Salvador y José Manuel han tratado de investigar de manera autónoma para poder incluirlos. De las falencias que los profesores declararon, se desprende que consideran la necesidad de que la formación inicial se centre en otras miradas de la historia.

Las respuestas de los profesores a la pregunta 9: *¿Cuál fue la última temática que trabajó con la historia de la Infancia o la Juventud? ¿Cómo resultó la experiencia?* Nos dejó en evidencia que los profesores no recurren frecuentemente a los niños para abordar los contenidos que enseñan. Esto se clarificó porque a algunos de ellos les costó recordar la última temática en que los incorporaron. Es claro que las falencias que declararon tener con respecto a su formación, sumado a un currículo que pone el foco en una historia política y lineal, dificultan que decidan enseñar una historia en la cual los protagonistas sean la *“inmensa condescendencia de la humanidad”* (Thompson, en Hobsbawm, 1998: p. 7). Pensamos, como Benejam (1997) que esto podría ser resuelto al abordar la historia desde problemas relevantes, o desde conceptos claves. Al igual que Paraskeva (2008) consideramos que esta falencia también se podría superar si los profesores tomaran conciencia de que el currículo no es algo estático, sino que más bien es un objeto que se puede interpretar.

Las clases que propusieron los profesores para promover la formación ciudadana (Pregunta nº 10), sumado a las finalidades que le asignaron a la enseñanza de la historia (Pregunta nº 1) y a la formación ciudadana y democrática (Pregunta nº 2) nos permitieron reconocer la presencia de las tipologías de profesores que construimos tomando los planteamientos teóricos de Evans (1989), Pagès (1997) y Benejam (1997).

Debemos señalar que en algunos discursos hay contradicciones –sobre todo en los de Pedro y Cristian- pero en líneas generales nuestros profesores pueden ser clasificados en las siguientes categorías:

	Profesores	Finalidades de la enseñanza de la historia	Finalidades de la Formación ciudadana	Concepciones sobre la visibilidad de los menores para promover la formación ciudadana	Modelo de clase: Rol del profesor y los estudiantes
T R A D I C I O N A L	Camilo	Conocer el pasado	Dotarlos de las herramientas necesarias para que puedan tomar decisiones.	Sólo incorpora a los menores si aparecen consignados en alguna temática del currículo, o si están en una actividad del texto de estudio.	La experiencia exitosa de Camilo fue en sus primeros años de desempeño como profesor. En esa experiencia promovió la participación. En la actualidad él dirige la clase y da algunos espacios para la participación.
T R A D I C I O N A L	Pedro	Ayudar a los estudiantes a rescatar una cierta memoria nacional, esta memoria se encuentra anclada en aspectos políticos.	Conocer conceptos ligados al ámbito político. El conocimiento es vital para que las nuevas generaciones se motiven y decidan participar políticamente.	A través de la visibilidad de la infancia de ciertos actores tradicionales (O'Higgins, Carrera, etc.) conduce a que los estudiantes tomen conciencia sobre las acciones que podrían llegar a realizar ellos mismos como jóvenes.	El profesor es el principal protagonista de la clase. Los estudiantes asumen un rol muy secundario al opinar cuando el profesor se los propone, o al realizar las actividades que el profesor les señala.
P R Á C T I C O	Cristian	La formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la resolución de las problemáticas que afectan a su comunidad.	Dotar a los estudiantes de ciertos conocimientos cívicos. Aprender conceptos políticos y el funcionamiento de las instituciones.	Utilizó testimonios infantiles para desarrollar algunas de sus clases para que sus alumnos empatizaran y se comprometieran en la defensa de los derechos de niños y niñas.	El protagonismo del profesor y sus estudiantes varía dependiendo de las características del alumnado. En los cursos motivados, los estudiantes son los protagonistas. En los cursos desmotivados el profesor es el protagonista.
C R Í T I C O	José Manuel	La formación de estudiantes informados, capaces de interpretar su presente a partir del pasado, comprometido	Enseñar a las nuevas generaciones a vivir armónicamente en sociedad. Promover el respeto, la tolerancia, la	Evidenciar a los estudiantes que ellos también son actores históricos, y que como tales, cuentan con el potencial para actuar y transformar las estructuras existentes.	El principal rol al interior de la clase es asumido por los estudiantes, ya que se promueve la participación, el dialogo y el trabajo en equipo. El profesor sólo se

O N S T R U C.		s con el establecimiento de la justicia social, y dispuestos a actuar para construir un mundo mejor.	igualdad, y la participación en la construcción de una realidad más vivible.	Empatizar al darse cuenta que deben enfrentar problemáticas similares.	encarga de motivar a los estudiantes a través de las temáticas, dirige las discusiones y ayuda a los estudiantes a resolver sus inquietudes.
C R Í T I C O C O N S T R U C	Salvador	Formar ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social.	Promover la criticidad, la participación y la acción entre sus estudiantes. la historia es el espacio ideal para aprender a organizarse, a tomar acuerdos, y a actuar en consonancia con lo anterior.	Visibilizar las acciones de los menores en el pasado es una forma de dignificar su condición en una sociedad que tiende a ignorarlos. La historia con menores ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de su propio rol como actores históricos encargados de construir un futuro mejor.	El profesor presenta situaciones problemáticas que deben ser analizadas por sus estudiantes. Este modelo de clase privilegia el dialogo, la discusión y colaboración entre los estudiantes. El profesor asume un rol secundario.

Como podemos ver, los profesores que muestran una mayor coherencia con la tipología a la que pertenecen son los críticos constructivos. La razón fundamental es la existencia de una mayor coherencia entre las finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, y las prácticas de aula que desarrollan con sus estudiantes. Gran parte de sus clases se enfocan en mostrar los contenidos de una manera problemática, para que sus estudiantes busquen críticamente las raíces de los problemas y decidan establecer fórmulas para enfrentarlos y resolverlos. Esto se traduce en un ambiente de respeto en las aulas que permite que los estudiantes se sientan cómodos para participar. Al mismo tiempo, los profesores conducen a sus estudiantes a tomar conciencia sobre el rol que poseen como actores en la construcción de un mundo mejor.

Los profesores tradicionales también muestran una coherencia con la tipología a la que corresponden. Señalan que promueven la participación de sus estudiantes, pero esta participación está muy pautada por el profesor, quien, al ser el dueño del conocimiento, es el principal protagonista de la clase. Consideran que las finalidades de la enseñanza de la historia deben estar puestas en que sus estudiantes conozcan la mayor cantidad de sucesos posibles, casi todos ellos ligados a una historia política muy tradicional. Este peso de la tradición se evidencia también al considerar que son los conceptos políticos

los que ayudaran a sus estudiantes a comprometerse con la participación política. Al reflexionar sobre la visibilidad de actores como los niños, evidencian la necesidad de mostrar en la historia escolar las experiencias de aquellos niños que una vez adultos se transformaron en líderes políticos.

Luego de analizar las respuestas de Cristian, consideramos que es un profesor práctico en aquellos cursos en los que se siente cómodo porque sus estudiantes se muestran motivados por las temáticas que les presenta. En cambio, en los cursos que tienen alumnos desmotivados por la historia adquiere una posición ecléctica. Esta dualidad se evidencia al considerar que la historia debe apuntar a la formación de una ciudadanía crítica y activa, pero, al pensar en la formación ciudadana, pone el acento en la necesidad de que los estudiantes adquieran conocimientos ligados al funcionamiento político. Se resistió a aceptar la invitación de incluir a los menores como protagonistas de sus clases, aunque de sus palabras se desprende que en ocasiones están presentes, sobre todo para generar la empatía de sus estudiantes con los actores del pasado, para darles una cara humana a ciertas temáticas y para que sus alumnos se comprometan con la defensa de los Derechos Humanos y los Derechos de Niños y Niñas.

Pensamos que las incoherencias en el discurso de Cristian obedecen a que es un profesor que lleva por lo menos 20 años en ejercicio como docente. Su experiencia le ha llevado a tomar la posición de que debe innovar sólo en aquellos cursos en los cuales es casi seguro que obtendrá una buena recepción de parte de los estudiantes. Como innovar, según su visión, requiere de un mayor esfuerzo, decide no hacerlo con aquellos cursos en que los estudiantes se presentan más desmotivados hacia el aprendizaje de la historia.

A manera de síntesis, los cinco profesores entrevistados presentan una heterogeneidad que ya habíamos detectado en el profesorado encuestado y que, con bastante probabilidad es común al conjunto del profesorado chileno en los temas que analizamos en esta investigación. En consecuencia, y sin pretensiones de generalizar, podemos afirmar que existen distintas miradas con respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia. Las prácticas desarrolladas por los docentes en el aula se relacionan con esas finalidades en la mayoría de los casos.

Los docentes, al no contar con la asignatura de formación ciudadana, utilizan la enseñanza de la historia para promover un determinado modelo de ciudadanía. El tipo

de ciudadanía que se socializa va desde el que valora la promoción de un ciudadano comprometido con el conocimiento del funcionamiento político del país, y su participación en las instancias formales; hasta el que considera la ciudadanía como un compromiso por construir un mundo mejor.

Al pensar en incluir a niños y niñas en la historia escolar, tanto las finalidades de la enseñanza de la historia como las que se le asignan a la formación ciudadana terminan generando un modelo de visibilidad: 1. Se visibiliza a niño o niñas que cuando adultos se transformarían en líderes políticos (profesores tradicionales); 2. Se visibilizan las infancias vulneradas en sus derechos para generar empatía y compromiso en la defensa de los derechos de los menores (profesores prácticos); 3. Se visibilizan situaciones problemáticas que han debido enfrentar los menores en el pasado y el presente, pero también se les muestra en aquellas situaciones de las cuales han sido partícipes del cambio social (profesores crítico-constructivo).

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 8

LAS IDEAS Y REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A SU INCLUSIÓN COMO CIUDADANOS QUE TAMBIÉN PARTICIPAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA

Introducción:

En el mes de junio del año 2013, luego de realizar la entrevista a los profesores que decidieron participar de nuestra investigación, organizamos grupos focales con sus estudiantes. Le dimos a los profesores la oportunidad de que seleccionaran a sus estudiantes entre aquellos que se presentaban más motivados y entusiasmados hacía el subsector de Historia y Ciencias Sociales. Pedimos este requisito, debido a que el tiempo destinado para la discusión entre los estudiantes era más bien extenso (aproximadamente una hora), y además necesitábamos que todos los jóvenes participantes nos dieran su opinión. A pesar de estas precauciones, no logramos que todos los integrantes de los grupos focales participaran permanentemente de la discusión³⁷.

Los objetivos que perseguíamos a través de los grupos focales fueron los siguientes:

- Generar un espacio de discusión para que los estudiantes intercambiaran sus opiniones con respecto a la Formación Ciudadana y Democrática, y sobre la Historia de la Infancia y la Juventud.
- Reconocer, a través de las opiniones de los estudiantes, cuál es el tipo de ciudadanía que se promueve en la educación que reciben.
- Valorar cómo la formación ciudadana y democrática que reciben los estudiantes se traduce en ciertas actitudes y opiniones frente a distintas situaciones.

³⁷ Para recordar a los participantes de los grupos focales, ver marco metodológico, p. 150

- ❏ Valorar la percepción sobre la importancia que deben tener los niños, niñas y jóvenes como sujetos de estudio en el área de Historia y Ciencias Sociales.
- ❏ Analizar el rol la valoración que los estudiantes les asignan a sus propias acciones y los de sus pares en la transformación del mundo en el que viven.

Para lograr recabar la información necesaria a fin de conseguir estos objetivos, los estudiantes observaron y discutieron a partir de preguntas, imágenes y situaciones que se les mostraron en una presentación titulada “**¿Cuál es el rol de los niños, las niñas y los jóvenes en la Historia?**” (Ver anexo nº 4)

Las propuestas de la presentación estaban divididas en tres partes, a través de ellas buscábamos que los estudiantes nos presentaran:

1.- Su visión o sus visiones sobre la ciudadanía y la participación, tanto en el ámbito de la escuela como en el resto de la sociedad.

2.- La valoración que hacen de la incorporación o de la ausencia de la Historia de la Infancia y la Juventud a través de sus clases de Historia y Ciencias Sociales.

También, a través de la presentación de distintas situaciones, perseguíamos que nos manifestaran su posición o las actitudes que asumirían ante:

3.- Situaciones de vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

Presentamos los resultados de los grupos focales en tres partes. Esta organización responde a la manera en que fue diseñada la presentación. Para analizar las opiniones de los estudiantes de los distintos establecimientos decidimos utilizar la Teoría Fundamentada. Nuestra elección se fundamentó en la necesidad de ser lo más objetivos posibles al momento de valorar las opiniones de los estudiantes. Consideramos que la lectura línea por línea, la relectura y el establecimiento de tipologías de ideas nos podrá ayudar en esta labor, también nos permitirá elaborar hipótesis explicativas de las tendencias presentes en las opiniones. Al contrario de lo que pensamos en un primer momento, las opiniones de los estudiantes presentaron ciertas tendencias, lo que nos permitió reconocer la presencia de ideas recurrentes en las discusiones que se generaron.

8.1. Análisis de las ideas y representaciones de los estudiantes en la primera parte del Grupo Focal:

En la primera parte del grupo focal, les presentamos a los estudiantes una serie de preguntas e imágenes que se encontraban relacionadas con: 1) los fines de la incorporación de la Historia y las Ciencias Sociales en el currículo escolar; 2) los espacios existentes (o inexistentes) en la escuela para desarrollar el pensamiento crítico; 3) las concepciones o representaciones sobre la ciudadanía y la educación para la ciudadanía. A partir de la presentación de estas temáticas buscábamos lograr los siguientes objetivos:

- Valorar las ideas que los estudiantes tienen sobre los fines de la enseñanza de la historia, y compararlos con los propuestos por sus profesores.
- Reconocer las representaciones de los estudiantes sobre el concepto de ciudadanía.
- Analizar las posiciones de los estudiantes frente a la idea de una formación crítica en la escuela.
- Reconocer las ideas de los estudiantes frente a la Formación Ciudadana en la escuela.

Como expresáramos en el punto anterior, para lograr una mayor objetividad en la interpretación de los discursos de los estudiantes, decidimos aplicar la Teoría Fundamentada. Las ideas que emergieron de parte de los estudiantes frente a las distintas preguntas nos permitieron configurar las siguientes categorías de análisis:

- a) En la pregunta 1: *¿Por qué creen que en la escuela se les enseña Historia y Ciencias Sociales?* Las ideas expresadas por los estudiantes nos permitieron crear las siguientes categorías:
 - a.1. **Enseñanza de la Historia para conocer el pasado:** En la escuela se incluye el subsector de Historia y Ciencias Sociales para que los niños, niñas y jóvenes sepan lo que ocurrió en el pasado remoto y cercano de la humanidad.

a.2. Enseñanza de la Historia para contrastar el pasado con el presente:

En la escuela se enseña Historia y Ciencias sociales para que las nuevas generaciones puedan contrastar sus formas de vida con las del pasado. Este proceso de contrastación les permitiría valorar los avances de la vida actual.

a.3. Enseñanza de la Historia para entender el presente: Analizando el pasado, a los estudiantes se les otorgarían las herramientas para entender y enfrentar el presente.

a.4. Enseñanza de la Historia para entender el presente y proyectarse hacia el futuro: A través del aprendizaje de la Historia se logra entender el presente, y al mismo tiempo, se puede pensar en cómo actuar para construir un futuro mejor.

a.5. Enseñanza de la Historia para tener más conocimiento: En la escuela se enseña Historia y Ciencias Sociales para que los niños, las niñas y los jóvenes sean más cultos y obtengan más conocimientos.

a.6. Enseñanza de la Historia para comprender el pasado: En la escuela se promueve a través de la enseñanza de la Historia que los estudiantes puedan comprender porque se configuraron los distintos procesos históricos del pasado.

a.7. Enseñanza de la Historia para conocer el pasado, entender el presente y proyectarse hacia el futuro: La enseñanza de la Historia permite el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

a.8. Enseñanza de la Historia para reconocer la evolución de las sociedades: A través del estudio del pasado, los estudiantes podrían reconocer y valorar los avances y logros que han alcanzado las sociedades a medida que transcurre el tiempo.

b) En la pregunta nº 2: *¿Creen que la Escuela los ayuda a aprender a ser personas reflexivas y críticas con su realidad? ¿Por qué?* Las categorías que establecimos fueron:

b.1. El contexto influye en el desarrollo del pensamiento crítico: Los estudiantes consideran que hay establecimientos educacionales en los que se promueve la criticidad, mientras que en otros se impide a los menores pensar

diferente, o expresar ideas contrarias a las de las autoridades educativas (profesores, directivos, sostenedores³⁸).

b.2. Los directivos de los colegios muchas veces impiden el libre pensamiento: Producto de la protección de intereses personales, los directivos de los colegios impiden que los estudiantes desarrollen sus propias opiniones.

b.-3 Las clases poderosas tratan de controlar el pensamiento a través de la educación: Existe la visión de que desde la educación se trata de establecer un control de los grupos subalternos, de su cultura y de sus formas de expresión. Esto impediría el desarrollo de la criticidad.

b.4. El profesor juega un rol muy importante en el desarrollo o no del pensamiento crítico de sus estudiantes: Los profesores que promueven la discusión, que potencian la contrastación de opiniones, y que permiten la libertad de expresión serían quienes más contribuyen al desarrollo de la criticidad entre sus estudiantes.

b.5. Hay una responsabilidad individual en el desarrollo del pensamiento crítico: Es responsabilidad de todos los estudiantes el informarse para poder desarrollar su propia opinión frente a la realidad.

c) En la pregunta n° 3 se presentó a los estudiantes la siguiente imagen y luego se



les preguntó: ¿En la escuela han vivido situaciones en las que se han sentido como los niños de esta imagen? Las ideas expresadas por los participantes nos permitieron crear las siguientes categorías:

c.1. Modelo de desarrollo de las clases: La promoción o el impedimento de la libertad de expresión y opinión al interior de las clases genera que los estudiantes se sientan libres o reprimidos.

c.2. Rol del profesor al interior de la clase: Que el profesor asigne los espacios para la participación, que no se considere como el único protagonista

³⁸ En Chile, los colegios particulares que reciben una subvención del Estado son administrados por la figura del sostenedor. El sostenedor es al mismo tiempo, y hasta la redacción de esta investigación, el propietario del colegio. El sostenedor puede ser un particular, o una sociedad educacional.

de la clase y que promueva que los estudiantes construyan su propia opinión puede contribuir a que estos no se sientan como los niños y niñas de la imagen.

c.3. Rol del colegio en la promoción o el impedimento de dar a conocer las opiniones personales: Debido a las movilizaciones estudiantiles, los estudiantes consideran que existe un mayor control por parte de los directivos de las opiniones de los estudiantes. Si los estudiantes atentan con sus ideas al orden establecido, son reprimidos por las autoridades del colegio, lo que merma el desarrollo de su propio juicio crítico.

c.4. Rol del estudiante al interior del colegio y la clase: Se piensa que el colegio debe promover que los estudiantes desarrollen sus propias opiniones. Se les debe formar en las competencias necesarias para que establezcan sus propios juicios.

d) Ante la pregunta nº 4: ¿Saben lo que es ser un ciudadano? Emergieron una serie de ideas que fueron las que nos permitieron configurar las siguientes categorías:

d.1. Habitante de un lugar: Se relaciona la ciudadanía con la condición de las personas que nacen en un determinado lugar.

d.2. Persona que participa socialmente en su comunidad: Se relaciona la ciudadanía con las acciones que realizan las personas para participar en la solución de las problemáticas de su comunidad.

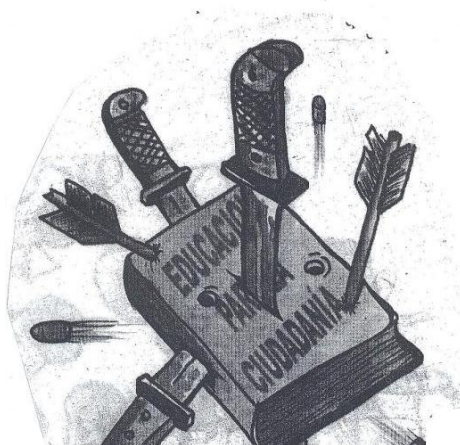
d.3. Persona que hace uso de sus derechos políticos: Los ciudadanos y ciudadanas son las personas que ejercen sus deberes políticos (participan de procesos electorarios) y derechos políticos (acceder a cargos públicos).

d.4. Persona crítica: Los ciudadanos y las ciudadanas son personas consciente del contexto histórico y social en el cual se encuentra inserto, y por ello, con la capacidad para emitir juicios y actuar para contribuir de la mejor manera para lograr el bien común.

d.5. Persona que participa política y socialmente: Los ciudadanos y las ciudadanas son personas que participan de la política formal (procesos electorarios), pero que consideran que su deber va más allá de sólo participar

de las elecciones. Se comprometen con la participación en la solución de las problemáticas que afectan a la sociedad de una manera activa.

e) Pregunta nº 6: Les presentamos a los estudiantes la siguiente imagen para que nos explicaran que se quería demostrar a través de ella.



A partir de las ideas formamos las siguientes categorías:

e.1.- Los intereses de las clases poderosas sobre la

educación: Los estudiantes reconocen que la educación no es un espacio neutral. Debido a esto, la imagen demostraría que los poderosos tratan de proteger sus intereses a través de la promoción de un tipo de educación para los sectores desposeídos, y otro tipo de educación para las clases privilegiadas.

e.2. Control de la educación por parte de las clases

poderosas: Relacionada con la categoría anterior, los estudiantes dejaron en evidencia que consideran que el poder de las clases privilegiadas les permite intervenir en las decisiones sobre qué se debe enseñar. Según los estudiantes, a las clases poderosas no les interesa que las nuevas generaciones se formen como ciudadanos.

e.3. Educación para la reproducción de un sistema desigual: Según los estudiantes, en Chile se privilegia un tipo de educación que pretende mantener a las clases oprimidas en la ignorancia para que no actúen cambiando su situación. Esta situación sería la que se grafica a través de la imagen.

e.4. Represión: Los estudiantes piensan que la imagen puede ser una muestra de la represión que se ejerce sobre ellos, o sobre la Formación para la ciudadanía.

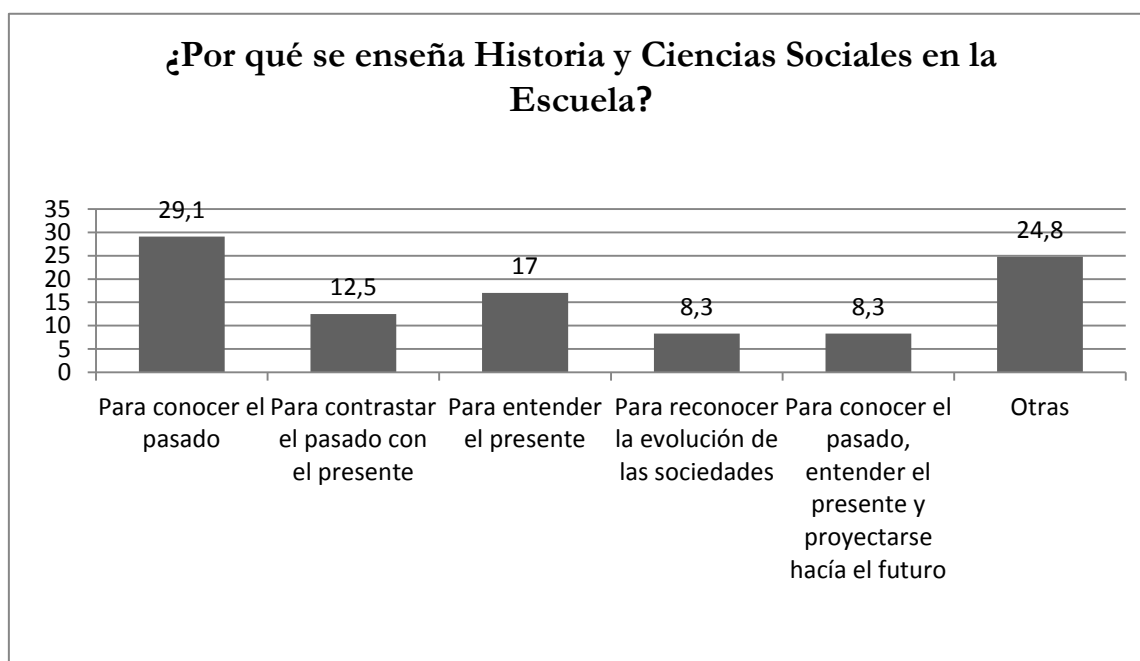
e.5. Dificultades para formarse como ciudadano: En nuestro país se enfrentan una serie de dificultades que impiden que las nuevas generaciones se formen como ciudadanos críticos y participativos.

e.6. La educación no se encuentra orientada a formar ciudadanos: La educación que se imparte en Chile hoy no tiene entre sus objetivos la formación de los ciudadanos, esto genera que las nuevas generaciones no se sientan del todo preparadas para ejercer sus deberes y exigir sus derechos ciudadanos.

e.7.- Problemas por la existencia de una sociedad de consumo e imagen: Los jóvenes reconocen a partir de sus ideas, que hoy día se ven bombardeados por una serie de información que no privilegia su faceta como ciudadanos, sino que enaltece su rol como consumidores.

8.2. ¿Por qué nos enseñan y aprendemos Historia y Ciencias Sociales?

A través de la pregunta *¿Por qué creen que en la escuela se les enseña historia y ciencias sociales?*, perseguíamos que los estudiantes nos dieran a conocer los fines o la utilidad que le asignan a la historia y las ciencias sociales enseñadas y aprendidas en el espacio escolar. Las respuestas de los estudiantes nos permitieron reconocer varias ideas con respecto a su permanencia en el currículo escolar, por medio de estas ideas creamos categorías que son las que presentamos en el siguiente gráfico:



Desde el punto de vista cuantitativo, la idea que se encuentra más arraigada entre los estudiantes es que se les enseña historia y ciencias sociales sólo para *conocer el pasado* (29%, 7 ideas). Un 13% (3 ideas) de los estudiantes considera que la *enseñanza de la historia y las ciencias sociales les sirve para contrastar el pasado con el presente*. El 17% (4 ideas) le asigna una utilidad práctica a la enseñanza de este subsector, al considerar que *aprendiendo historia y ciencias sociales pueden obtener las herramientas necesarias para entender e interpretar el presente*. Una parte de los

estudiantes (8%, 2 ideas) asigna a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales la facultad de mostrarle a las nuevas generaciones cómo han *ido evolucionando las sociedades*, desde los orígenes de la humanidad hasta la actualidad. Dos ideas (8%) expresaron que la enseñanza de la historia persigue que los estudiantes aprendan a conocer el pasado, entender el presente y proyectarse hacia el futuro. Además de estas cinco tendencias más marcadas, es posible reconocer 7 (33%) ideas más con respecto a la utilidad de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la escuela, debido a que guardan diferencias con las categorías anteriores las hemos agrupado en *otras*.

En el siguiente cuadro podemos ver el detalle de las ideas presentes en los discursos de los estudiantes de los 5 establecimientos educacionales:

Cuadro: ¿Por qué se nos enseña historia y ciencias sociales?

Categorías	Nº %
Enseñanza de la Historia para conocer el pasado	7= 29%
Enseñanza de la Historia para contrastar el pasado con el presente	3= 13%
Enseñanza de la Historia para entender el presente	4= 17%
Enseñanza de la Historia para reconocer la evolución de las sociedades	2= 8%
Enseñanza de la Historia para conocer el pasado, entender el presente y proyectarse en el futuro	2= 8%
OTRAS:	7= 33%
Enseñanza de la Historia para tener más conocimiento	1= 3,5%
Enseñanza de la Historia como una lección de vida	1= 3,5%
Enseñanza de la Historia para comprender el pasado	1= 3,5%
Enseñanza de la Historia para otorgar una formación cultural que de igualdad a las personas	1= 3,5%
Enseñanza de las C.S para aprender a convivir en sociedad	1= 3,5%
Enseñanza de la Historia para vincular las problemáticas actuales con sus raíces históricas	1= 3,5%
Enseñanza de la Historia y Memoria	1= 3,5%

Fuente: Grupos focales de estudiantes, junio 2013

El actual currículo chileno se encuentra organizado en áreas de conocimiento, estas reemplazaron a las disciplinas que se promovían en el currículo tradicional. A pesar de este cambio en lo teórico, al escuchar las ideas de los estudiantes queda en evidencia que en las aulas escolares se sigue privilegiando la enseñanza de la historia y la geografía, y que las ciencias sociales son solamente un acompañamiento que casi nunca se encuentra presente.

Debido a esta marcada orientación del currículo chileno de historia y ciencias sociales hacía la enseñanza de la historia, solamente uno de los estudiantes hizo

referencia a las ciencias sociales al momento de presentar sus ideas, todos los demás se enfocaron en la utilidad de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Al escuchar las ideas de los estudiantes, una de las propuestas más recurrentes de ellos y ellas es que se les enseña y aprenden historia para *“conocer el pasado”*. De las respuestas de los estudiantes se desprende que consideran valioso el aporte realizado por los protagonistas de sus clases de historia, y que debido a las acciones que realizaron es importante estudiarlos. Al respecto Sergio (13 años) nos dijo que le enseñan historia *“Para que sepamos como era antes la historia, la gente, para que sepamos como sobrevivían”*. A partir de las palabras de este estudiante queda en evidencia que los protagonistas de la historia realizaron grandes gestas para poder vivir, y que es necesario conocer estas acciones. También se asocia la enseñanza de la Historia a la idea de obtener más conocimiento, a *“No ser tan inculto y tener más saber en nuestra mente”* (Cristian, 14 años). Entre las ideas de que la historia es útil para conocer el pasado también se evidencia que se considera que ese pasado es valioso porque es de todos nosotros: *“Para conocer nuestro pasado”* (Rodrigo, 14 años). Que el pasado sea algo compartido por la humanidad justificaría, según la visión de Rodrigo, el que todos debamos conocerlo.

De las ideas de los estudiantes que hemos incluido en esta categoría queda en evidencia que lo que se les enseña en sus clases es una historia bastante tradicional, que no presenta vinculaciones con el presente, que pone su acento en las hazañas de los grandes personajes (generalmente hombres), y que privilegia un saber enciclopedista, más que una comprensión de los sucesos del pasado. De las ideas de esta categoría, la que muestra una diferencia es la que expresó Rodrigo, ya que considera que es importante conocer sus propias raíces, y que eso lo llevaría a la necesidad de aprender historia.

Una segunda razón que los estudiantes señalaron para explicar por qué se les enseña historia y ciencias sociales hace referencia a la utilidad de esta para *comparar el pasado con el presente*. Al explicar esta propuesta, los estudiantes hacen referencia al concepto de tiempo histórico, ya que señalan que a través del estudio de la historia se podrían llegar a reconocer las transformaciones que se han desarrollado a través del tiempo: *“Para comparar las dos épocas, para saber cómo se vivía antes y cómo se vive actualmente”* (Franco, 15 años). También hay una especie de idea de valorar el presente

a través de su contrastación con el pasado, ya que sería importante hoy **“Para ver cómo ha cambiado de antes a ahora”** (Jonathan, 13 años). La idea de contrastar el pasado con el presente también se encuentra asociada a la importancia que le dan los estudiantes a obtener conocimiento: **“... para compararlo también con el presente, también para culturizarnos, para aprender”** (Bianca, 16 años). De las ideas que nos presentaron los estudiantes que ven la enseñanza de la historia como una manera de comparar el pasado con el presente no es posible reconocer que le asignen una utilidad práctica a aprender historia. Pensamos que si se privilegia la enseñanza de una historia para contrastar el pasado para el presente, se hace necesario trabajar con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

Un grupo de estudiantes (4 alumnos) señaló que se les enseña *historia para poder comprender el presente*. De las respuestas se desprende que ellos, al pensar en la historia, parten de las interrogantes que los afectan en la actualidad: **“... cómo se construyeron los países, porque tienen un tipo de religión, un sistema político o tipo de gobierno, y eso se va aprendiendo a través de la historia”** (Andrés, 17 años). Existe el reconocimiento en este grupo de estudiantes que la realidad en la que estamos insertos tiene raíces históricas que es necesario comprender para poder interpretar el presente: **“Lo que pasó hace tiempo X generalmente son las bases de nuestra sociedad actual, entonces, más que nada por eso tenemos que conocerlo, para saber por qué se formó lo que tenemos ahora”** (Salvador, 16 años). Se le asigna un rol muy importante a la historia, como la disciplina que otorga las herramientas necesarias para poder comprender el presente que viven los estudiantes, y también para ayudarles a saber qué decidir y cómo actuar: **“tenemos que comprender el pasado para poder vivir el presente, para poder enfrentar lo que hoy en día pasa”** (Claudio, 17 años). El estudio de la historia les otorgaría, según estos estudiantes, la comprensión necesaria para entender por qué el presente tiene conflictos, por qué algunos grupos detentan el poder en detrimento de otros, por qué hay pobreza, etc. Al mismo tiempo, la enseñanza de la historia otorgaría las herramientas para leer esas complejidades en el presente, tomar una posición frente a ellas, y asumir las decisiones necesarias para actuar. Pensamos que este visualizar las raíces históricas del presente permitiría avanzar hacia el desarrollo de la conciencia histórica, entendida esta como la capacidad para sentirse parte de la historia y actuar en ella para generar las transformaciones necesarias y crear un mundo mejor, justo e igualitario.

Dos estudiantes consideran que se les enseña historia en el colegio para que lleguen a *reconocer la evolución de las sociedades*. Esta idea de evolución está centrada en el ideal de progreso. Se entre lee en sus respuestas que el paso del tiempo ha permitido que se superen las dificultades, y que las sociedades logren un mayor bienestar: ***“antes de que existiera Chile entero, ya había indígenas, y que antes de los indígenas ya estaba... entonces tenemos un crecimiento a través de la historia”*** (Boris, 14 años). Una opinión similar tiene la otra estudiante que asignó esta utilidad a la enseñanza de la Historia: ***“...y todo lo sucedido anteriormente, y toda la evolución que ha tenido la historia en las edades medias, modernas”*** (Valeria, 13 años). Lamentablemente, en sus opiniones no se destaca el rol ni los aportes de los hombres, las mujeres y los niños en este “crecimiento” o “evolución” que se ha vivenciado hasta el presente. Pensamos que estas visiones con respecto a la historia pueden estar muy influenciadas por la idea de presentarla linealmente, y siempre poniendo el foco en los avances, y no en las problemáticas. La historia escolar presenta problemáticas como el hambre, la pobreza, los niños en la guerra, etc. como cosas del pasado, y no como situaciones que aún se encuentran en el presente, generando en los niños, niñas y jóvenes la percepción de que hemos avanzado sólo en la senda del progreso.

Dentro de las ideas que presentaron los estudiantes con respecto a por qué se les enseña historia y ciencias sociales, también encontramos, por ejemplo, la visión de que los niños, niñas y jóvenes de hoy deben *“estudiarla para aprender de los errores del pasado”*: ***“Yo creo que es para aprender del pasado, y para aprender de los errores”*** (Patricio, 14 años). Cuando Patricio (Grupo Focal Liceo D) propuso esta idea se generó una discusión bastante importante, algunos de sus compañeros adujeron que no se le podía asignar esa utilidad, porque cada persona podía decidir tomar en cuenta los episodios más oscuros de nuestra historia o no considerarlos al decidir cómo actuar, además se le criticó que la misma historia mostraba que personajes importantes en el ámbito político no la habían tomado en cuenta para actuar: ***“Hitler eso no lo hizo, y perdió igual que Napoleón...”*** (Gaspar, 14 años) ***“Entonces, yo creo que eso de aprender de los errores no va en la historia, porque eso va en el pensamiento de la persona en sí...”*** (Boris, 14 años). Según la percepción de Patricio enseñar y aprender Historia otorgaría una especie de lección valórica, al otorgar a las nuevas generaciones la capacidad de visualizar que los aspectos negativos del pasado (guerras, violaciones a los Derechos Humanos, etc.) deben evitarse en el presente y el futuro.

“Comprender”, y no sólo conocer el pasado sería otra de las funciones de la enseñanza de la historia: **“Yo diría que se enseña para comprender lo que sucedió en el pasado. Como vivimos nosotros, no tenemos idea de lo que sucedió en el pasado, entonces, tenemos que recordar cosas anteriores, y en eso nos ayuda el profesor de historia...”** (Patricio, 16 años). Como podemos ver, este estudiante le asigna una gran relevancia al profesor de historia en esta comprensión, ya que sería él, y no los estudiantes a través de la búsqueda de fuentes, análisis y contrastación de ellas, quien los llevaría a comprender. Termina señalando que gracias a la intervención del profesor pueden alcanzar esa comprensión: **“Entonces ahí comprendemos lo que sucedió en el pasado”**, los estudiantes asumen un rol pasivo, puesto que no actúan para llegar ellos mismos a la comprensión ayudados por el profesor.

Para Boris, la enseñanza de la *“historia es importante porque genera un espacio de igualdad”*, al otorgarle a los niños y niñas de todos los sectores sociales y culturales la oportunidad de conocer ciertas realidades que sin la historia no podrían conocer: **“ya que también es algo... es un beneficio que se le otorga a la persona en sí, que con su cultura puede conocer un mundo más amplio, no solamente la casa dónde yo vivo, sino que también las realidades que otros tenían”** (Boris, 14 años). En una sociedad desigual en la que no todos tienen acceso a la lectura, a conocer su propia ciudad, o las formas de vida de otras culturas a través de los viajes, etc. la enseñanza de la historia se alza como el área que resuelve estas dificultades o ausencias a través de la visibilidad de otras realidades alejadas, ya sea desde el punto de vista temporal o espacial.

De las ideas de los estudiantes se desprende que piensan que si queremos entender los problemas del presente, necesariamente debemos recurrir al pasado. Su discurso evidencia que comprenden que el panorama actual no es el resultado del azar, sino que el producto del desarrollo histórico. Haciendo referencia al contexto de las movilizaciones estudiantiles, Claudio nos explicó que a través de la historia se podría encontrar respuesta a las razones de su desarrollo y también de la implicancia de los estudiantes de su establecimiento en ellas. También hizo referencia a la utilidad de la enseñanza de la historia como una herramienta que contribuye a la comprensión del presente y los posibles futuros: **“... yo pienso que en primer lugar –se enseña- historia porque conociendo la historia, o sea nuestro pasado podemos comprender el presente y el futuro”** (Claudio, 17 años). Al igual que Claudio, Gaspar opina: **“Es que la historia también se ocupa en muchos casos para tomar el pasado, conocer el presente y**

mejorar el futuro” (Gaspar, 14 años). La manera que tienen ambos estudiantes de interpretar la historia le asigna una utilidad que va más allá del mero conocimiento e interpretación del pasado. De sus propuestas se desprende: 1) Que existe un cierto desarrollo del pensamiento histórico, ya que son capaces de darle sentido al pasado, considerándolo como el gestor de las problemáticas que vivencian en el presente. 2) Hay un desarrollo de la conciencia histórica, ya que se desprende de las respuestas que los estudiantes son capaces de reconocerse como actores en el presente, y como tales, sentirse protagonistas de la construcción del futuro. 3) El reconocimiento de las transformaciones a través del tiempo les hace sentirse esperanzados y capaces de que a través de sus acciones se podrá construir un futuro mejor.

A partir de la pregunta de por qué se enseña historia en la escuela, uno de los estudiantes hizo referencia al concepto de “*Memoria*”. Si bien no hay un gran desarrollo de la idea, Boris explica que la historia, entre uno de sus objetivos, tendría el de preservar los recuerdos del pasado: “*El pasado puede ser muy amplio porque es lo que ya está hecho, lo que ya se ha construido, es como el recuerdo*” (Boris, 14 años). Del discurso de este estudiante, no tan sólo al momento de discutir frente a esta pregunta, queda en evidencia que en su vida la memoria familiar juega un rol muy importante. Permanentemente para justificar su posición recurre a remembranzas familiares, estas le han ayudado a situarse para construir su propia criticidad frente al pasado y al presente. Por esto, cuando él toma una posición, por ejemplo con respecto a las movilizaciones estudiantiles, lo hace pensando en las memorias de su mamá y su hermana frente a la Revolución Pingüina³⁹ del año 2006.

Finalmente, Claudio (17 años) fue el único estudiante que hizo referencia a la incorporación de las Ciencias Sociales en su enseñanza. Señaló que la importancia del aprendizaje de las CC.SS. radica en que ellas aportan las herramientas necesarias para que ellos, como niños, niñas y jóvenes, “*aprendan a interactuar en la sociedad*” de una manera armónica, y tendente a obtener el bien común de todos los integrantes del conglomerado social: “*para poder convivir con nuestro alrededor*”. Como podemos ver, este estudiante le asigna una utilidad práctica tanto a la enseñanza de la historia como de las ciencias sociales. Piensa que tanto la historia como las ciencias sociales

³⁹ Se denominó Revolución Pingüina a las movilizaciones estudiantiles encabezadas por los estudiantes secundarios a partir del 2006 en Chile. El apelativo de pingüina obedece al uniforme que utilizan los secundarios: camisa blanca, jampor azul marino (mujeres), pantalones plomos (varones) y chaleco azul marino.

pueden contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes ciudadanos conocedores de las problemáticas que afectan al mundo y a su espacio local. Estos ciudadanos serían más proclives a inmiscuirse en los problemas de su comunidad, y a buscar soluciones para enfrentarlos.

Como hemos revisado, existen distintas ideas con respecto a por qué se debe enseñar y aprender historia y ciencias sociales. Las respuestas evidencian la orientación que existe en Chile hacia la enseñanza de la historia, en desmedro de las ciencias sociales. Si bien aún nuestros estudiantes siguen compartiendo la idea de que se enseña historia para conocer el pasado, existe una parte de ellos que observan en esta ciencia un fin más práctico: aprender a leer el presente, y entender la realidad en la cual se encuentran insertos. Quienes comparten esta posición, al mismo tiempo sienten que la historia les otorga las herramientas necesarias para implicarse en la construcción de un presente y futuro alternativo.

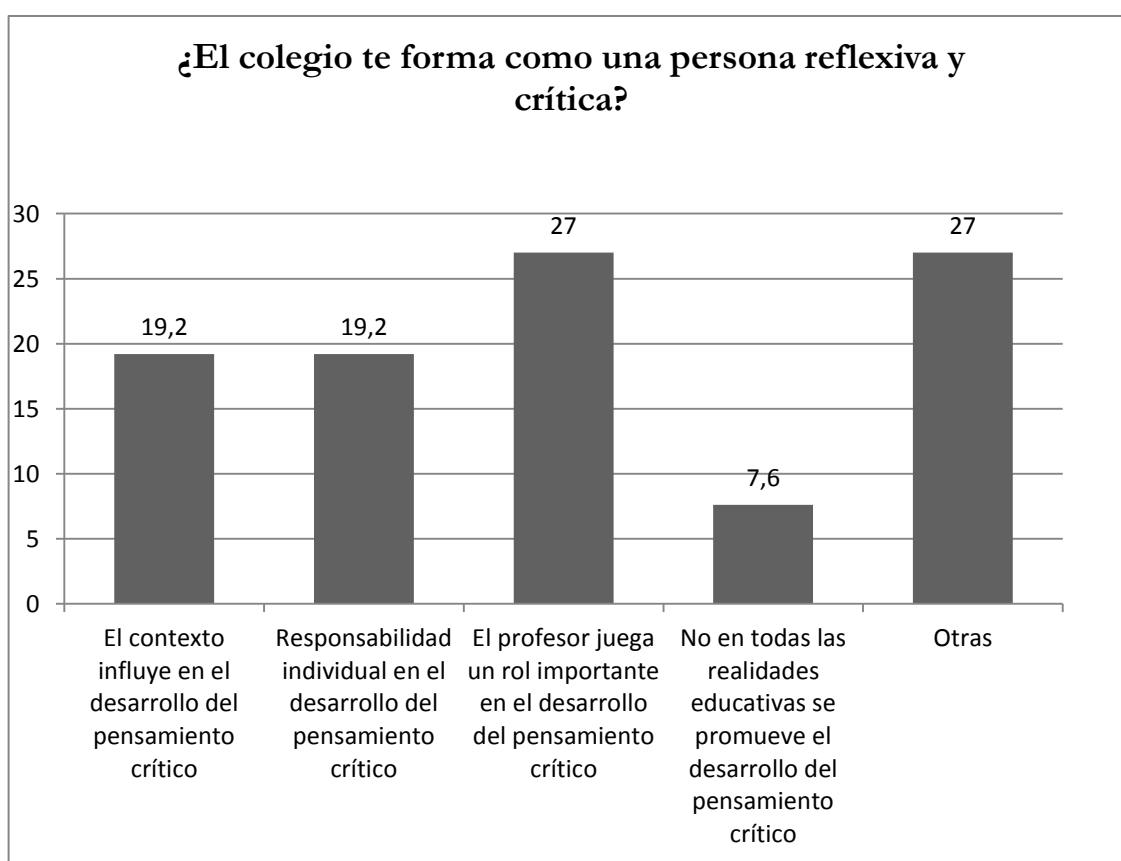
8.3. ¿Críticos o Pasivos Memoriones? Los estudiantes frente al desarrollo del Pensamiento crítico en la escuela

La segunda pregunta que presentamos para la discusión en los grupos focales fue: ***¿Creen que la Escuela los ayuda a aprender a ser personas reflexivas y críticas con su realidad? ¿Por qué?*** A través de esta pregunta queríamos indagar cómo los profesores y las instituciones educativas actúan frente a la necesidad de promover el desarrollo de la reflexión y la búsqueda de respuestas frente a las problemáticas pasadas y presentes. También si en las escuelas se generan los espacios de libertad necesarios para que los estudiantes construyan sus propias opiniones, que defiendan sus argumentos, y que actúen en consonancia con ellos.

Pensamos que el desarrollo del pensamiento crítico es esencial si buscamos la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la realidad. El área de historia y ciencias sociales otorga las herramientas para poder desarrollar el pensamiento crítico, al ayudar a los estudiantes a comprender el pasado y el presente a través del desarrollo de competencias asociadas a: 1) Aprender a acudir a fuentes de información de distinto tipo; 2) Saber contrastar y discriminar la información que

encuentra en ellas; 3) Aprender a construir su propia opinión frente a ellas; 4) Actuar en consonancia con la opinión personal.

Al recoger las opiniones de los estudiantes, solamente uno de ellos declaró que la escuela no lo formaba como una persona crítica. Los demás participantes reconocieron a la escuela como un espacio para potenciar la criticidad si se daban determinadas condiciones. Las ideas que nos dieron los estudiantes nos permitieron formar las categorías que aparecen en el siguiente gráfico:



Desde el punto de vista cuantitativo, podemos decir que el 19,2% de las ideas (5 ideas) de los estudiantes expresa que el contexto escolar influye en el desarrollo de la criticidad. Para los participantes, el contexto escolar está conformado por los distintos actores que interactúan al interior de los establecimientos educativos, es decir, los mismos estudiantes, profesores, directivos y administrativos, y las situaciones que se generan entre estos distintos actores al interior del establecimiento, y que en la actualidad se encuentran influenciadas por las transformaciones a nivel nacional que se están viviendo entre los estudiantes. Debido al contexto de movilizaciones estudiantiles, se han generado conflictos de intereses que han llevado a enfrentarse a estos distintos actores. Por esta situación, los estudiantes reconocen que existen

colegios: 1) En los que se promueve el ser crítico a partir de la manera en la que se educa a los niños, niñas y jóvenes. En estos colegios también existe una formación crítica entre pares. ; 2) Colegios en los cuales a los estudiantes no se les permite expresarse ni actuar libremente. Estas medidas se toman sobre todo si van en contra de lo que los directivos y sostenedores consideran como acciones correctas.

Otro 19,2% (5 ideas) de las ideas expresadas propone que hay una responsabilidad individual en el desarrollo del sentido crítico, por lo que cada estudiante debería interesarse de las distintas problemáticas –se pone énfasis en las estudiantiles- tomar una posición frente a ellas, defenderla y actuar en consonancia. La mayoría de las ideas de los estudiantes (27%, 7 ideas) considera que el rol del profesor es muy relevante al momento de desarrollar el pensamiento crítico, ya que este puede actuar promoviendo el que niños, niñas y jóvenes construyan y expresen sus propias opiniones, o puede ejercer como un actor autoritario imponiendo sus propias visiones. El 7,6% (2 ideas) de las ideas se orientó en expresar que en no todos los establecimientos educativos se promueve la criticidad. Además de estas 4 ideas fuerza, los estudiantes nos presentaron otras ideas que pasamos a detallar en el siguiente cuadro:

Cuadro: ¿Qué razones influyen en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico

Categorías	Nº %
El contexto influye en el desarrollo del pensamiento crítico	5= 19,2%
Hay una responsabilidad individual en el desarrollo del pensamiento crítico	5= 19,2%
El profesor juega un rol muy importante en el desarrollo o no del pensamiento crítico de sus estudiantes	7= 27%
No en todas las realidades educativas se promueve el desarrollo del pensamiento crítico	2= 7,6
OTRAS:	7= 27%
Los directivos de los colegios muchas veces limitan el libre pensamiento	1= 3,8%
Depende de las orientaciones del colegio	1= 3,8%
Influencia de la familia en el desarrollo del pensamiento crítico	1= 3,8%
Aprender a ser buenas personas	1= 3,8%
Aprender a actuar cuando se sea adulto	1= 3,8%
Desigualdades sociales influyen en desarrollo del espíritu crítico	1= 3,8%
Las clases poderosas tratan de controlar el pensamiento a través de la educación	1= 3,8%

Fuente: Grupos Focales, Junio 2013

La primera tendencia presente en las ideas de los estudiantes señala que el “*Profesor juega un rol importante en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes*”. Existe distintas percepciones dentro de este grupo sobre cómo los

docentes pueden influir en el desarrollo de la reflexión y la criticidad de niñas, niños y jóvenes. Mientras los estudiantes opinan que existen profesores que tratan que obligarlos a pensar y actuar de una determinada manera, también valoran el que existan otros que sean capaces de transparentar lo que piensan. Los estudiantes establecen vinculaciones entre desarrollar su espíritu de reflexión y criticidad, y la capacidad de sus profesores de presentarse como personas con una posición política clara. Piensan que aquellos profesores que se acercan más hacia una posición de izquierda -“**Es Humanista no Comunista**” (Gaspar, 14 años) - son más consecuentes en su manera de actuar, y que aquello les lleva a sus estudiantes a “**mostrarles la realidad**” (Boris, 14 años). Sobre este aspecto se dio una discusión importante entre los estudiantes del Liceo D al hablar del rol de los profesores en el desarrollo del pensamiento crítico.

El contexto de las movilizaciones estudiantiles les entregó a estos jóvenes el escenario ideal para reconocer las posiciones de sus profesores, y el aporte que podían realizar, según ellos, al libre ejercicio de las opiniones de sus estudiantes: *Aceveda no te obliga a decirle cosas, el simplemente te muestra la realidad, y no porque sea comunista... Por ejemplo nosotros teníamos una profesora de lenguaje que era bien... ella siempre estaba en contra de la toma, entonces ella como que implantaba ideas... y en nuestro curso, la profesora de inglés que nos tocó antes de la votación para ir a la toma nos dijo que no votáramos sí a la toma, que estaba mal porque íbamos a perder clases... y nosotros tenemos compañeros que no tienen pensamiento, entonces ahí piensan lo que dice el profesor, creen que él les dice la verdad*” (Boris, 14 años). De la respuesta de Boris, y de la del resto de sus compañeros de grupo de discusión, se desprende que las acciones de los profesores y el apoyo que les prestan a sus estudiantes es tomado como un ejemplo para desarrollar su propia criticidad. Al contrario, se muestran muy críticos con las profesoras que no los apoyan, señalando que ellas tratan de imponer ideas en los estudiantes que no han construido su propia opinión.

Este reconocer las posiciones que tiene los profesores contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que aquellos que no son críticos como docentes, tampoco promoverán esta competencia entre sus estudiantes. Bianca reconoce esto no como algo negativo, sino como una realidad de la que hay que ser consciente como estudiante: *“Yo creo que depende de las personas que nos enseñen, de las políticas de los profesores, porque no todos van a tener una misma opinión, no todo el colegio va a pensar una sólo cosa, sino que...”* (Bianca, 16 años). De las propuestas de este grupo de

estudiantes se evidencia que el concepto de ser crítico está relacionado con la política en un sentido formal, y no cómo una habilidad para poder leer la realidad. Pensamos que estas ideas pueden estar influenciadas por el contexto histórico en el que se desarrollaron los grupos focales.

Otro estudiante considera que las experiencias personales de los profesores les ayudan a transformarse en una persona reflexiva y crítica. El ejemplo de vida de sus docente les permiten aprender lecciones de vida que los ayudan a actuar de manera correcta: ***“siempre hay esos profes que pasan cierto rato de la clase hablándonos de su historia, ellos también nos enseñan en cierta parte a pensar correctamente”*** (Javier, 14 años).

Cristian estableció una vinculación entre el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje de la historia, y el rol del profesor como enseñante. Nos dijo ***“...los profesores nos cuentan la historia para que aprendamos lo que fue el pasado y para que pensemos en el futuro...”*** (Cristian, 14 años). Al observar a la Historia como una Historia Magister Vitae, y al profesor como el encargado de seleccionar los contenidos que permiten sacar lecciones de vida, el estudiante asume que la Historia enseñada y el profesor pueden contribuir a que tanto él como el resto de sus compañeros desarrollen un sentido reflexivo y crítico sobre el pasado y el presente, y que en base a esto, tomen decisiones sobre cómo actuar en el futuro.

Sin lugar a dudas las prácticas y actividades que promueven los profesores y profesoras juegan un rol de primer nivel al momento de desarrollar el pensamiento crítico. Así lo declaran algunos estudiantes cuando explican que su profesor no los hacen memorizar los contenidos, sino que interrogarse sobre ellos, pensar en las causas, discutir sobre las consecuencias, y a partir de todo esto construir una posición informada y con argumentos: ***“Por ejemplo, las cosas que nos hace el profe, él nos dice que la idea de su clase no es saber datos, ni fechas, sino saber analizar el proceso”*** (Patricio, 14 años)... ***“Y opinar con bases, si no, no se puede, pero opinar, eso el profe nos enseña. Hace que uno tenga una opinión propia, entonces él ve más la base que la opinión...”*** (Bernardo, 14 años).

“El contexto es tomado como otro elemento influyente al momento de desarrollar la reflexión y la criticidad”. Se entiende que las transformaciones que se vivencian, ya sean en el ámbito político o social tienen algún tipo de impacto, y que ese impacto

puede servir para ayudar a los niños, niñas y jóvenes a pensar de una manera más consciente e informada. La totalidad de estudiantes que propusieron esta opción pertenecen al Liceo D. Este establecimiento se ha caracterizado por tener una larga tradición educativa en nuestro país, para graficarlo basta con señalar que según los datos aportados por el sitio memoria chilena de la Biblioteca Nacional de Chile, es el colegio que cuenta con el mayor número de ex alumnos que se han transformado en presidentes del país. Este pasado y presente genera en los estudiantes la percepción de que ellos reciben una formación diferente, que va más lejos que lo meramente académico: ***“A nosotros como que se nos crea como un tipo de persona con una visión analítica de todo, por las situaciones que se generan en el colegio... y por eso salen grandes profesionales del colegio, porque... por lo mismo, porque en toda situación se necesita analizar, se necesita pensar, o como se le quiera decir... se necesita discutir con el resto”*** (Bernardo, 14 años).

También, el contexto político en que se encontraba su colegio al momento del grupo focal es tomado por los estudiantes como un espacio propicio para el desarrollo de la criticidad. La toma del colegio por parte del Centro de estudiantes para apoyar las demandas nacionales para poner fin al lucro y para promover el desarrollo de una educación pública de calidad generaba un espacio ideal para la discusión permanente entre los estudiantes, estudiantes y padres, estudiantes y profesores, y estudiantes y opinión pública: ***“Es que en realidad el colegio te da la situación para ponerte como una persona crítica, porque con todo lo que está pasando, tú obviamente tienes que formarte tú propia opinión para saber que tienes que hacer. Entonces el colegio te da la oportunidad, y la situación para decir lo que tú quieres”*** (Gaspar, 14 años).

Además del rol del profesor y de la influencia del contexto, para los estudiantes son importantes las ***“acciones que desarrollan ellos mismos para formarse como personas críticas”***. Aducen que la responsabilidad última de ser una persona que puede interpretar la realidad en la que vive es de cada uno. Según ellos, esto se puede lograr siendo una persona preocupada por conocer lo que está pasando e interpretando las distintas posiciones frente a lo que sucede. Es importante que los estudiantes además consideren que ser crítico también conlleva la capacidad de reflexionar y valorar las propias opiniones y acciones. Al respecto, Andrés nos dijo que una persona crítica ***“Es una persona que piensa sus acciones, y que critica lo que ve, y también sus propias acciones”*** (Andrés, 17 años). Consideramos esta visión de la criticidad como algo muy

importante, porque deja en evidencia que una persona crítica permanentemente debe estar reflexionando sobre sus opiniones, su manera de actuar, todo tendente a conseguir las transformaciones necesarias para construir de manera directa y participativa, un presente y un futuro mejor. También, Andrés opina que formarse como crítico es una tarea personal que depende de cómo se evalúa lo que se recibe del contexto en el que se vive (familia, escuela, comunidad), y de lo que se hace luego de realizar esa valoración para pensar y construir el futuro personal: **“Ser reflexivo y crítico depende de cómo uno se ha ido formando para poder ir construyendo su futuro”** (Andrés, 17 años).

Se reconoce que pueden existir estudiantes que a pesar de tener todas las condiciones para poder desarrollarse como personas críticas, decidan no hacerlo: **Tenemos compañeros que cuando hay consejo de curso, o asamblea en el curso se ponen a estudiar francés, y eso es como inútil. Y uno les pregunta, y dicen: Es que no me interesa”** (Gaspar, 14 años). Esta posición de apatía y desinterés es enjuiciada como algo muy negativo. Gaspar piensa que aquellos alumnos que no desarrollan su criticidad, y que no se interesan por la participación terminan transformándose en un obstáculos para aquellos que si se comprometen con la realidad que se vivencia en su establecimiento.

Los estudiantes son capaces de reconocer que desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo no necesariamente lleva a todas las personas a tomar la misma posición o actitud frente a las problemáticas que se vivencian en la cotidianidad. Para Salvador, forma parte del ser crítico reconocer que todas las personas son diferentes, tienen distintas opiniones y manera de observar la realidad, y que aquello podría llevar a algunas personas a ser críticos con algunos temas, y con otros no: **“Cada persona tiene distintas formas de ver la sociedad, y cada persona tiene distintas formas de pensar, entonces, uno puede ser crítico con algún tema, pero puede que el otro no tenga la capacidad crítica y verlo del modo que lo está viendo la otra persona”** (Salvador, 16 años).

Las experiencias personales de los estudiantes, ya sea en el colegio en que se encontraban al momento de participar del grupo focal, las vivencias tenidas en otros colegios, y el conocimiento de testimonios de amigos y amigas que provienen de otras realidades educativas los llevaron a proponer que **“No en todas las realidades educativas se promueve el desarrollo del pensamiento crítico”**. A este respecto, uno de

los estudiantes opinó: ***“En esta escuela nos enseñan a ser críticos, pero hay otros colegios o liceos que no te dejan pensar más allá de lo que te instauro el colegio”*** (Machuca, 16 años). Producto de la gran cantidad de intereses que se están jugando hoy en día en la educación chilena, los estudiantes reconocieron que existen establecimientos educacionales en los que prefieren no promover el desarrollo de la reflexión y la crítica entre sus estudiantes, puesto que esto podría generar por parte de los estudiantes la evaluación de las relaciones que se dan en sus colegios entre los directivos, profesores, profesoras y estudiantes. Promoviendo sólo el conocimiento de contenidos entre los estudiantes, tanto los profesores, como los directivos de los establecimientos educacionales evitarían el tener que enfrentarse a opiniones diferentes de parte de sus estudiantes: ***Es como, por ejemplo, lo que pasa en otros colegios, no como en el Liceo D...Hay niños memoriones. (Boris, 14 años)... “Sí, les enseñan a puro saber fechas, lo que pasó, lo que hizo tal persona, pero no pasan más de eso, por ejemplo no se preguntan por qué hizo eso, cuáles fueron las consecuencias de eso...”*** (Patricio, 14 años).

Salvador, respondiéndonos a otra pregunta, nos comentó sentir que a veces en su colegio los grupos directivos mostraban una postura que dejaba entre ver que no observan con buenos ojos las opiniones de los estudiantes: ***“Generalmente los que reprimen el grado de expresarse son los que forman parte de la directiva del colegio...”*** (Salvador, 16 años). Nuevamente el contexto histórico juega un rol importante en esta idea. En medio de las movilizaciones estudiantiles los sectores que ha mostrado una mayor oposición han sido los directivos y sostenedores⁴⁰ de establecimientos educacionales⁴¹.

De los testimonios de los estudiantes se deja entrever que ellos consideran que a veces el mundo de los adultos representado al interior del colegio por profesores, profesoras y directivos prefiere que ellos no construyan su propia opinión, puesto que esto podría generar un conflicto generacional al enfrentar posiciones irreconciliables.

Para uno de los estudiantes, la formación del pensamiento crítico y reflexivo también está influenciada por los ejemplos que se observan en el hogar. A los

⁴⁰ La figura del sostenedor en el ámbito educativo está asociada a los dueños y administradores de los Colegios Particulares Subvencionados.

⁴¹ Luchar contra el lucro en educación es atacar directamente los intereses económicos de los sostenedores de los establecimientos educacionales. Esto explica en parte su oposición a las movilizaciones estudiantiles. Los grupos directivos de los colegios son conformados por personas de confianza de los sostenedores, por lo que son los encargados en la cotidianeidad de proteger los intereses de sus empleadores.

estudiantes que siempre han recibido de parte de su familia un discurso con respecto a la necesidad de informarse, de discriminar la información, de tomar una posición frente a las problemáticas, y de actuar en consonancia frente a ellas, les sería mucho más fácil seguir profundizando su criticidad y reflexividad en la escuela. Lo contrario ocurriría con aquellos niños, niñas y jóvenes que no se formaron de esta manera en sus casas: ***“Es que los niños del Liceo D llegan a séptimo así... como en cero. Ellos... yo por ejemplo llegué con poco conocimiento porque... mi mamá me dijo el Liceo D no es una escuela como de esas que te vas para tu casa, vas a tener que tomar micro, llegar, esforzarte, estudiar... y también se van a ir a tomas, mi mamá y mi hermana vivieron la toma de los pingüinos, entonces siempre me explicaron eso... entonces yo ya llegué con una mentalidad, pero mayormente los niños no llegan como debe ser”*** (Boris, 14 años). Las experiencias vivenciadas a mediados de los 2000 por la mamá y la hermana de Boris fueron un ejemplo para él. A partir de los recuerdos de ellas, y del discurso que le dieron permanentemente frente a las movilizaciones, Boris pudo desarrollarse como una persona crítica, y al mismo observar la falta de esta criticidad en algunos de sus compañeros.

Al contrario de la opinión de todos los otros niños, niñas y jóvenes que participaron de este grupo focal, para Claudio del Liceo A (17 años) en Chile la educación no promueve el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo entre las generaciones más jóvenes. Señala que desarrollar esta competencia iría en contra de los ***“Intereses de las clases que controlan el poder y la educación”*** en Chile. Promover la criticidad, para él, sería una manera de que los jóvenes se dieran cuenta de las grandes desigualdades existentes en el país, algo que no es conveniente para estos sectores: ***“Pienso que más que nada en las partes bajas de nuestro país, el sistema quiere más que nada controlarte, y quiere que no te des cuenta de la realidad... Entonces a nosotros nos meten el dedo en la boca como ignorantes para que no podamos decidir. Por eso yo creo que no”*** (Claudio, 17 años). De las ideas de Claudio queda en evidencia que él es muy crítico con respecto a la educación chilena, considera que las ***“Desigualdades sociales influyen en el desarrollo del pensamiento crítico”***, ya que según su percepción los estudiantes de clases bajas reciben una educación que no se enfoca en mostrarles cómo es la realidad, cuáles son las causas que generan esa realidad, ni menos se orienta a que busquen los caminos para alterar esa realidad. En un

mundo con grandes desigualdades es funcional la existencia de personas que no saben pensar por sí mismas.

Finalmente, dos estudiantes vincularon el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con las capacidades de *“Aprender a ser buenas personas”* (1 estudiante) y *“Aprender a actuar cuando sea adulto”* (1 estudiante). De las palabras de ambos, se observa que establecen una relación directa entre desarrollar la capacidad de criticar y transformarse en una persona que actúa de buena manera. Al responder a esta pregunta, ellos también se situaron desde la mirada de cómo el aprendizaje de la Historia escolar podría permitir alcanzar ambos objetivos. Cuando piensan en la crítica, señalan que conociendo las acciones del pasado ellos podrían llegar a darle un mayor valor al presente. Este ejercicio de reflexión y valoración los llevaría a no ser tan duros al evaluar las problemáticas de la actualidad: *“porque de repente uno se queja de cualquier cosa, pero después ve las cosas que pasaban antes y ahí uno piensa”* (Cristian, 14 años). Nos llamó la atención el que consideraran que desarrollar la reflexión y la criticidad es un aprendizaje para aplicar en la vida adulta: *“... cuando nosotros seamos grandes vamos a saber cómo actuar frente a distintas situaciones, en eso encuentro que nos ayudan”* (Hernán, 14 años). De las palabras de este último estudiante no se logra identificar que reconozca que el desarrollo de la criticidad es un aprendizaje necesario para poder entender la realidad, y para decidir cómo actuar en ella.

Es evidente que las experiencias que han tenido los estudiantes en sus establecimientos educacionales son las que terminan determinando su valoración del desarrollo de la criticidad en la escuela. En un contexto de movilizaciones estudiantiles, los estudiantes consideran que en el último tiempo se ha tendido a evitar el desarrollo del pensamiento crítico entre ellos y ellas para impedir que se involucren en las movilizaciones estudiantiles. A pesar de ello, reconocen que son sus profesores los que juegan un rol muy importante al incentivar o inhibir el desarrollo de la criticidad. Los profesores y profesoras a través de la promoción del debate, al considerar las opiniones personales, al asignar a sus estudiantes el rol de protagonistas en la clase contribuirían al desarrollo de la criticidad.

También se reconoce que es responsabilidad de cada persona decidir formarse para ser reflexiva y crítica. Esto se lograría fundamentalmente preocupándose de ser un

niño, niña o joven que trata de entender lo que ocurre en nuestra sociedad a través de la búsqueda y contrastación de la información que se recibe del medio. Al mismo tiempo se destaca que quien es crítico y reflexivo actúa en consonancia con sus ideas, y respeta las posiciones que son diferentes a la personal.

Existe la conciencia de que ser crítico no es conveniente para los grupos que detentan el poder, por ello, uno de los estudiantes expresó no estar de acuerdo con la idea de que la escuela le forme como persona crítica. Explicó que su posición se fundamenta en que a las clases poderosas y acaudaladas no les conviene que los sectores populares sean críticos y cuestionen el orden imperante, ya que esto alteraría el orden existente. Como, según su percepción, la educación es controlada por las clases poderosas, ellas no permitirían el desarrollo de la criticidad en las escuelas.

8.4. Profesor: No entiendo lo que me pide, creo que hay una incoherencia entre lo que dice y hace...

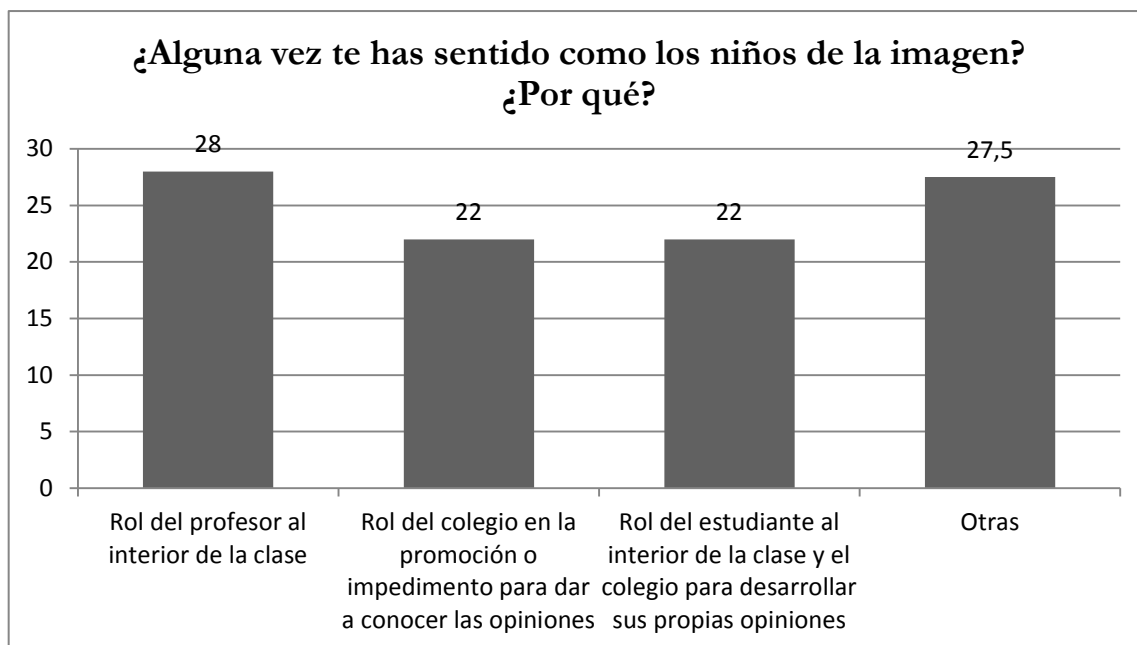


La tercera pregunta que hicimos en los grupos focales se relacionaba con la n°2. Les presentamos a los estudiantes la imagen de un profesor con sus alumnos al comenzar el año escolar. Este profesor al presentarse dijo a sus estudiantes que buscaba que ellos fueran críticos, y que para lograrlo debían hacer todo lo que él les indicara. Ante la muestra gráfica de la presencia de un profesor autoritario, que no promueve la libertad de opinión de sus estudiantes, y que piensa que siguiendo este modelo logrará que sus estudiantes sean creativos, críticos y reflexivos, les preguntamos a los niños, niñas y jóvenes ***¿Alguna vez se han sentido como los niños de esta imagen?***

Por medio de esta motivación buscábamos que los participantes de los grupos focales hicieran un juicio de la situación presentada, y que al mismo tiempo nos expresaran si en sus clases se vivencian situaciones de opresión. Las respuestas que nos otorgaron los niños, niñas y jóvenes apuntaron más que nada a representar a los actores

que los han hecho sentir cómo los niños de la imagen, y la postura que ellos han tomado cuando han sentido que su opinión no es respetada.

El siguiente gráfico muestra las categorías que formamos a partir de las ideas que nos presentaron los estudiantes:



Desde el punto de vista cuantitativo, el 28% de las ideas (5 ideas) de los estudiantes se orientaron en presentaron al profesor o profesora jugando un rol muy importante al incentivar o impedir el desarrollo del pensamiento crítico entre sus estudiantes. Otro 22% de las ideas (4 ideas) señaló al colegio como institución con responsabilidad en la promoción del pensamiento crítico. En igual porcentaje (22%, 4 ideas) se les otorgó a los propios estudiantes la tarea de formarse como personas críticas. Una cantidad importante de ideas (28%, 5 ideas) fueron presentadas sólo por un estudiante con respecto a cómo se desarrolla o impide la criticidad en la escuela. En el siguiente cuadro presentamos en detalles todas las ideas que logramos reconocer a través del grupo focal:

Cuadro: Categorías sobre las razones que promueven o impiden la criticidad en el colegio

Categorías	Nº/%
Rol del profesor al interior de la clase	5= 28%
Rol del colegio en la promoción o el impedimento de dar a conocer las opiniones personales	4= 22%

Rol del estudiante al interior del colegio y la clase para poder desarrollar sus propias opiniones	4= 22%
Otras:	5= 28%
Opinión de adultos	1= 5,5
Libertad en la manera de pensar y opinar	1= 5,5
Oposición de estudiantes	1= 5,5
Necesidad de formación e información para configurar una opinión personal fundamentada	1= 5,5
Rol de la familia en el desarrollo de una opinión	1= 5,5

Fuente: Grupos focales, Julio del año 2013

Mostrar la imagen de un profesor autoritario generó una reacción inmediata de parte de los estudiantes. Una parte importante de los estudiantes situó la pregunta pensando en el rol de su profesor de historia y ciencias sociales (*Rol del profesor*). La mayoría les definió como personas que promueven la libertad de opinión, y que crean situaciones para que sus estudiantes piensen, discutan, defiendan, y construyan sus propias posiciones frente al pasado, el presente y el futuro. Es así, como por ejemplo Jonathan y Sergio (13 años) al observar la imagen dijeron que nunca habían vivenciado una situación como la que observaban: *No, nunca me he sentido así, podemos participar siempre. Siempre participamos en las clases* (Sergio, 13 años). Este grupo de estudiantes de enseñanza básica del Colegio C valoró que su profesor promoviera la participación, ya que según ellos, esto generaba que la clase fuera menos tediosa, más divertida, y que aprendieran de una manera más fácil. Al valorar sus clases de historia y ciencias sociales Jonathan señaló que era un buen modelo *“porque uno aprende más así”* (Jonathan, 13 años). También haciendo referencia a su profesor, un estudiante de otro grupo focal (Colegio E) nos explicó que el modelo de la imagen no se relacionaba con el tipo de profesor que ellos tenían: *“Estoy pensando cómo ese profesor de historia... acá no rima”* (Patricio, 16 años).

Cuando los estudiantes pensaron en los profesores como conglomerado al interior del colegio o del sistema educativo chileno, fueron más críticos con su posición. Los testimonios de los estudiantes nos dejaron en evidencia que en un mismo colegio existen distintos modelos de profesores, lo que se traduce en clases diferentes: Hay profesores que promueven el libre pensamiento, mientras que hay otros que tratan de imponer sus propias posiciones estableciéndolas como las únicas válidas o verdaderas. Los estudiantes valoran a los profesores que les permiten desarrollar su propia opinión,

mientras que a aquellos que tratan de imponerles una manera de pensar los ignoran. Al respecto, Franco nos expresó: **“...de repente algunos profesores tratan de inculcar una forma de pensar que ellos creen que es correcta, a pesar de esto, uno sigue el camino que uno quiere”** (Franco, 15 años).

Hay estudiantes que toman acciones más drásticas para enfrentarse a este tipo de profesores: **“En mi curso como que no hacemos caso a eso, éramos muy revolucionarios, rayamos la sala, todo eso...”** (José, 14 años). Es muy probable que el grado de autoritarismo que ejercen los profesores que tratan de obligar a sus estudiantes a pensar de una determinada manera sea el que finalmente los induzca a actuar. Existe entre los estudiantes la clara convicción de que si quieren formarse como personas críticas, no deben seguir los postulados de aquellos profesores que tratan de convencerlos de sus ideas a través del discurso en la clase: **“Nos dicen que tenemos que ser amplios de mentes, pero que tenemos que ser como ellos... pero uno no puede ser amplio de mente si piensa como él...”** (Gaspar, 14 años). Valoramos como algo muy positivo el que los estudiantes tengan la claridad suficiente de entender que el profesor o la profesora juega un rol importante al ser la persona que promueve situaciones educativas a través de las cuales ellos puedan ir construyendo sus propios juicios, pero también valoramos que sean conscientes que ellos y ellas no deben imponerles su propia manera de pensar.

Dentro de los actores del sistema educativo, los estudiantes identificaron a la organización del colegio, y a los directivos como actores con los cuales deben enfrentarse para lograr su emancipación (*Rol del colegio en la promoción o el impedimento de dar a conocer las opiniones personales*). De las opiniones de los estudiantes queda en evidencia que para los directivos de algunos establecimientos educacionales, que los estudiantes tomen una postura frente a las problemáticas que se vivencian en la actualidad, y que los afectan directamente, es asumido como algo conflictivo y negativo. Pensamos que esta situación se vivencia porque en el sistema escolar permanentemente trata de evitar el conflicto. No se le incluye en las programaciones para generar la sensación de que no es algo presente en la Historia. Se le evita o niega en las relaciones que se vivencian en la escuela para generar la sensación de que las cosas marchan bien. Este evitar o negar muchas veces se logra ejerciendo las cuotas de poder que poseen los directivos, impidiendo que los estudiantes

se expresen libremente frente a las problemáticas que los tocan directamente, y sancionándolos si no acatan.

Debemos decir que los estudiantes que participaron de los grupos focales no están de acuerdo con este tipo de relaciones que se establecen en sus colegios para tratar de controlar la manera de pensar que tienen: “***¿Por qué el colegio tiene que decirte como tienes que pensar, qué tienes que hacer?***” (Bianca, 16 años). Al reflexionar sobre esta situación, es posible reconocer que los jóvenes participantes de los grupos focales hacen una defensa de sus profesores (seguramente del profesor de Historia y Ciencias Sociales), señalando que el control que se trata de imponer no va de parte de ellos, sino que de la dirección del colegio: “***Generalmente los que reprimen el grado de expresarse son los que forman parte de la directiva del colegio... generalmente ellos reprimen todo, pero los profesores... en cierto modo hay algunos profesores que no, les explican las cosas a uno como son, y ahí uno decide que pensar. Entonces... creo que más la directiva del colegio va por ese lado***” (Salvador, 16 años).

También nos encontramos con el caso de establecimientos educacionales y equipos directivos que apuntan en la dirección inversa, es decir, que promueven y respetan la libertad y diversidad de opiniones: “***Lo que pasa es que en este liceo respetan la diversidad, y las diversidades de opiniones***” (Claudio, 17 años). Las características propias del contexto socio cultural en el cual se encuentra el Liceo A ha generado que su equipo directivo y de profesores tomen una posición al momento de pensar su Misión: “***Formar personas responsables, creativas, reflexivas, con conciencia crítica; tolerantes, capaces de superar su condición sociocultural y comprometidos con la preservación de entornos naturales, artificiales, sociales; y con la construcción de una sociedad justa y solidaria***”⁴². Actuar en consonancia con la misión del colegio genera en los estudiantes la sensación que se promueven, respetan y valoran sus opiniones.

Al observar la imagen, los estudiantes también reconocieron que ellos tienen un rol de primer orden al desarrollar sus propias opiniones, y al impedir que otros traten de imponerles ideas que no comparten (*Rol del estudiante al interior del colegio y la clase para poder desarrollar sus propias opiniones*). Existe la clara convicción de que

⁴² Página de la Municipalidad de El Bosque. http://www.educacionelbosque.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=391

sentirse de la manera en que ellos y ellas intuyen que se sienten los niños y las niñas de la imagen no es algo positivo. Al respecto Rodrigo recordó: **“Yo sí –me he sentido como los niños de la imagen-, a mí me ha pasado varias veces. Es que no nos toman en cuenta”** (Rodrigo, 14 años). Según la visión de este estudiante, el que sus profesores no se interesen por rescatar los juicios o valoraciones de los estudiantes es una manera de “no tomarlos en cuenta”, de situarlos en una situación de subyugación por ser niños-niñas-jóvenes, y de ponerse a sí mismos como adulto-profesor-profesora, y por lo tanto como dueño de las razones verdaderas que deben ser aceptadas por todos y todas.

Los estudiantes reconocen que situaciones como la de la imagen pueden vivenciarlas en cualquier momento, pero declaran que depende de ellos hacerles frente, ya sea de una manera activa (movilizándose en contra de ellas), o evaluándolas, criticándolas, y construyendo su propia opinión frente a ellas. Al respecto, Patricio nos dijo: **“Cuando se instaura algún tipo de política, nosotros somos los que decidimos nuestro futuro, como pensar, y como analizar, también decidimos nuestros fundamentos”** (Patricio, 16 años). Ser conscientes de la necesidad de evaluar las opiniones de los adultos y de contrastarlas entre sí sería una de las capacidades que permitiría a estos estudiantes formarse como críticos. Patricio del Liceo D demostró una mayor claridad al respecto, señalando que también es una responsabilidad personal defender las opiniones personales, y no dejarse influenciar por terceros: **“A mí nunca me ha pasado directamente, pero si me pasara, tampoco los tomaría en cuenta. Yo tengo mis ideales hechos, y sigo los míos”** (Patricio, 14 años). Franco también reconoció la libertad que poseen al construir sus propias posiciones: **“Claramente, como decía Bianca, no se nos puede pasar a llevar. Cada uno piensa lo que estime conveniente para su futuro...”** (Franco, 15 años). Se entre lee que a pesar de que se puedan instaurar medidas que restrinjan la libertad de opinión, este estudiante piensa que es finalmente él el encargado de construir su manera de leer la realidad, opinar con respecto a ella, e implicarse en la construcción del futuro (*Libertad en la manera de pensar y opinar*).

La imagen también llevó a un estudiante a enjuiciar las opiniones que en oportunidades dan los adultos (*Opinión de adultos*) **“Los adultos siempre se contradicen. De vez en cuando hemos vivido situaciones como esta”** (Cristian, 14 años). Decir una cosa, y actuar de una manera que contradice esa declaración pareciera ser algo que este estudiante observa frecuentemente entre sus profesores y que al mismo

tiempo le habría conducido a sentirse como los niños y niñas de la imagen. El resto de sus compañeros de grupo focal apoyó esta declaración, por lo que consideramos que debe ser una percepción permanente, que nos debe llevar a reflexionar sobre la importancia de que actuemos en consonancia con los discursos que poseemos.

Ante la motivación de la imagen, también salió a relucir la formación familiar que han recibido algunos estudiantes (*Rol de la familia en la formación de la opinión*), y el valor que desde el hogar se le ha dado al respeto por la libertad de opinión y acción. Al respecto Boris nos señaló ***“Mi mamá siempre me ha dicho: Si tú quieres ser barrendero, o lo que seas, siempre tienes que ser lo mejor en lo que hagas, mi mamá siempre me ha cultivado eso... para que no te digan ah, tienes que ser así o así”***, (Boris, 14 años) . Esta enseñanza de la madre se ha dirigido también a que el niño construya los mecanismos necesarios para no dejarse influenciar por las opiniones de otras personas.

Finalmente, debemos destacar que uno de los estudiantes (Claudio, 17 años) expresó que no sólo era necesario que en el colegio se respeten las opiniones diversas, sino que también era una obligación que se entregara a los estudiantes la información necesaria, o se desarrollara en ellos las competencias requeridas para poder construir una opinión crítica y fundamentada: ***“Yo pienso que el liceo siempre va a apoyar, pero también, yo creo que hace falta un poco de formación e información para poder enfrentar realmente lo que hay en estos momentos frente a nosotros”***. Haciendo una clara alusión a las movilizaciones estudiantiles, Claudio expresa la necesidad de que el Liceo se transforme en un puntal de información que les permita establecer un juicio frente a la situación que estaban vivenciando, para que luego de ese juicio ellos y ellas pudieran tomar las decisiones necesarias para actuar.

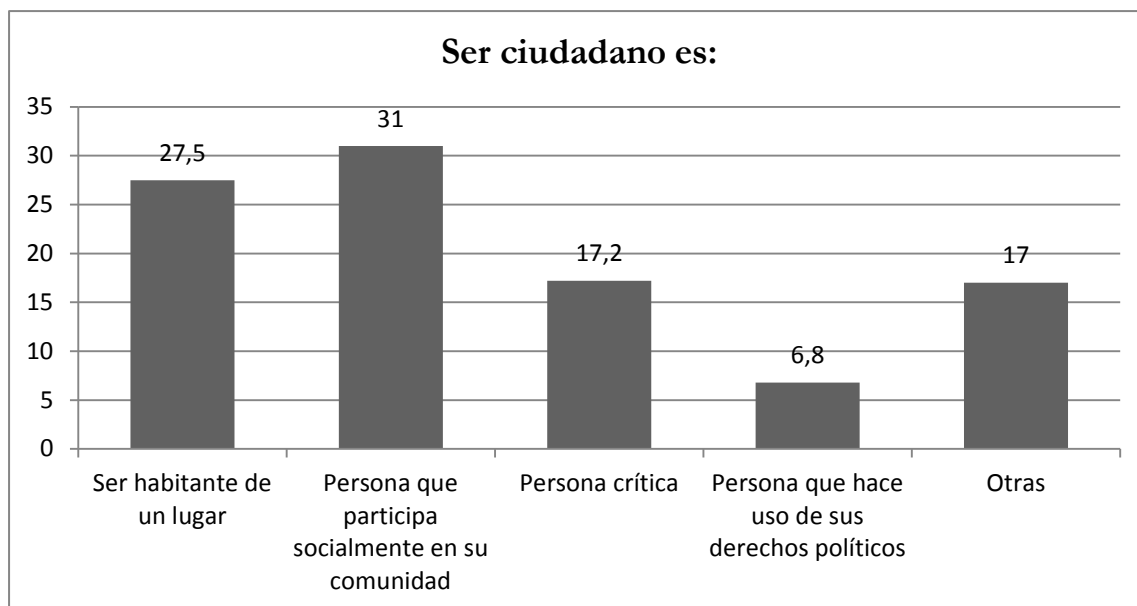
De las opiniones expresadas por los estudiantes queda en evidencia que la mayoría considera que sus profesores de historia y ciencias sociales no les obligarían a pensar de una determinada manera, o a actuar como ellos o ellas consideren que es correcto. Distinta es su percepción cuando piensan en la totalidad de profesores que les hacen clase. Esto demuestra que en una misma realidad educativa coexisten profesores que fundan distintos tipos de relaciones con sus estudiantes. Esta diferencia entre los profesores genera que se vivencien situaciones conflictivas en el aula, ya que los

estudiantes declaran no dejarse adoctrinar por las ideas que no comparten de sus maestros.

A partir de las ideas presentadas por los estudiantes se deja ver que quienes tratan de ejercer un mayor control en las ideas de los niños, niñas y jóvenes son los directivos de los establecimientos. Según los estudiantes, este fenómeno se vivencia porque los directivos prefieren evitar o negar el conflicto que se vivenciaría si permiten que sus estudiantes expresen ideas diferentes a las que comparte la institución. Debemos decir que esta percepción se encuentra muy influenciada por la valoración que los estudiantes le asignan a las normas establecidas en los colegios, y por la posición que han asumido los directivos, sobre todo de los colegios particulares subvencionados, frente a las movilizaciones estudiantiles.

8.5. ¿Ciudadano votante o ciudadano actor social y político?

Con la cuarta pregunta (*¿Sabén lo que es ser un ciudadano?*) queríamos recoger las representaciones de los estudiantes con respecto al concepto de ciudadanía. Por medio de la propuesta, queríamos valorar si su visión se acercaba más a la idea del ciudadano como un actor político en el sentido formal (una persona que cumple con sus deberes cívicos), o si la interpretaban en un sentido más amplio, considerando al ciudadano o la ciudadana como una persona que actúa activamente para enfrentar las problemáticas que afectan a la aldea global. Debemos señalar que, al contrario de lo que pensábamos inicialmente, los estudiantes tienen muchas más representaciones con respecto al concepto de ciudadanía, y en la mayoría de los casos a esta se le relaciona con la capacidad de pensar y actuar de una manera coherente para con la sociedad. Las ideas de los participantes nos permitieron configurar las categorías que aparecen en el siguiente gráfico:



Desde el punto de vista cuantitativo, debemos señalar que todos los estudiantes que participaron de la discusión frente a esta pregunta (100%), coincidieron en señalar que la ciudadanía es una condición humana. Es decir, que todas las personas somos ciudadanos o ciudadanas por el hecho de ser humanos.

La segunda idea que prevaleció es la que relaciona la ciudadanía con la capacidad de las “*personas que participa socialmente en su comunidad*” (31%, 9 ideas). Los estudiantes relacionaron la idea de la ciudadanía como la condición de las “*personas que habitan en un lugar*”, siendo recurrente la utilización de la palabra ciudad para referirse al lugar (28%, 8 ideas). 5 ideas (17%) relacionaron el ejercicio de la ciudadanía como una responsabilidad que requería que las *personas que la ejercieran fueran críticas*. Dieron una mirada a la ciudadanía como un ejercicio político (*persona que ejerce sus derechos políticos*) sólo dos estudiantes, que representan el 7% de las ideas que emergieron de los grupos focales. El 17% restante nos dio ideas diversas con respecto a la ciudadanía, por lo que los situamos en la categoría *otras*. Ellas se encuentran en el cuadro que sigue a continuación:

Cuadro: Ideas sobre el concepto de ciudadanía

Categorías	Nº/%
Persona que habita en un lugar	8= 28%
Persona que participa socialmente en su comunidad	9= 31%
Persona crítica	5= 17%
Persona que hace uso de sus derechos políticos	2= 7%
Otras:	5= 17%
Persona que participa política y socialmente	1= 3,4%
Sujeto de deberes y derechos	1= 3,4%
Debe existir libertad para interpretar el concepto	1= 3,4%
Persona respetuosa de los derechos del otro	1= 3,4%
Condición de humanidad otorga la categoría de ciudadanía	1= 3,4%

Fuente: Grupos focales, Julio del año 2013

Analizando las ideas de los estudiantes frente al concepto de ciudadanía, lo primero que pudimos reconocer es que ellos vinculan la condición de ciudadano o ciudadana con la participación que una persona ejerce en el grupo social en el cual habita (*Persona que participa socialmente en su comunidad*). Esta participación es observada en un sentido positivo, lo que quiere decir que el ciudadano se compromete con las problemáticas de su grupo social, y trabaja para superarlas. A manera de ejemplo, Rodrigo nos señaló que un ciudadano es una persona que **“siempre va en pro de su sociedad, siempre va a tratar de mejorar, de desarrollarla más”** (Rodrigo, 14 años). Dándole el mismo sentido, otro compañero del mismo grupo focal de Rodrigo opinó de manera similar: **“Un ciudadano para mí es una persona la que vela por el bienestar y la seguridad de una comunidad”** (Bernardo, 14 años).

En dos grupos focales más encontramos opiniones similares entre sus participantes. Por ejemplo, en el Liceo A los estudiantes opinaron: **En verdad yo pienso que ser ciudadano es aquel que hace algo por la sociedad”** (Claudio, 17 años). Otro de los estudiantes de este grupo hizo referencia a que trabajar para lograr el bien común no era una muestra de patriotismo, sino que más bien una vía para lograr que la comunidad estuviera bien: **“No significa hacer patriotismo, sino ayudar a la gente, o intentar hacer las cosas bien”** (Francisco, 17 años). Pensamos que hizo esta diferenciación para tratar de explicar que cuando se trabaja por el bien de las personas, no es para demostrar que un país es mejor que otro. También en el grupo focal del Colegio E encontramos opiniones similares. Machuca al explicar que es un ciudadano nos dijo es: **“Una persona que contribuye para el bienestar del pueblo** (Machuca, 16 años). En la misma línea, Bianca opinó: **“Una persona que busca el bien común”** (Bianca, 16 años). La

alta presencia en las ideas de los estudiantes de la concepción de que la ciudadanía es una manera de comprometerse con la comunidad, de sentirse parte de esta, y de trabajar para construirla y mejorarla nos deja en evidencia que las nuevas generaciones ya no están pensando la ciudadanía tan sólo como la acción de cumplir con las obligaciones cívicas con las que tradicionalmente se les relacionaba (votar en las elecciones). Pensamos que esta manera de interpretar la ciudadanía es muy auspiciosa, ya que lleva a los estudiantes a darse cuenta que ellos mismos como ciudadanos tienen la oportunidad de construir la sociedad y la comunidad que desean.

Dentro de los grupos focales, solamente en uno de los colegios no encontramos la visión de la ciudadanía (Colegio C) como un ejercicio de participación permanente. Podemos decir con respecto a ello que tal vez no hablaron directamente de ella, porque los tres niños y niñas que formaron parte de este grupo la ligaron al hecho de vivir en un país o comunidad. Pensamos que esta visión también puede ser relacionada con la participación, ya que el habitar un espacio necesariamente lleva a las personas a establecer vínculos con el resto de la comunidad. Lo que nos dijo Sergio es ilustrativo de esto: ***“Es una persona que vive en una ciudad, que trabaja, todo eso”*** (Sergio, 13 años). La corta edad de los integrantes de este grupo (13 años) también puede haber sido una de las razones para que no manejaran más ideas con respecto a la ciudadanía, y lo más probable es que al escucharla la relacionaran con la palabra ciudad, y de allí llegar a la idea de que es una persona que habita un lugar. A manera de ejemplo, Valeria nos dijo: ***“es una persona que vive en una ciudad”*** (Valeria, 13 años). De todas formas, volvemos a recalcar que en la idea de vivir en un lugar, también se encuentra implicada la participación, porque vivir significa compartir con otros, intercambiar ideas, pensar en los problemas, y en sus posibles soluciones.

Los estudiantes que hablaron de la ciudadanía como participación también hicieron alusión a que un ciudadano es una persona que habita en un lugar. Las palabras de Andrés son bastante claras con respecto a esta relación entre habitar y participar: ***“Porque hay mucha gente que piensa que ser ciudadano significa pertenecer a cierta ciudad no más... y tiene la idea de construir la ciudad, apoyar la ciudad para hacer que la ciudad surja”*** (Andrés, 17 años).

Relacionado con participar y vivir en un lugar, también encontramos la idea de que un ciudadano debe ser una *persona crítica*, consciente del contexto histórico y

social en el cual se encuentra inserto, y por ello, con la capacidad para emitir juicios y actuar para contribuir de la mejor manera para lograr el bien común: **“es una persona que tiene pensamiento, que puede debatir un tema”** (Boris, 14 años). Una idea similar fue la que nos compartió Gaspar: **“Un ciudadano es una persona que bajo sus propios puntos de vista puede debatir un tema sin la necesidad de tener que agredir a la otra persona”** (Gaspar, 14 años). Para estos estudiantes, la ciudadanía debe ser un espacio para la reflexión y la discusión, ya que estos serían los mejores caminos para lograr construir una conciencia que los lleve a velar no sólo por sus propios intereses, sino por los de toda la comunidad. Rescatan la importancia de que todos los ciudadanos se den cuenta de la necesidad de interesarse por las problemáticas que afectan cotidianamente a la sociedad, ya sea a nivel micro (colegio en su caso) o macro (el mundo): **“...porque yo creo que por el sólo hecho de estar en la sociedad uno tiene que estar interesado, porque es parte de uno, entonces uno no puede decir: No me interesa...”** (Patricio, 14 años).

Debemos destacar que todos los estudiantes que pensaron en la necesidad de ser críticos como ciudadanos forman parte del Liceo D. Pensamos nuevamente que el contexto en que ellos se desarrollan como estudiantes-ciudadanos (movilizaciones estudiantiles permanentes) influye en que reconozcan la necesidad de pensar, debatir y actuar como ciudadanos, y también en el hecho de que se reconozcan a sí mismos como ciudadanos con derechos y obligaciones para con el país y la sociedad.

La *ciudadanía ligada a derechos políticos* apareció en los discursos de dos estudiantes. Pensamos que esta es una visión bastante clásica, y que está muy influenciada por: 1) Los contenidos de educación cívica presentes en los planes y programas del área de Historia y Ciencias Sociales; 2) La visión social de que se ha perdido el interés por la participación política en el sentido formal (votar en las elecciones); 3) Las campañas tendentes a convencer a los jóvenes de votar en las elecciones presidenciales de fines del año 2013 (fueron las primeras elecciones presidenciales en las que la inscripción electoral fue automática, y el votar no era obligación). En medio de este contexto, se explica que, por ejemplo, Cristian pensara que un ciudadano es sólo una persona que vota: **“Es alguien que tiene derecho a voto”** (Cristian, 14 años).

La posición de Claudio a este respecto fue un poco más profunda, ya que estableció una relación entre participar de los procesos electorarios, y contribuir a través de ello con el bienestar de la comunidad: ***“En verdad yo pienso que ser ciudadano es aquel que hace algo por la sociedad, o sea, en verdad, un ejemplo, o sea si en las elecciones tu no votas, no tienes derecho en ese caso no perteneces a la trama de ciudadanos, puesto que al no votar por un gobernador tú no puedes después alegar o cosas así. Entonces ciudadano es, en el mismo caso de las votaciones, si tu votas tienes derecho a reclamar porque tu elegiste a un gobernador que te hizo unas propuestas y no las cumple”*** (Claudio, 17 años). Para este joven, el no participar de los procesos electorarios termina generando perjuicios sobre toda la colectividad, ya que no comprometerse con el derecho a voto genera dos problemas según su percepción: 1) Que no salgan electos los mejores candidatos; 2) Que al no votar, pierdas el derecho de exigir a tu candidato que cumpla con sus promesas de campaña. Esta percepción sobre la ciudadanía en su faceta política, y los efectos negativos que puede generar a toda la colectividad el no comprometerse con ella, le lleva a pensar que si no cumples con tus deberes cívicos, pierdes el derecho a opinar o reclamar: ***“...en cambio, si siempre te da lo mismo, no tienes derecho a reclamar ni a opinar”*** (Claudio, 17 años).

Otras ideas que pudimos rescatar de las representaciones de los estudiantes son las que hace alusión al *ciudadano o ciudadana como la persona que actúa política y socialmente*. Para explicar estas relaciones, Gaspar, que fue el joven que compartió esta idea, utilizó el mismo escenario de las movilizaciones estudiantiles que vivencia su colegio para ejemplificar lo que considera ser una práctica ciudadana: ***“Es principalmente alguien que se siente parte de una comunidad y que esa comunidad lo apoye... y entre un grupo de ciudadanos poder formar una idea de poder cambiar algo que no les agrada, como lo que estamos haciendo nosotros, estamos intentando cambiar algo del colegio o algo más trascendente”*** (Gaspar, 14 años). A partir de la respuesta queda en evidencia que se considera que el ciudadano o la ciudadana debe ser una persona que es capaz de proponer un proyecto para enfrentar las problemáticas de la comunidad, en este caso, la comunidad estudiantil. Al mismo tiempo, un buen ciudadano convoca al resto de los ciudadanos por medio de su proyecto, y actúa para que este se transforme en una realidad.

Un estudiante pensó que la ciudadanía podía ser una condición de las personas, al ser estas *sujetos de deberes y derechos*. Al respecto nos dijo: ***“-un ciudadano es- Quien***

tiene un trabajo, que usa los recursos públicos, eso es un ciudadano” (Patricio, 16 años). Es decir, es una persona, hombre o mujer, que se encuentra integrada al conglomerado social debido a su rol como productor y beneficiario de las políticas sociales estatales. Esta definición abre espacio a dos interpretaciones: 1) El estudiante piensa que la adultez es la que otorga la categoría de ciudadano, al ser la etapa de vida en la que las personas se integran, generalmente, al mundo del trabajo; 2) El estudiante piensa que todas las personas son ciudadanas, esto se explicaría porque desde el mismo momento de nacer, las personas en Chile empiezan a beneficiarse de las políticas sociales estatales⁴³, lo que los transformaría inmediatamente en sujetos de derechos para con el Estado.

En una línea similar a este estudiante, pero enfocándose sólo en los derechos, otro joven consideró que la ciudadanía sería una condición propia de las *personas que son respetuosas de los derechos del otro*, es decir, de aquellos individuos que sin importar su edad o condición sexual son respetuosas de las opiniones y acciones de las otras personas que comparten con ellos el formar parte de la misma sociedad. Al respecto Javier nos señaló: **“No es ser perfecto, sino una persona normal, que se respeta a sí mismo y después respeta al otro”** (Javier, 14 años). De la opinión de Javier se desprende que relaciona la ciudadanía con el respeto y los derechos. Este respeto no tan sólo se enfocaría en el otro, sino que también en el mismo individuo que detenta la condición de ciudadano o ciudadana. Por esto, sería una tarea primero construir el respeto hacia uno mismo para desde allí respetar los derechos de los demás. Lograr ese doble objetivo es lo que diferenciaría a los individuos de los ciudadanos. De la propuesta de este estudiante, además, podemos rescatar que no liga la ciudadanía a una acción política, sino a un compromiso social que permitiría a las personas vivir de manera más armónica.

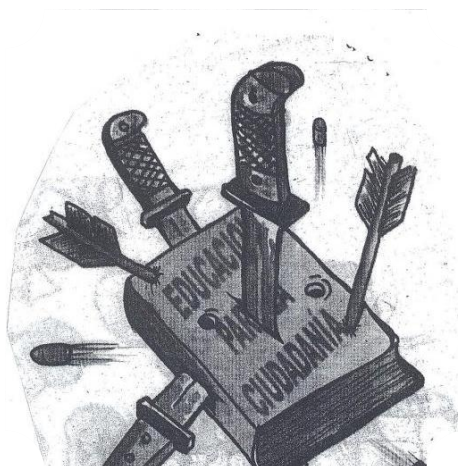
La pluralidad de representaciones e interpretaciones que los estudiantes nos otorgaron al momento de pensar la ciudadanía se complementan con las palabras que nos dijo Andrés: **“Yo creo que va en cada persona lo que significa ser un ciudadano”** (Andrés, 17 años). Sin lugar a dudas las experiencias, la información que han recibido en la escuela, la familia y en el espacio público (redes sociales, medios de

⁴³ Un ejemplo del alcance de las políticas sociales en Chile la encontramos en el programa “Chile crece contigo”, impulsado a partir del primer Gobierno de Michelle Bachelet. Los niños y niñas que nacen en los hospitales públicos reciben luego de su nacimiento un ajuar con elementos indispensables (útiles de aseo, pañales, cuna, amamantador, entre otros)

comunicación, etc.) han generado que hoy día niños, niñas y jóvenes tengan una percepción pluralista e inclusiva sobre lo que significa ser ciudadano. Pluralista, porque en la mayoría de los casos reconocimos que la ciudadanía se considera como una condición con más de un significado; e inclusiva, porque hoy nuestros estudiantes piensan la ciudadanía como una condición de la que gozan todos y todas las personas que forman parte de un conglomerado social.

Existen muchas representaciones con respecto al concepto de la ciudadanía, pero la mayoría de ellas la interpretan como una cualidad intrínseca a los seres humanos. Ser ciudadano o ciudadana tendría consigo una serie de deberes entre las cuales podemos enumerar: 1) Involucrarse en las problemáticas que afectan a la comunidad; 2) Participar proponiendo y actuando para resolver estas problemáticas; 3) Participar eligiendo a las autoridades que representen las ideas que se tienen para lograr el bienestar de la comunidad. Además, se considera que para ejercer de manera consciente los deberes ciudadanos se hace necesario que el ciudadano o la ciudadana se forme como una persona crítica a través de toda su vida. La visión tradicional de la ciudadanía, es decir, la interpretación de esta sólo el derecho de poder participar de los procesos electorarios es compartida por una minoría (7% de las ideas muestran esta tendencia), lo que deja en evidencia que a pesar de que los contenidos en el ámbito de Historia y Ciencias Sociales siguen mostrando la ciudadanía como un ejercicio cívico ligado a las votaciones, los niños, niñas y jóvenes participantes de los grupos focales se han empapado de las ideas emanadas de los movimientos sociales que apelan a que un ejercicio ciudadano es participar en la construcción del mundo que queremos.

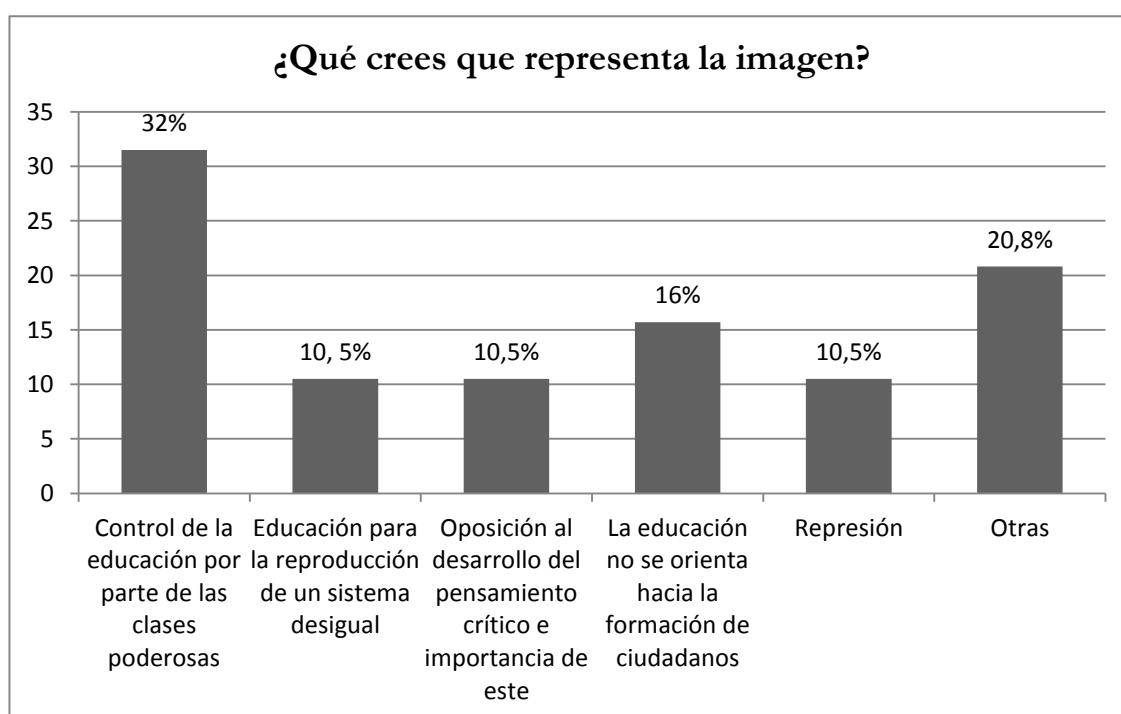
8. 6. *¿Formar ciudadanos? No sabía que para eso veníamos a la Escuela...*



La última pregunta de este apartado conducía a los estudiantes a reflexionar sobre una imagen que hacía alusión a la Formación para la ciudadanía en la escuela. A través de la imagen que presentamos buscábamos que los estudiantes reflexionaran sobre el rol y la importancia que se le asigna hoy en la escuela a formar a los ciudadanos del siglo XXI. Los

estudiantes fueron muy críticos con respecto a lo que representaba la imagen, y la mayoría de ellos logro reconocer que la Educación para la ciudadanía podía ser vista como un arma poderosa, ya que les permitiría a ellos y a ellas tomar conciencia sobre el papel que poseen en la construcción de un mundo diferente, que seguramente no era el más conveniente para los grupos hegemónicos que detentan el poder.

A partir de la discusión que se produjo frente a la imagen, logramos reconocer la emergencia de distintas ideas, a través de ellas formamos las siguientes categorías:



Un 32% de las ideas (6 ideas) evidenció que los estudiantes consideran que “*la educación hoy es controlada por las clases poderosas*”, esto provoca que no se potencie el desarrollo de la ciudadanía entre todos los niños, niñas y jóvenes de Chile. El 16% (3 ideas) de los discursos relacionó la imagen con el hecho de que “*La Educación no se orienta hacia la formación de ciudadanos*”. Al ver el libro sacrificado, los estudiantes también pensaron en la representación de “*la represión*” (10,5 %, 2 ideas). Esta represión estaría dirigida hacia ellos y ellas, o hacia la educación para formarlos como ciudadanos. La idea de “*que la educación contribuye hacia la mantención de un sistema económico y social desigual*” se presentó en el 10,5% de las ideas (2 ideas) que dieron los estudiantes al analizar la imagen. También en un 10,5% se presentó la idea (2 ideas) de que “*la escuela no contribuye hacia la formación de personas críticas*”, lo que se plasmaría en el sacrificio de una educación para la

ciudadanía. En un 20,8% encontramos la presencia de otras ideas con respecto a la imagen del libro sacrificado, estas fueron clasificadas en la categoría *otras* (4 ideas).

Las categorías presentes en los discursos de los estudiantes se detallan en el cuadro que sigue a continuación:

Cuadro: Categorías frente a la imagen del Libro de Educación para la ciudadanía sacrificado

Categorías	Nº %
Control de la educación por parte de las clases poderosas	6= 32%
La educación no se encuentra orientada hacia la formación de ciudadanos y ciudadanas.	3= 16%
La educación contribuye a que se reproduzca un sistema que es desigual	2= 10,5%
Oposición al desarrollo de un pensamiento crítico e importancia de este	2= 10,5%
Represión	2= 10,5%
OTRAS	4= 20,8%
Dificultades para formarse como ciudadano	1= 5,2%
Problemas por la existencia de una sociedad del consumo y la imagen	1= 5,2%
Irresponsabilidad ciudadana	1= 5,2%
Oposición a la educación para la ciudadanía	1= 5,2%

Fuente: Grupos focales, Julio del año 2013

Al analizar las propuestas de los estudiantes con respecto a la imagen que les presentamos, una de las primeras ideas que emergió estuvo relacionada con los vínculos que establecen entre la Educación para la ciudadanía, y el control que ejercen las clases poderosas (tanto desde el punto de vista económico como político) sobre la educación. Esta vinculación, según la opinión de algunos estudiantes, se traduciría en que al interior de la escuela no se promueva una educación efectivamente de calidad, que sea crítica y que conduzca a la acción y la participación.

Según la percepción de quienes pensaron que *“Hay un control sobre la educación por parte de las clases poderosas”*, para la clase hegemónica no es conveniente que la sociedad en general, y las clases populares en particular, se eduquen como ciudadanos. Una educación centrada en la formación para una ciudadanía crítica y consciente podría llevar al cuestionamiento de quienes detentan el poder, y las prácticas que utilizan para mantenerlo: *“Lo que pasa es que generalmente las personas que tienen intereses arriba, arriba de la ciudadanía – las clases poderosas- generalmente quieren reprimir la educación, porque si una persona se educa sabe cómo pensar, y sabe cómo reaccionar ante las injusticias, entonces yo pienso que va más por ese lado”*

(Salvador, 16 años). Salvador está pensando en la educación como un espacio para la reflexión y la toma de decisiones, observa que una buena educación es la que permite a los estudiantes desarrollar su espíritu crítico y creativo para enfrentar, por ejemplo, el tema de las desigualdades. Al hacer referencia a las desigualdades considera que el conflicto es con las clases poderosas que controlan la educación, ya que para estas no sería conveniente que a las nuevas generaciones se las eduque para cambiar las estructuras sociales, políticas y económicas existentes.

También dando cuenta del control de las clases poderosas sobre la educación, Bernardo nos señaló: ***“Para mí ese libro es lo que se vive en la mayoría de las sociedades, en las sociedades subdesarrolladas en las cuales las personas con mayor poder tratan de asesinar la educación para la ciudadanía”*** (Bernardo, 14 años). En las ideas de este estudiante también está presente la concepción de que la educación sería la encargada de otorgarles herramientas a las personas para interrogar su realidad, y actuar para enfrentar las problemáticas que logren detectar, esto sería un inconveniente para los sectores de poder, ya que se podrían ver cuestionados desde el punto de vista político, o afectados desde el punto de vista económico. Para Bernardo controlar la educación para la ciudadanía tendría como objetivo último obtener mano de obra barata: ***“... la educación para la ciudadanía es el promedio, porque es lo que les conviene... personas con un nivel de educación baja son mano de obra barata... y es por eso que les conviene hacer eso”*** (Bernardo, 14 años).

Destacamos la lucidez que poseen los estudiantes al hablar sobre el control ideológico que se ejerce sobre la educación. A pesar de la corta edad de los grupos que desarrollaron esta propuesta (los integrantes tenían entre 14 y 16 años, y correspondieron a los participantes de los grupos focales del Liceo D y E) se reconoce claramente que observan la educación desde dos miradas: 1) La buena educación (incluida la educación para la ciudadanía) es la que permite entender la realidad, con todas sus problemáticas, y las causas que las provocan. Una buena educación lleva a actuar para resolver esas problemáticas; 2) La educación promedio que se recibe en Chile y el mundo se encuentra controlada por sectores que buscan a través de ella mantener su poder y no ser cuestionados. Esto último sería lo que se graficaría a través de la imagen del libro sacrificado. Al respecto, Rodrigo nos dijo: ***“Están evitando que el pueblo se revele, es algo súper simple, porque una persona que no estudia, una persona que es ignorante, ciertamente les da lo mismo, y es muy fácil de manipular,***

entonces, eso a ellos les conviene para poder lucrar, para hacerse más ricos ellos, y la otra gente va a seguir empobreciéndose". (Rodrigo, 14 años). Este estudiante termina su declaración señalando que una buena educación, sería aquella que pone su foco en los niños, niñas y jóvenes, y no en los intereses de las clases dominantes, este tipo de educación necesariamente debería conducir a las nuevas generaciones a no ser sumisas.

Producto de toda la discusión sobre el control que se ejerce sobre la educación, algunos estudiantes (15,7%) llegaron a la conclusión de que por esa razón **"la educación no se orienta hacia la formación de ciudadanos"**. Es evidente a través de las ideas de los estudiantes que tienen la sensación que su formación está enfocada en lograr que alcancen el éxito académico, dejándolos alejados de las cosas que son realmente importantes, y a través de las cuales podrían actuar para construir un presente y futuro mucho mejor: **"... nos educan en una burbuja, no saben nada del exterior... solo les ponen la meta puntos en la PSU, y nada más, entonces no forman a un ciudadano crítico... y no hay educación para la ciudadanía"** (Patricio, 14 años).

Con ideas similares, Bianca opina que hoy día la educación centrada en los valores humanistas cada vez se aleja más de la escuela. Esto, según la percepción de esta estudiante sería algo muy negativo, ya que los valores, algo tan importante para saber vivir y convivir ya no serían un aprendizaje adquirido en la escuela, ya que esta preferiría formar en contenidos: **"... antes se basaba todo más en filosofía, orientación, psicología, donde te enseñaban los valores que a lo mejor en tu casa o en otro lugar nunca te enseñaron. Ahora esos ramos ya no se ven, porque dicen que no les conviene, entonces a una persona no le conviene ser, sino solamente saber..."** (Bianca, 16 años).

El espacio a la crítica de la educación que se dio a través de la discusión frente a la imagen también llevó a que emergiera la idea que **la educación termina contribuyendo a que el sistema, que se reconoce como desigual, se mantenga y perdure**. Relacionada con la idea anterior, algunos estudiantes propusieron (10,5%) que la educación que sólo se preocupa por los resultados académicos de los estudiantes, es decir una educación que se encuentra descontextualizada de la realidad y sus complejidades, a lo único que contribuye es a que las nuevas generaciones no desarrollen su conciencia, ni se den cuenta de que las injusticias no deben ser algo naturalizado.

Uno de los estudiantes, al opinar sobre el rol que está adquiriendo la educación hoy día expresó: **“Están formando máquinas para seguir manteniendo a la gente ignorante, y así mantener el poder”** (Bernardo, 14 años). De las palabras de Bernardo nuevamente se desprende la relación que los estudiantes establecen entre una educación descontextualizada, y el poder que ejercen las clases hegemónicas al controlar que la educación siga este modelo. En la misma línea, Cristián reconoció que la educación está muchas más veces al servicio de intereses foráneos a la misma escuela y sus integrantes: **“Que el sistema quiere que uno sea tonto para que no lo critique tanto, quiere que seas esclavo del sistema”** (Cristian, 14 años).

Relacionado con la reproducción del sistema a través de la educación, también encontramos la idea de que las problemáticas que se enfrentan para formar ciudadanos se relacionan con *la existencia de una sociedad de consumo e imagen*. García y Flores (2011) proponen que una de las principales paradojas que presenta el sistema democrático actual se relaciona con las transformaciones que vivenció la idea de la ciudadanía durante el siglo XX. Pasar de un ciudadano-votante a un ciudadano-crítico-participativo generó que se tuvieran que establecer los espacios necesarios para que se hiciera efectiva esta participación. La paradoja para estos autores se encontraría en que en medio de la idea de democratizar la sociedad, lo que terminó ocurriendo a inicios del siglo XXI fue que los espacios de participación se vieron desplazados por el mercado, lo que llevó a emerger la figura del *“ciudadano-consumidor”* (García y Flores, 2011: p. 337). Esta propuesta conceptual con respecto a la ciudadanía tiene alguna relación con la idea que nos presentó uno de los estudiantes (5,2%). Para Salvador los medios de comunicación y la publicidad ejercen una gran influencia sobre las personas, actuando como ocultadores de la realidad (al desviar la atención de las problemáticas más importantes que se vivencian en Chile o el mundo) o produciendo que las personas sean insensibles ante las situaciones que no les afecten directamente.

Los medios de comunicación, a través de la publicidad, generan que para los niños, las niñas y los jóvenes los conflictos que encuentren más apremiantes se relacionen con su faceta de consumidores: **“La gente se suele dejar llevar mucho por eso, o sea, no sé, si en la televisión sale un nuevo celular, la gente se interesa por comprar, por tener un nuevo celular, a, no sé, a leer un buen libro o algo así. Entonces, si la sociedad se supone que no está bien, es por la gente”** (Salvador, 16 años). Esta cercanía de las personas con el consumo, más que con la autoeducación para

formarse como un ciudadano comprometido sería una de las razones que podría reflejar el sacrificio de la educación para la ciudadanía.

Entre las ideas de dos estudiantes (10,5%) encontramos propuestas asociadas al desarrollo del *pensamiento crítico* en la escuela. Queda en evidencia, a partir de sus palabras, que para estos estudiantes hay una relación directa entre la educación para formarse como ciudadanos y el desarrollo del pensamiento crítico. Para Salvador la imagen presenta el control sobre la educación de los poderes fácticos, y como estos impiden controlar o impedir la propuesta de una educación que forme ciudadanos pensantes, críticos y dispuestos a la participación: **“si una persona se educa sabe cómo pensar, y sabe cómo reaccionar ante las injusticias”** (Salvador, 16 años). Dando una interpretación en el sentido inverso, Boris al discutir con sus compañeros sobre el o los significados presentes en la imagen termina señalando la importancia de ser crítico para poder practicar una ciudadanía que sea efectiva: **“Una persona para llegar a ser ciudadano debe tener una crítica frente al tema que se habla, porque si no, no se puede hacer llamar ciudadano, es un beneficio que nos da la vida la opinión”** (Boris, 14 años).

Por otra parte, también encontramos entre las opiniones de los estudiantes frente a la imagen la idea que podría representar la *represión*. En este sentido, la represión fue leída de dos formas: 1) Represión hacia los ciudadanos; 2) Represión a la educación. Observar la imagen como una representación de la represión de la cual son objeto cotidianamente las personas, se entiende en un contexto de movilizaciones ciudadanas crecientes en el país, siendo las encabezadas por estudiantes secundarios y universitarios una de las más importantes. Los estudiantes al participar de las movilizaciones, que según nuestra percepción son entendidas por ellos como una práctica ciudadana, viven en carne viva la represión. Los nuevos medios de comunicación de masa (Facebook, por ejemplo) son un espacio de denuncia de las situaciones de represión, ya sea física o de opinión, de la cual son objeto los estudiantes. Estos medios permiten informar a los estudiantes que no participan. Este contexto podría haber influenciado en la idea de representar el texto de estudio sacrificado como una muestra de la represión hacia la ciudadanía, así lo entiende Patricio: **“...como que al ciudadano lo reprimen”** (Patricio, 16 años). Apoyando la idea de su compañero, Bianca respondió señalando que esta represión podría ser el resultado de que la Educación para la ciudadanía les ayuda a ellos como estudiantes a tener una opinión, o construir una manera de pensar frente a la

realidad: **“quieren instaurar lo que uno quiere pensar, entonces como que educación para la ciudadanía la verdad... no la quieren mucho”** (Bianca, 16 años). A través de sus ideas, esta estudiante además dejaría en evidencia que piensa que a través de la imagen también se representan que existe una *oposición hacia la educación para la ciudadanía*. Una lectura diferente dio Salvador, participante de esta misma discusión con Patricio y Bianca al tema de la represión. Él, como ya lo presentáramos anteriormente, relaciona la represión a la educación como una táctica de las clases poderosas que tratan de controlar la educación: **“generalmente quieren reprimir la educación”**. Cuando utiliza el concepto de represión, está indicando el control que se ejerce sobre la educación.

Dentro de la categoría “*otras*” incluimos la idea de que hoy en día existen dificultades para formarse como ciudadano, ya sea por el desinterés que pueden presentar las personas para hacerlo, o porque la escuela no contribuye a ello: **“No, porque no está –la educación en Chile no está orientada a formar ciudadanos- ... 1 porque el colegio no lo enseña; y 2 porque el estudiante no se interesa en saberlo”** (Machuca, 16 años). Esta falencia de la educación es reconocida como algo muy negativo por este estudiante, quien considera que no se puede aprender de manera autónoma a ser ciudadano: **“Nadie lo quiere enseñar, se quiere que la gente lo aprenda sola, cosa que no se puede”** (Machuca, 16 años).

Otra idea que emergió en uno de los estudiantes al observar la imagen es que esta podía ser una representación de la *irresponsabilidad ciudadana*. Sergio opinó que en la imagen se podía ver representada la situación de: **“Que no toda la gente cumple el rol de ciudadano”** (Sergio, 13 años). Teniendo en cuenta las ideas que este estudiante tenía con respecto a la ciudadanía, evidenciamos una contradicción en su discurso, ya que relacionó la ciudadanía sólo con la idea de vivir en un lugar, mientras que al opinar frente a la imagen está entendiendo la ciudadanía como una acción. Lamentablemente, lo escueto de su opinión nos impide ver si cuando habla de no cumplir el rol como ciudadano lo hace pensando en el compromiso social de todos los ciudadanos, o en las obligaciones cívicas (votar en las elecciones).

De las ideas de los estudiantes resulta evidente que consideran que hoy día se hace necesario que la Educación para la ciudadanía se fortalezca. Consideran que una formación bien centrada es la que permitirá a las clases oprimidas tomar conciencia

sobre su condición y trabajar para poder cambiarla. Al contrario, los estudiantes piensan que hoy en día no se promueve en la escuela la formación de ciudadanos críticos y participativos, ya que aquello atentaría contra el control que los grupos de poder ejercen sobre nuestra sociedad a partir de la educación. Para nuestros estudiantes se han desvirtuado los fines de la educación a través de la promoción de un modelo de estudiante que conoce de todo, pero que no sabe actuar frente a la realidad en la que vive. Este proceso se habría vivenciado a medida que los colegios comenzaron a darle mayor importancia a la formación para que los estudiantes respondan pruebas estandarizadas (SIMCE⁴⁴, PSU⁴⁵), en desmedro de su formación como personas que piensan y se involucran en su realidad.

8.7. Conclusiones del capítulo:

A partir del análisis de las ideas y representaciones de los estudiantes frente a las distintas propuestas presentadas en la primera parte del Grupo Focal, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1.- Con respecto a la pregunta *¿Por qué piensan que en el colegio se les enseña historia y ciencias sociales?:*

Al analizar las ideas de los estudiantes de la enseñanza y el aprendizaje de la historia quedó en evidencia la presencia de dos tendencias: 1) Un grupo de respuestas se centraban en finalidades culturalistas y en la importancia de conocer el pasado a través de la historia y detectar la evolución de las sociedad; 2) El otro grupo expresaba la utilidad práctica que tiene la historia, ya sea para contrastar el pasado con el presente, para poder entender el presente, o para comprometerse en la construcción del futuro.

Las representaciones de los estudiantes del primer grupo revelan que en las aulas chilenas prevalece la enseñanza de una historia tradicional, protagonizada principalmente por hombres poderosos que tuvieron algún tipo de influencia política en

⁴⁴ El SIMCE es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. Este sistema de evaluación fue creado en el año 1988 y actualmente está a cargo de la Agencia de calidad de la Educación. Este sistema de medición consiste en el seguimiento del logro de los aprendizajes de distintos subsectores (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Ciencias Sociales, Inglés y Educación Física) a través de la formación escolar. Las pruebas partieron siendo aplicadas sólo en 4º año de enseñanza general básica, pero hoy se aplican también en 2º EGB; 6ºEGB; 8º EGB; 2º y 3º años de Enseñanza Media.

⁴⁵ La PSU es la Prueba de selección universitaria. Es una prueba que deben rendir los estudiantes que quieren acceder a estudios en alguna de las universidades del Consejo de Rectores (Universidades Públicas).

la historia de nuestro país o del resto del mundo. Para los estudiantes de este grupo, la finalidad de la enseñanza de la historia era fundamentalmente conocer el pasado (29%). Los inconvenientes de un modelo de enseñanza en el cual prevalece el conocimiento sin más son: 1) se termina formando a los y a las estudiantes en un conocimiento que está totalmente descontextualizado de su realidad (Dewey, 1895. En Pagès y Santisteban, 2014); 2) no se les otorga las herramientas necesarias para que puedan comprender y superar los problemas sociales que afectan a nuestra sociedad (Pagès y Santisteban, 2014); 3) no se contribuye a la formación del ciudadano del siglo XXI, es decir, de una persona comprometida y activa frente a su realidad; 4) se presenta a los hombres-políticos-poderosos como los únicos actores capaces de generar transformaciones en la historia haciéndoles creer que otras personas, como los niños y niñas, no son actores históricos agentes de cambios.

En el segundo grupo queda en evidencia que en algunas aulas chilenas se están viviendo transformaciones. Estas transformaciones están llevando a los estudiantes a pensar la Historia como una herramienta para leer el presente, tomar una posición frente a este, y trabajar en la construcción del futuro. De sus propuestas se desprende que los profesores están planteando la historia de una manera distinta para que sus alumnos puedan desarrollar el Pensamiento Histórico. Este Pensamiento Histórico es entendido como el aprendizaje de competencias para que los estudiantes puedan: 1) desarrollar la conciencia temporal histórica; 2) interpretar la historia; 3) representar la historia y 4) desarrollar la empatía histórica. (Santisteban, González, Pagés, 2010). El desarrollo del Pensamiento Histórico es lo que está llevando a los estudiantes a tomar conciencia de que ellos y ellas también forman parte de la historia y que, como actores históricos, pueden actuar como ciudadanos comprometidos con su realidad y con las transformaciones necesarias para que el mundo en el que viven se pueda cambiar por el mundo en el que sueñan.

Existe una coherencia entre los fines que le asignan los profesores a la enseñanza de la Historia, y las razones que los estudiantes enumeran como causantes de que se incluya este subsector entre las disciplinas que deben aprender en la Escuela (esto lo pasaremos a revisar con mayor detalle en el capítulo de las conclusiones).

2.- Con respecto a la pregunta: *¿Creen que la Escuela los ayuda a aprender a ser personas reflexivas y críticas con su realidad? ¿Por qué?* Consideramos, con

Santisteban (2009), que para poder actuar en la sociedad, previamente debemos comprenderla. La comprensión es entendida por este autor como la capacidad para desarrollar el pensamiento reflexivo y de acción social. La escuela debería contribuir a la comprensión de los estudiantes a través del desarrollo de la reflexión y la criticidad para que estos se comprometan a actuar en la sociedad con información y responsabilidad (Santisteban, 2009)

Interrogados frente al tema del desarrollo de la reflexión y la criticidad, la mayoría de los estudiantes consideró que en la escuela se les ayuda a transformarse en personas reflexivas y críticas. Son claros en señalar que hay ciertas condiciones que favorecen esto, siendo una de las más importantes el rol que juegan los profesores y profesoras. Las prácticas de aula, las temáticas seleccionadas, las actividades propuestas, y sobre todo, las posiciones tomados por los docentes ante las problemáticas que se vivencian en el ámbito nacional y escolar. Estas últimas son vistas por los estudiantes como potenciadoras o inhibidoras del desarrollo del pensamiento crítico.

La escuela como institución es observada como un organismo que no siempre promueve la criticidad. El contexto de las movilizaciones estudiantiles por el fin al lucro en educación fue el escenario que permitió a los estudiantes tomar conciencia de que sus intereses muchas veces chocan con los intereses educativos y económicos de los dueños y directivos de los establecimientos educacionales.

Los estudiantes tienen diferentes ideas frente a lo que significa ser una persona crítica. Ellos aducen que ser crítico es preocuparse por las problemáticas que afectan a la sociedad, cuestionar las interpretaciones que existen frente a ellas, pensar soluciones y actuar en consonancia con ellas. Al mismo tiempo reconocen que pueden existir ideas distintas a la propia y que, por lo tanto, hay que ser respetuosos con ellas.

3.- Respecto a la presentación de la ***imagen del profesor que quiere que sus estudiantes sean críticos y reflexivos a través de su imitación***: los y las participantes en los distintos grupos focales dicen sentir que sus profesores de historia y ciencias sociales promueven en sus clases el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la participación y discusión permanente. Además valoran el que estos sean capaces de tomar una posición ante las distintas problemáticas sociales y políticas y que no traten de adoctrinarlos, sino de presentarles todas las visiones frente a ellas.

Diferente es la interpretación de la imagen cuando los estudiantes piensan en la totalidad de profesores que les hacen clases. En ese caso reconocen la presencia de docentes que son más autoritarios y tratan de imponerles una determinada manera de leer la realidad. Como McLaren (2005), pensamos que esto no es más que el resultado de la valoración que como docentes le otorgamos a una cultura hegemónica, que en cierta manera desvaloriza la cultura que poseen nuestros propios estudiantes y que les lleva a tomar una determinada posición frente a la realidad. Las relaciones de poder que establecen los profesores al interior del aula con sus estudiantes generan conflictos que incluso pueden llevar a la organización y a la acción de los estudiantes, ya que si bien algunos no toman en cuenta a los profesores que tratan de imponer su mirada, otros se organizan y se oponen a las acciones de ellos, lo que denota una toma de conciencia sobre la necesidad de defender las opiniones personales.

Los estudiantes también evidenciaron que los conflictos con figuras autoritarias los vivencian generalmente con los directivos de los establecimientos. Como ha señalado Palma (2013) la escuela chilena es ***“autoritaria, jerárquica y homogeneizadora de las subjetividades de sus actores, particularmente de los estudiantes”*** (Palma, 2013.p. 58). En las escuelas chilenas se establecen una serie de normas de funcionamiento y acciones que pocas veces consideran, en su elaboración, la opinión de los estudiantes. Esto es lo que lleva al enfrentamiento entre autoridades educativas y estudiantes. En el contexto de las movilizaciones estudiantiles este enfrentamiento se ha acrecentado, ya que las autoridades, protegiendo los intereses de los sostenedores de los establecimientos educacionales, han mermado la libre participación de los estudiantes en las movilizaciones estudiantiles. Los estudiantes toman una postura frente a las problemáticas que se vivencian en la actualidad, y que los afectan directamente. Los directivos de los establecimientos responden a estas posturas estudiantiles: 1.- Negando el conflicto a través de la deslegitimación de las demandas de los estudiantes; 2.- No abordando el conflicto, y actuando de manera represiva. Como Apple (1986) y Jares (2001) consideramos que esta toma de posición institucional responde a que la escuela no está acostumbrada ni a abordar ni a enfrentar los conflictos.

4.- A partir de la pregunta ***¿Sabén lo qué es ser un ciudadanos?*** Recogimos varias representaciones de los estudiantes frente a este concepto. Podemos concluir que la multiplicidad de significados que le asignan está muy permeado por los discursos

promovidos a partir de la formación cívica recibida en las escuelas. Estos discursos, a su vez, se han visto profundizados por los medios de comunicación que llaman a ejercer el derecho a voto en un año de elecciones presidenciales y parlamentarias. Al mismo tiempo, el discurso que poseen está influenciado por la interpretación que los nuevos movimientos sociales le han asignado a la ciudadanía. Estos llaman a toda la población a actuar como ciudadanos e involucrarse, por ejemplo, en la demanda de una educación pública, gratuita y de calidad que ponga fin al lucro. Pensamos que estos discursos fueron los que influyeron las representaciones de los estudiantes del concepto de ciudadanía.

Debemos destacar que la representación de una ciudadanía inclusiva, es decir, que no se configura en base a determinaciones etarias (mayoría de edad) fue compartida por todos los estudiantes. Para ellos todas las personas nacen como ciudadanos por su condición de humanos. Esta posición resulta bastante funcional, ya que es la que les permite a ellos mismos alzarse como ciudadanos con deberes y derechos. Una ciudadanía inclusiva es la que les permite empoderarse, y valorar su participación en el ámbito social como un ejercicio de transformación.

También se destacó la posición que los ciudadanos, para no perder su condición de tales, deben preocuparse y actuar para lograr establecer el bien común. Los caminos que los estudiantes identificaron para lograr el bien común fueron variados: 1) La participación formal a través del voto en los procesos electorarios; 2) La participación en las movilizaciones sociales; 3) El desarrollo de la criticidad para actuar en consonancia con las ideas; y 4) La participación directa en la construcción de un mundo distinto.

Para los estudiantes los ciudadanos deben ser personas conscientes, formadas a lo largo de toda su vida para ejercer sus derechos políticos y elegir a sus representantes en concordancia con sus propios ideales. Sus propuestas ponen en evidencia la creencia de que se puede llegar a ser una persona crítica por medio del área de Historia y Ciencias Sociales al desarrollar el Pensamiento Histórico: ***“El pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lucida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece”*** (Pagès, 2009 b: p.3).

Los estudiantes, sin embargo, se mostraron críticos frente a la abstención electoral. Explicaron esta posición no contribuye a la construcción y perfeccionamiento de la democracia. La abstención provocaría la posible elección de los candidatos menos adecuados. Para los estudiantes quienes no votan perderían su derecho a opinión y reclamo frente a las autoridades.

5.- Con respecto a la *imagen del libro de Educación para la ciudadanía sacrificado* presentado a los estudiantes podemos concluir que los estudiantes son bastante críticos con respecto a la Formación Ciudadana que se imparte en Chile. Resulta paradójico que a pesar de que considera que en la escuela se les forma como personas críticas, consideren que el sistema educativo en general no está pensado para desarrollar la conciencia ciudadana de todos los niños, niñas y jóvenes de Chile. Aducen que este fenómeno es el resultado de una educación clasista que educa a los niños y niñas dependiendo del sector social al cual pertenecen.

Interpretan la ausencia de la Formación Ciudadana como el resultado de los intereses que se juegan en el ámbito de la educación en Chile. En nuestra opinión, y siguiendo a Apple (1986), creemos que los estudiantes piensan que existen grupos poderosos con muchos intereses implicados en este ámbito, principalmente en lo que respecta a mantener un modelo político y social desigual. Señalan que estos grupos tratan de controlar la educación para mantener a las clases más desposeídas en la ignorancia, para que no se den cuenta de la opresión de la cual son objeto. Pensamos que esta posición de los estudiantes es muy importante porque los puede conducir a organizarse para derribar a aquellos sectores que controlan la educación, o por lo menos a ser cuestionadores de los modelos valóricos y sociales que se pretenden establecer como normales a través de la educación formal.

Reconocen que la educación chilena tiene una tarea pendiente en la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Son conscientes que su educación privilegia como algo importante el que sólo aprendan cosas. Este modelo educativo no los ayuda a formarse como personas que saben actuar de manera empática. Expresan que en la escuela, y en la sociedad en general, se trabaja en la promoción de un ciudadano-consumidor (García y Flores, 2011) que de lo único que se preocupa es de tener éxito académico para poder situarse, desde el punto de vista económico, en una mejor posición social. Una expresión de este modelo sería la preocupación desmedida al interior de los

establecimientos educacionales porque sus estudiantes resulten destacados en las mediciones externas estandarizadas (SIMCE, PSU), en vez de promover el que sean personas preocupadas en resolver las problemáticas que afectan a la sociedad.

Como señaláramos, resulta muy motivante que los estudiantes se den cuentas de las falencias de su formación ciudadana, ya que les permite tomar conciencia de que deben tratar de formarse como ciudadanos a través de otras vías. Algunos de los caminos que están tomando son participar en los movimientos sociales que han encabezado las demandas medioambientales, educacionales, de inclusión de las minorías sexuales y étnicas entre otras. Mientras la educación no se haga cargo de verdad de la formación para la nueva ciudadanía, este es uno de los caminos que están tomando nuestros estudiantes, lo que nos demuestra que ya son y ya se sienten, y actúan, como ciudadanos.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 9

¿LA HISTORIA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES APARECE EN NUESTRAS CLASES? IDEAS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA PRESENCIA DE LA HISTORIA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD EN LA HISTORIA ESCOLAR

Introducción:

En este capítulo daremos a conocer los resultados obtenidos luego de analizar la segunda parte de los grupos focales de estudiantes desarrollados en el mes de junio del año 2013 en distintos establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago.

El capítulo se encuentra organizado en tres partes. En la primera de ellas hacemos referencia a las tipologías establecidas para cada una de las preguntas de la segunda parte de los grupos focales. En la segunda parte encontramos el análisis de las preguntas de la segunda parte del grupo focal. Finalmente evidenciamos las conclusiones a las que hemos llegado.

9.1 Los estudiantes ante la visibilidad de los menores en sus clases de historia.

Los objetivos que perseguimos con las preguntas que realizamos a los estudiantes en la segunda parte de los grupos focales fueron las siguientes:

- Reconocer la presencia o ausencia de la Historia de la Infancia y la Juventud en la Historia escolar.
- Conocer las maneras en que los profesores y profesoras abordan la Historia de la Infancia y la Juventud cuando deciden incorporarla a la historia escolar.
- Valorar la percepción de los estudiantes sobre la necesidad de incluir a los niños, las niñas y los jóvenes en sus clases de historia y ciencias sociales.

Al igual que en los capítulos anteriores, para analizar la información aplicamos algunos elementos de la Teoría Fundamentada. La lectura pormenorizada de los discursos de los estudiantes nos enfrentó a la problemática de reconocer una gran cantidad y variedad de ideas frente a una misma pregunta, lo que se presentó como un inconveniente para clasificar y analizar las respuestas. Para resolverlo, decidimos tomar

las ideas de los estudiantes y clasificarlas en subcategorías que luego definimos (Ver anexo nº 18). Como en algunas preguntas las subcategorías eran muchas, decidimos agrupar las que presentaban algún tipo de semejanza en categorías centrales (Ver anexo nº 19). En algunos casos las categorías centrales recogen el mismo nombre que las subcategorías, esto ocurre cuando en las opiniones de los estudiantes existe mayor acuerdo, y se recurre a las mismas ideas para fundamentar su opinión.

En varias oportunidades los estudiantes dieron más de una respuesta para la misma pregunta. Por esto, optamos por contabilizar sus ideas y realizar el análisis cuantitativo considerando la cantidad de ellas, y no el número de estudiantes participantes del grupo focal. Esta disociación entre cantidad de ideas y número de alumnos es la que explica que en algunas de las preguntas encontremos más ideas que en otras.

Luego de mostrárseles a los estudiantes imágenes que representan problemáticas que han vivenciado los niños, las niñas y los jóvenes a través de la historia, se les preguntó: *¿Creen que los niños y los jóvenes forman parte de la historia? ¿Por qué?* (Pregunta nº 6) Las categorías que emergieron a partir de las fundamentaciones de sus posiciones frente a esta pregunta fueron:

- a. 1. **Niñas, niños y jóvenes como actores históricos:** Los estudiantes que compartieron esta opinión hacen referencia a que niños, niñas y jóvenes, así como los adultos son protagonistas de la historia.
- a. 2. **Niños, niñas y jóvenes como agentes de transformación social:** Para los estudiantes que compartieron esta opinión los menores son protagonistas de la historia, ya que han participado, a través de sus acciones, en el cambio social.
- a. 3. **Lecciones de vida para futuras generaciones:** Para estos estudiantes, los menores forman parte de la historia, ya que sus acciones en el pasado servirán a las futuras generaciones como una lección para saber cómo actuar para tomar las mejores decisiones.
- a. 4. **Invisibilidad de niños y niñas por parte de los adultos:** Los estudiantes que dieron esta opinión, expresaron que la invisibilidad de los menores en la historia y en sus clases, es el resultado de las decisiones de los adultos que han decidido marginar y silenciar las acciones de niños, niñas y jóvenes en el pasado.

a. 5. **Otras:** En esta categoría incluimos las opiniones que no podían ser clasificadas en las categorías anteriores, y que no tenían una presencia tan marcada en los discursos de los estudiantes.

Ante la pregunta *¿Creen que los niños tienen pasado? ¿Por qué?* (Pregunta nº 7) las categorías que logramos construir con las ideas de los estudiantes fueron las siguientes:

b. 1. **No se presenta fundamentación a la respuesta:** Los estudiantes expresan que los menores si tienen pasado, pero no fundamentan su opinión.

b. 2. **Poco interés de los niños, niñas y jóvenes de hoy por conocer la historia de sus pares:** Los estudiantes que compartieron esta idea expresaron que los menores si tienen pasado, pero que este no es socializado porque a sus pares del presente no les interesa conocerlo.

b. 3. **Necesidad de visibilizar a los niños, las niñas y los jóvenes en la historia:** Los estudiantes que compartieron esta idea expresaron la necesidad de que en sus clases los niños se transformen en protagonistas, y realizaron una crítica a la historia tradicional que se enseña en las escuelas porque consideraron que esta sitúa como protagonistas sólo a la elite política o económica.

b. 4. **Valorar los cambios y las continuidades en la vida de los niños, las niñas y los jóvenes:** Los estudiantes que dieron esta opinión para explicar que los menores tienen pasado, expresaron que a través de su inclusión en la historia se pueden conocer las transformaciones que ha experimentado el ser niño o niña.

b. 5. **Otras:** En esta categoría incluimos las opiniones que no podían ser clasificadas en las categorías anteriores, y que no tenían una presencia tan marcada en los discursos de los estudiantes.

La pregunta nº 8 *¿Qué crees que podrías aprender de la historia de la infancia y la juventud? ¿Por qué?* hizo emerger 11 ideas, que nos permitieron construir las siguientes categorías:

c. 1. **Cambios y continuidades en el rol de los niños, las niñas y los jóvenes a través de la historia:** Para los estudiantes que compartieron esta opinión, la historia de los

niños podría permitir a las nuevas generaciones conocer cómo se ha transformado la condición de ser niño o niña. Este grupo valora las transformaciones como positivas.

c. 2. **Historia magíster vitae:** Los estudiantes consideran que a partir de los errores de los niños, niñas y jóvenes del pasado, en el presente se pueden sacar lecciones para saber cómo actuar ante situaciones similares.

c. 3. **Existen infancias que son más importantes que otras:** Para los estudiantes de esta categoría, la infancia de los actores adultos tradicionales es la que aporta información para aprender historia. Para estos estudiantes la infancia de los niños comunes no permitiría estudiar el pasado.

c. 4. **Otras:** En esta categoría incluimos las opiniones que no podían ser clasificadas en las categorías anteriores, y que no tenían una presencia tan marcada en los discursos de los estudiantes.

La preguntas nº 9 *¿Los niños y los jóvenes aparecen en nuestras clases de historia y ciencias sociales? ¿En qué temas? ¿Cómo son trabajados esos temas?* nos permitió recoger una gran cantidad de ideas (30). Esto se debe a que la pregunta apuntaba a reconocer cómo y mediante qué recursos los profesores y profesoras habían incluido a los niños, las niñas y los jóvenes en las clases de historia. Sus ideas nos permitieron construir las siguientes categorías:

d. 1. **Temáticas en las que han aparecido los niños, las niñas y los jóvenes en las clases de historia:** Identificamos las temáticas en que los profesores tienden a hacer referencia a niños, niñas y jóvenes.

d. 2. **Rol de los niños, las niñas y los jóvenes en las clases de historia:** Buscamos reconocer si cuando aparecen los menores en sus clases lo hacen como protagonistas, o si aparecen supeditados a la experiencias de actores tradicionales.

d. 3. **Valoración que dan los estudiantes a los niños, niñas y jóvenes como sujetos históricos:** A partir de las respuestas reconocimos el protagonismo que asignan a sus pares del pasado.

d. 4. **Visiones sobre cómo debe estudiarse la Historia de la infancia:** Al reflexionar sobre la forma en que en sus clases aparecen los niños, las niñas y los jóvenes, algunos

de los estudiantes fueron capaces de elaborar propuestas sobre qué debería tener una clase en la que estos actores fueran los protagonistas.

d. 5. Rol que asume el profesor en la clase al incluir a los niños, las niñas y los jóvenes: A partir de las opiniones de los estudiantes, llegamos a conocer qué hacen los profesores cuando incluyen a niños y niñas como protagonistas de sus clases.

Debido a que esta pregunta apuntaba a reconocer cómo se aborda la historia de la infancia en las aulas de historia, decidimos analizar la información por cada grupo focal.

La actividad siguiente consistió en leer e interpretar una cita sobre el papel de las mujeres y de otros colectivos en el currículo. Es la siguiente:

“Al igual que las mujeres y los pobres, los niños y niñas han sido seres inexistentes en la versión de la historia en que fuimos formados. Esa historia era la de los adultos, de los hombres, de los hijos de alguien. Esa historia no nos contaba que sucedía con los niños y con las mujeres al declararse la independencia, al desencadenarse la guerra civil o el golpe de Estado. ¿Dónde estaban ellos?, ¿cómo les afectaba todo aquello?, ¿importaba esto a alguien? (p. 8)
AGUILERA, Silvia. 2006. A modo de presentación. En SALAZAR, G. Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX), Santiago de Chile. LOM ediciones, p. 7-11

Sobre el texto anterior les preguntamos su opinión -*¿Qué opinan sobre la cita anterior? ¿Por qué?* - (Pregunta nº 10). Las 19 ideas nos permitieron establecer las siguientes categorías:

e. 1. Crítica a la invisibilidad histórica de niños y niñas: Los estudiantes que compartieron ideas relacionadas con esta categoría expresaron que a través de la cita se hacía una crítica a la invisibilidad de la que han sido objeto los menores en el relato histórico.

e. 2. Necesidad de incorporar a los niños, niñas y jóvenes en la historia: Los estudiantes que compartieron las ideas que utilizamos para conformar esta categoría hicieron referencia a que a través de la cita se quería evidenciar la necesidad de que las vivencias de niños, niñas y jóvenes sean incluidos en la enseñanza de la historia.

e. 3. Valoración de la igualdad entre niños, niñas y adultos como actores históricos: Los estudiantes apuntaron a señalar que la historia debía ser un espacio democrático, y

cómo tal, valorar de la misma forma las vivencias de hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas.

e. 4. **Memoria:** Debido al contexto histórico en que se desarrolló el grupo focal (conmemoración de los 40 años del Golpe de Estado de 1973) y a que la cita hacía referencia a la experiencia de la dictadura, algunas de las opiniones de los estudiantes apuntaron a valorar la necesidad de rescatar las experiencias de los niños que vivieron en la dictadura, y darlas a conocer en la historia que se aprende en la escuela.

e. 5. **Otras:** En esta categoría incluimos las opiniones que no podían ser clasificadas en las categorías anteriores, y que no tenían una presencia tan marcada en los discursos de los estudiantes.

Luego de una larga discusión frente a la necesidad de incorporar a los niños, niñas y jóvenes en la Historia escolar, les preguntamos a los estudiantes, a modo de cierre de esta parte del grupo focal: *¿Es necesario incorporar a los niños y jóvenes en la historia que aprendemos? ¿Por qué?* (Pregunta nº 11). Como en algunos de los grupos focales (Liceo D y Colegio E) la respuesta se desprendía de las discusiones que se habían dado frente a las preguntas anteriores, no les reiteramos esta pregunta. De los tres grupos focales que nos dieron sus ideas frente a esta pregunta se desprendieron 6 ideas que clasificamos en las siguientes categorías:

f.1. **Para conocer y comparar su pasado:** Las ideas de los estudiantes apuntaron que es necesario incorporar a los menores en las clases de historia. Para ellos su inclusión serviría para conocer las experiencias de ser niño en el pasado y contrastarlo con lo que significa ser niño hoy.

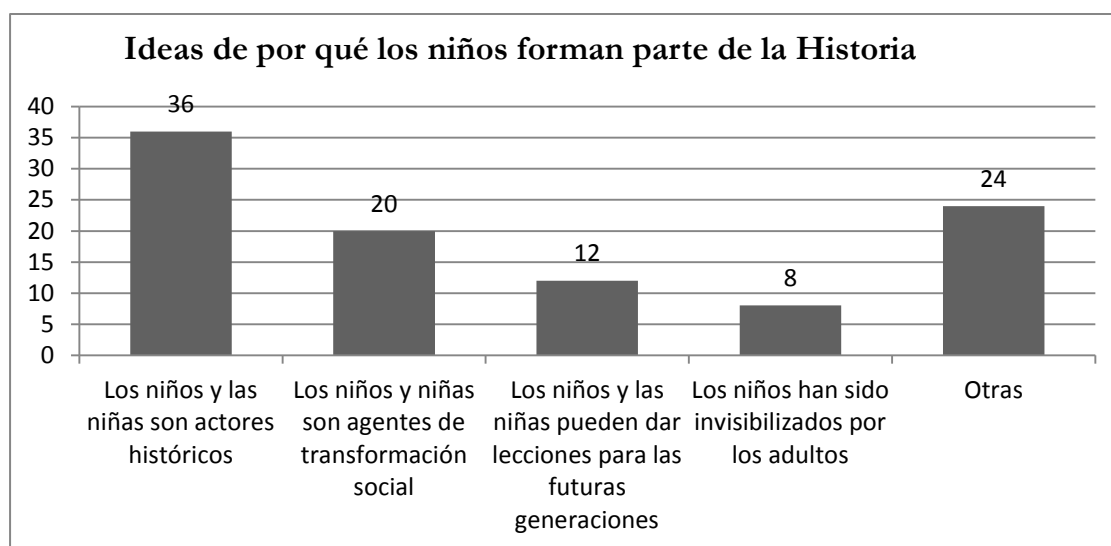
f.2. **Para ponernos en el lugar de los niños y las niñas del pasado:** Las ideas de esta categoría se relacionaron con que a través del estudio de niños, niñas y jóvenes la historia se vuelve algo mucho más cercano. Al mismo tiempo su estudio se hace más significativo ya que los estudiantes se podrían poner en el lugar de los protagonistas del pasado.

f.3. **Otras:** En esta categoría incluimos las opiniones que no podían ser clasificadas en las categorías anteriores, y que no tenían una presencia tan marcada en los discursos de los estudiantes.

9.2. Profesor, Profesora ¿Los niños, las niñas y los jóvenes formamos parte de la Historia?

Cuando los estudiantes observaron las imágenes que les presentamos sobre la participación de los niños y niñas en las guerras, de los niños y niñas trabajadores, y otras imágenes más que mostraban el rol que asumen y han asumido los menores en la construcción del mundo en el que hoy vivimos, empezaron a conversar y a contarnos experiencias familiares o personales que se relacionaban con las imágenes, y que les hicieron reforzar su idea de que a pesar de que muchas veces los niños no aparecen en sus clases, eso no significa que no formen parte de la historia. Cuando les pedimos que tomaran una posición frente a la pregunta *¿Los niños y las niñas forman parte de la historia?* hubo unanimidad, todos admitieron que sí, las razones que fundamentaron su posición fueron las que variaron.

Desde el punto de vista cuantitativo, el siguiente gráfico es una muestra visual de sus opiniones:



Como podemos ver, un 36% fundamenta su posición señalando que los niños y las niñas son parte de la historia, ya que al igual que los adultos (sean estos hombres o mujeres) ellos también son actores históricos, que han contribuido a través de sus metas, ideas y acciones a la construcción del mundo de hoy.

Un 20% considera que los niños, las niñas y sobre todo los jóvenes son agentes de transformación social. Recurren a los momentos en que ellos cuestionaron el orden imperante para fundamentar su posición. Relacionada con esta idea, un 12% piensa que las acciones de los niños, niñas y jóvenes en el pasado pueden ser tomadas por sus pares

del presente como un ejemplo a seguir. Al tratar de entender porque los niños y niñas no aparecen permanentemente en las clases de historia, los estudiantes piensan que las razones residen en que los adultos han tratado de invisibilizar las acciones de los niños en el pasado (12%). Finalmente, un 24% acudió a otras ideas para fundamentar su posición. En el siguiente cuadro podemos encontrar las ideas propuestas por los estudiantes (Para mayor detalle consultar el anexo nº19):

Cuadro: Ideas de por qué los niños y niñas forman parte de la historia

Ideas-categorías	Nº/%
Niñas y niños como actores históricos	9= 36%
Niños, niñas y jóvenes como agentes de transformación social	5= 20%
Lecciones de vida para futuras generaciones	3= 12%
Invisibilización de los niños y niñas por parte de los adultos	2= 8%
Otras: Historia como un espacio de conflicto Impacto de las acciones de niños del pasado en el presente Acciones de los jóvenes del pasado pueden ser tomadas como un ejemplo por los jóvenes del presente Visión de niños y niñas como potenciales adultos Debilidades de la Historia tradicional Niños, niñas y jóvenes como adultos construirán el futuro	6= 24%

Fuente: Grupos Focales, junio del 2013

La idea compartida por la mayoría de los estudiantes para justificar por qué los niños, las niñas y los jóvenes tienen historia, hace referencia a que ellos, al igual que los mayores, son *actores históricos* (36%). Las palabras que emergieron a partir de sus discursos muestran que los niños al reflexionar sobre esta pregunta se sitúan en el presente. Es el presente el que a ellos y a ellas les permite darse cuenta del protagonismo que poseen en la actualidad, y por lo tanto del rol central que debieron jugar los niños en el pasado. De las ideas de una de las participantes se desprende que ella en el presente se siente parte de la historia. Esto le lleva a tener la certeza de que sus pares del pasado también fueron actores históricos: **“Si, porque al ya estar vivo uno tiene su historia, sea cual sea, todos tienen su historia”** (Valeria, 13 años) La estudiante, por medio de sus palabras **“sea cual sea, todos tienen historia”**, deja en evidencia que no importa el impacto social que puedan tener las acciones de los individuos. Independientemente de este, todos estarían contribuyendo, incluida ella y todos los niños, a construir la historia.

Hay un ejercicio de dignificación de la infancia a partir de la defensa de su participación en la historia: **“Si, porque también la han vivido, han sido parte de ella”** (Jonathan, 13 años). Si bien en la mayor parte de la historia que los estudiantes aprenden en el colegio los niños y las niñas están ausentes, entre los estudiantes existe la certeza que ellos, al igual que los adultos que vivieron el pasado, fueron partícipes de la historia: **“Sí –forman parte de la historia- porque ellos han ido escribiendo la historia que conocemos actualmente como estudiantes”** (Patricio, 16 años).

Los estudiantes reconocen que en algunos momentos de la historia el rol protagónico de los niños, niñas y jóvenes fue mucho más visible que en otros, y que son esos momentos los que son más fáciles de estudiar, y también de tomar como ejemplo en el presente para tomar conciencia del rol que ellos poseen en las transformaciones necesarias. Franco, al opinar sobre la participación de los jóvenes en la guerra, nos dejó en evidencia estas transformaciones: **“... el idealismo decía que ellos tenían que ir a la guerra, pero después ellos se dieron cuenta que no tenían la capacidad para hacerlo, entonces ellos, de alguna manera cambiaron eso. También es su historia, porque hicieron algo relevante”** (Franco, 15 años). A través del discurso de Franco queda en evidencia que él valora las acciones de los jóvenes en el pasado que sirvieron para generar transformaciones positivas. Esto último sería lo que les permitiría situarse en el mismo estatus de un adulto como participante de la historia.

El contexto no deja de influir al momento de opinar con respecto al protagonismo de los niños y niñas en la historia. Así como hoy los estudiantes chilenos escriben su propia historia, y construyen el futuro que desean a través de sus movilizaciones por lograr una mayor calidad y equidad en educación, los jóvenes del pasado hicieron lo suyo según la percepción de Bianca: **“Pero ahora igual se puede ver en el presente como los jóvenes quieren instaurar y cambiar... por ejemplo las marchas que se ven en educación. Están empezando a exigir, y están empezando a tomar más importancia que antes yo creo”** (Bianca, 16 años).

Existe el reconocimiento de que los jóvenes enfrentan dificultades al momento de cuestionar el orden imperante. Destacan que los jóvenes han logrado tal nivel de acción y participación que necesariamente el resto de la sociedad ha debido tomar en cuenta sus demandas. El poder de acción de los menores en el presente es el que le lleva a Boris a pensar que: **“... hoy se ha podido comprobar que son ellos los que más han**

hecho cambios en la sociedad” (Boris, 14 años). Para este estudiante las acciones de los jóvenes han sido la respuesta a la inmovilidad o la resistencia al cambio de parte del mundo adulto: **“Si no lo hacen los maduros, como se dice, tenemos que hacerlo nosotros”** (Boris, 14 años). Apoyando la posición de su compañero Boris, Patricio también contextualizó con el presente para justificar el protagonismo de los niños y las niñas en la historia: **“... como lo que está pasando actualmente en Chile con las movilizaciones, porque los jóvenes son los que estamos haciendo el cambio”** (Patricio, 14 años).

Pensamos que lo que hay que destacar de las ideas de los estudiantes frente al protagonismo de sus pares en el pasado es que ellos y ellas mismas como niños-niñas-jóvenes se sienten protagonistas de la historia. Asumen las responsabilidades ciudadanas que poseen en la construcción de un futuro diferente, por lo menos en el ámbito de la educación. A pesar de que los menores no aparecen en sus clases, los estudiantes han desarrollado su conciencia histórica y ciudadana. Esto les lleva a tener la certeza de que ellos, así como sus pares del pasado, forman parte de la historia.

Ligada con la categoría de análisis anterior, encontramos la idea que niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia, por *las transformaciones sociales que han logrado generar* (20%). Dando una mirada un poco más amplia, y no tan exclusiva al ámbito de la educación, algunos estudiantes opinaron que sus pares han generado transformaciones en distintos ámbitos, y que aquello los transforma en actores. Al respecto, Franco nos dijo: **“Yo diría que los jóvenes, a través de la historia, han cambiado el idealismo que durante décadas estaba impuesto”** (Franco, 15 años). Para Franco, una característica central que muestran los jóvenes del pasado fue su capacidad para cuestionar los ideales existentes y controlados por el mundo adulto. Este cuestionamiento les habría llevado a promover el establecimiento de nuevas ideas hegemónicas. Las luchas entre las ideas tradicionales resguardadas por los adultos, y las nuevas ideas creadas por los jóvenes terminaron generando cambios, por ejemplo en lo que atañe al tema de la participación en los ejércitos, la libertad sexual, o las relaciones que se establecen entre adultos, niños, niñas y jóvenes en el ámbito privado cotidiano.

Gaspar hizo referencia al aporte que los jóvenes han realizado a través de la historia en el ámbito de la educación. Para este estudiante, el movimiento de Mayo del 68 ejerció tal influencia en la historia, que incluso hoy en día es tomado como un

ejemplo a seguir: **“como fue en mayo del 68` lo cual aún queda sellado en la historia lo que produjo, por lo menos lo que dejó como marca, entonces si son parte”** (Gaspar, 14 años).

Francisco consideró que niños, niñas y jóvenes son agentes de transformación social, ya que a pesar de todas las dificultades que deben enfrentar toman las decisiones necesarias, y ejercen las acciones pertinentes para labrar su propio futuro: **“a pesar de que gran parte de ellos cuentan con pocos recursos para estudiar se han esforzado y han sacado las cosas adelante”** (Francisco, 17 años). Apoyando las ideas de su compañero de grupo focal, Claudio expresó que los jóvenes son actores históricos porque son los encargados de construir el futuro, y todo lo que este deparará: **“Si, porque lo que pasa es que aún siguen siendo parte de lo que se está construyendo, porque los que viven en el presente de hoy en día son los que crearan el futuro, que crearan nuevas civilizaciones y nuevas formas de vida”** (Claudio, 17 años).

Es evidente que los estudiantes que respondieron de esta manera consideran que los niños, las niñas y los jóvenes forman parte de la historia porque a través de sus nuevas ideas y de las acciones lograron construir un futuro distinto, que en cierta medida rompió con las tradiciones impuestas y preservadas por los adultos. Al igual que en el caso anterior, al homologarse con los protagonistas del pasado, nuestros estudiantes de hoy asumen el rol que les corresponde en la construcción del futuro, evidenciando el desarrollo de su conciencia histórica.

En uno de los grupos focales (Colegio B) predominó entre los participantes la idea de que los niños, las niñas y los jóvenes forman parte de la historia por las *lecciones de vida que pueden dar a las futuras generaciones* (12%). Cuando justificaron su elección se situaron ellos mismos como protagonistas de la historia. Se pensaron a sí mismos como adultos que en el futuro narraran sus experiencias de vida a las futuras generaciones. Estos estudiantes piensan que a través del relato de sus experiencias de vida lograran generar en las futuras generaciones de jóvenes algún tipo de aprendizaje: **“Nosotros podremos contarles a nuestros nietos las cosas que hicimos, las cosas que vivimos, todas las cosas”** (Cristián, 14 años). De las palabras de Cristián se desprende que para justificar su respuesta, en vez de mirar atrás buscando a protagonistas de su edad en el pasado, mira hacia el futuro, sintiéndose él mismo como protagonista de una historia mucho más cotidiana y familiar. Su compañero Hernán opinó de una manera

similar: **“cuando nosotros seamos grandes vamos a pasar a ser historia para nuestros nietos”** (Hernán, 14 años). Si bien ambos estudiantes se reconocen a sí mismos como actores históricos, de sus palabras se desprende que para poder participar de la historia, necesariamente sus vivencias deben estar en el pasado y mirarse desde el futuro: **“Es como una biografía del pasado para contar en el futuro”** (Javier, 14 años).

Pensamos que este grupo presenta algunos inconvenientes con respecto al desarrollo de la conciencia histórica, ya que si bien logran pensarse en la historia, no logran establecer relaciones claras entre el pasado y el presente. Tampoco es posible evidenciar de sus palabras la participación en la construcción del futuro, más bien parece que para ellos el paso del tiempo es algo inalterable en lo cual no tienen mayor participación. El único rol que parecen asumir es el de acumuladores de experiencias para presentarlas a sus descendientes en el futuro. Hablan de sacar lecciones, pero pareciera ser que esa es una tarea que ellos no asumen, si no que tendrán que asumir sus futuras generaciones.

Nos pareció importante que algunos estudiantes (8%) fueran conscientes de las razones por las que los niños, las niñas y los jóvenes no aparecen en la historia a pesar de formar parte de ella. Aducen que la causa de esto es la *invisibilidad de la cual han sido objeto los niños y niñas por parte de los adultos*. Los dos estudiantes que compartieron esta opinión coincidieron en señalar que esta invisibilidad fue el resultado de siglos de desigualdades entre adultos y niños-niñas. Los adultos tuvieron más derechos, autoridad, y se les consideró como los dueños de la razón. Esta situación explica que se ignoraran o pasaran por alto las opiniones de los menores: **“mayormente... antiguamente los adultos pensaban que los jóvenes y los niños no tenían derecho mayormente a la opinión”** (Boris, 14 años).

Debido a la diferencia de edad y de experiencias vivenciadas, niños y adultos poseen distintas manera de leer la realidad. El poder y el control que han tenido los adultos sobre los niños y las niñas en la sociedad occidental les ha permitido mantener silenciadas u olvidadas sus ideas: **“Lo que pasa es que no se escuchan. Si bien los niños tienen una forma distinta de ver las cosas a un adulto, por lo mismo no se escuchan...”** (Salvador, 16 años). Estas dos razones: 1. considerar las opiniones de los adultos como las únicas verdaderas, y, 2. mantener silenciadas las ideas de los pequeños, ya sea a través ignorar sus testimonios, o del poco interés por reconstruir sus

vivencias, habría permitido mantener ausentes a los niños y niñas en la historia. Los historiadores, los profesores y las profesoras como adultos habrían contribuido, directa o indirectamente, a mantener hasta hace algunas décadas a los niños y niñas fuera de la historia. En las opiniones de Salvador y Boris identificamos una diferencia, que se puede explicar por el contexto escolar en el que ambos se desenvuelven. Para Boris el no ser escuchado es una cosa del pasado (él participa activamente de las movilizaciones estudiantiles, su colegio se encontraba en toma y paralizado gracias a la acción de él y sus compañeros). Salvador, por su parte, considera que aún en el presente las opiniones de los niños no son tomadas en cuenta (en su colegio los estudiantes no participan de manera activa de las movilizaciones estudiantiles, pensamos que esta exclusión es el resultado de un control estricto por parte de las autoridades del colegio).

Finalmente, tuvimos un grupo considerable de ideas (24%) que no pudieron ser clasificadas en las categorías anteriores, ya que guardaban algunas diferencias con ellas, por esto las agrupamos en la categoría *otras*. Dentro de esta categoría encontramos la idea de que los niños y niñas forman parte de la historia porque sus *acciones pasadas tienen un impacto en el presente*. Para Francisco todas las acciones realizadas por los niños y niñas en el pasado habrían contribuido a la creación del presente: ***“Mayormente los niños, ya años atrás fueron los que armaron esta población, por así decirlo, en la que vivimos hoy”*** (Francisco, 17 años). Cuando hizo referencia a la palabra “mayormente” les asignó a los niños el rol principal en la construcción del presente. De las palabras de Francisco se desprende que logra establecer relaciones pasado-presente, lo que sería una prueba de que ha logrado un desarrollo del pensamiento histórico. Este es el que le ayuda a interpretar el presente a partir del pasado, y a reconocer los aportes de los menores en la construcción del mundo en el que vive.

Dentro de la categoría de otros también clasificamos la idea de que niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia porque las *Acciones de los jóvenes del pasado pueden ser tomadas como un ejemplo por los jóvenes del presente*. Al explicar su opinión, Felipe hizo referencia al rol protagónico de los jóvenes en algunos episodios de la historia chilena más reciente. Expresó que, por ejemplo, la Revolución pingüina del año 2006 fue una muestra de las luchas y victorias de sus pares en el pasado que debían ser imitadas por las nuevas generaciones de estudiantes movilizadas. A partir de las palabras de Felipe, nuevamente los estudiantes muestran la significatividad que para ellos poseen las historias que los afectan más directamente. Esta historia que ha vivido

le sirve para fundamentar su propia inclusión en la historia, y para reconocer el protagonismo de los niños en el pasado. En este caso, Felipe establece una conexión de los jóvenes del 2006 con los jóvenes que vivenciaron conflictos por la educación en otros momentos históricos. Le asigna una utilidad práctica a la historia al señalar que los errores y aciertos de los niños del pasado pueden ser tomados como un ejemplo para encaminar sus decisiones: **“Si los niños toman igual, como nosotros tomamos los errores que ocurrieron el 2006 –hace alusión a las movilizaciones estudiantiles de ese año- para mejorar. Así mismo, las generaciones anteriores también pudieron haber hecho lo mismo, ver como sucedió algo, y tratar de mejorarlo, y así sucesivamente”** (Felipe, 16 años).

Al pensar sobre por qué los niños y niñas forman parte de la historia, también surgió la idea que la *Historia es un espacio de conflicto*. Para Sergio la historia es el escenario en el cual los menores han debido enfrentar, sufrir y superar una serie de situaciones que les han afectado directamente de una manera negativa. Tener que vivenciar cosas negativas sería lo que explicaría para Sergio la inclusión de niños y niñas como actores históricos: **“Si, porque han sufrido todo lo que ha pasado antes y ahora”** (Sergio, 13 años). Nos llama la atención que cuando hace referencia a los niños lo hace desde una posición de lejanía, a pesar de que está señalando que los niños forman parte de la historia porque han sufrido en el pasado y siguen sufriendo en el presente. Esta dificultad para pensarse en la historia deja en evidencia las debilidades que posee en cuanto al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

En una línea más tradicional, encontramos dentro de este grupo dos ideas que se asemejan un poco al momento de justificar la inclusión de los niños y niñas en la historia. La primera considera a niños y niñas como actores históricos, porque crecerán, y una vez adultos realizarán acciones que serán importantes (*Visión de niños y niñas como potenciales adultos*). Cuando Machuca fue llevado a reflexionar sobre las acciones de los menores en el pasado, expresó: **“Obviamente son parte de la historia, no en un 100% de estar actuando ahora en la historia, sino que a largo plazo son ellos los que van a transformar nuestras bases actuales”**. Su respuesta muestra algunas incongruencias, ya que los incluye y excluye al mismo tiempo en la historia. Señala que su participación directa en la historia no es total, sino que más bien lo será en el futuro (largo plazo), es decir, cuando se conviertan en adultos. En una línea similar, Javier expresó que los niños y niñas forman parte de la historia porque *como adultos serán los*

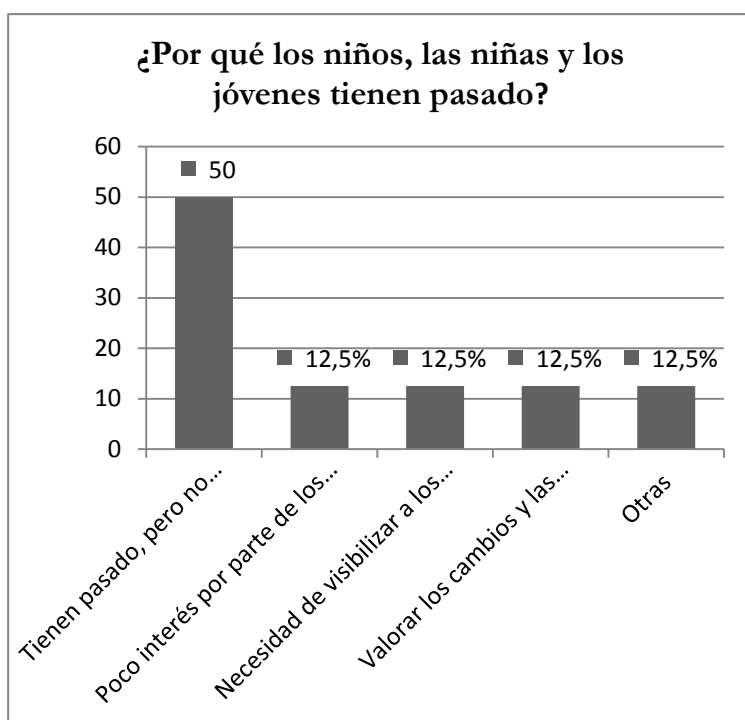
encargados de construir el futuro. Él señaló **“Si forman parte de la historia, porque cuando esta generación madure, va a hacer el camino para la siguiente generación, por eso”** (Javier, 14 años). De su discurso se desprende que valida la etapa de la adultez como la de transformarse en actores valederos y capaces de participar para generar transformaciones. La infancia sería solamente una época de aprendizaje para llegar a transformarse en adultos.

Para cerrar esta categoría, encontramos la opinión de Salvador, quién para tratar de entender porque los niños y niñas forman parte de la historia pero se muestran ausentes en ella, explica que esto es el resultado de las *debilidades de la historia tradicional*. Utilizó como ejemplo la participación y los efectos de las guerras en los niños y niñas. Propuso que ellos y ellas no aparecen como protagonistas en la historia que se socializa en las escuelas o en la sociedad porque a las personas no les interesa saber de ellos. Consideró que el enfoque que se le ha dado tradicionalmente a la historia ha permitido que esta se despersonalice, al establecerse como un relato de aspectos generales, que no pone ningún tipo de énfasis en la cara humana de los conflictos bélicos. Esto generaría un círculo vicioso: **“es más que nada porque la gente no se interesa en sí en quienes están participando, quiénes lo están pasando mal, quienes sufren más, sino que se interesan en el conflicto en general”** (Salvador, 16 años). La Historia tradicional, al poner énfasis en aspectos nacionalistas al momento de hacer referencia a los conflictos bélicos habría contribuido a que las personas no presenten mayor interés por conocer como estos conflictos afectan a la población civil, y especialmente a niños y niñas.

9.3. ¿Si los niños y las niñas formamos parte de la historia es que también tenemos pasado?

Recoger las certezas con respecto a la inclusión de los niños, las niñas y los y las jóvenes en la historia nos motivó a preguntarles si consideraban que los menores tenían pasado. A pesar de que a los estudiantes no les costó explicar por qué los niños formaban parte de la historia, les costó encontrar ideas para fundamentar que tuvieran pasado. Por estas dificultades, la mayoría de sus respuestas se orientaron a tratar de explicar por qué no se estudia ese pasado, o por qué se hace necesario y urgente empezar a incluir el pasado de niños, niñas y jóvenes en las clases de Historia. Las

razones que esbozaron para afirmar sus posiciones nos permitieron construir las categorías que observamos en el gráfico:



Como podemos ver, el 50% de las ideas expresadas se abocaron a afirmar que los menores tienen pasado. En estas ideas no logramos reconocer ningún tipo de fundamentación que validara el por qué niños, niñas y jóvenes tienen pasado. Las 8 ideas restantes se orientaron a explicar por qué ese pasado que reafirmaban no aparece en sus clases.

Un 12,5% expresó que el pasado de niños, niñas y jóvenes no se conoce porque a sus pares de hoy no les interesa investigarlo. Quiénes se situaron en esta idea la fundamentaron en el hecho de que a los menores de hoy no les resulta atractivo rescatar las experiencias de sus padres, abuelos, etc. cuando eran niños o jóvenes. Otro 12,5% explicó que hoy es necesario visibilizar ese pasado vivenciado por niños y niñas. El otro 12,5% expresó que recoger el pasado de los menores les permitiría a ellos desde el presente valorar sus experiencias, y reconocer qué cambios y qué continuidades se han experimentado en su condición. Finalmente, el 12,5% acudió a razones diferentes que catalogamos como otras. En el siguiente recuadro presentamos las ideas de los estudiantes que respondieron a esta pregunta (Para un mayor detalle ver el anexo nº 19):

Cuadro: Ideas sobre por qué los niños, niñas y jóvenes tienen pasado

Idea- Categoría	Nº/%
Sin fundamento a respuesta	8= 50%
Poco interés de los niños, niñas y jóvenes de hoy por conocer la historia de sus pares	2= 12,5%
Necesidad de visibilizar a los niños, niñas y jóvenes en la historia	2= 12,5%
Valorar los cambios y las continuidades en la vida de niños,	2= 12,5%

niñas y jóvenes	
Otras: Interesante conocer el pasado de niños y niñas Pensamiento histórico	2= 12,5%

Fuente: Grupos focales junio 2013

Desde el punto de vista cualitativo, parece interesante destacar que los estudiantes que *no pudieron fundamentar su posición frente a la afirmación* de que los niños, las niñas y los jóvenes tienen pasado, pertenecen a dos grupos focales: Los estudiantes del grupo focal del Colegio B, y los del Colegio C. Ambos grupos focales están formados por niños y niñas de entre 13 y 14 años. Tomando en cuenta sus ideas con respecto a la pregunta anterior, pensamos que ellos opinan que efectivamente los niños y las niñas tienen pasado, pero les cuesta más pensarse a ellos y ellas mismos como sujetos de pasado. Tienen más facilidad para pensarse como actores históricos en el presente, e incluso como actores en el futuro, pero les cuesta mirar su propio pasado para reconocerse como dueños de él. Esto se puede explicar por la manera que se proponen sus clases, donde mayoritariamente se estudia el mundo de los adultos; dónde no se privilegia la reflexión sobre sus propias experiencias y su propia historia. Si bien demuestran un atisbo de desarrollo de pensamiento histórico, e incluso algunos de conciencia histórica, les cuesta insertarse ellos mismos en el pasado.

Dentro de la categoría que señala que existe *poco interés de los niños y niñas de hoy por conocer las experiencias de sus pares en el pasado* encontramos las ideas de dos estudiantes. Ambos forman parte del mismo grupo focal, lo que explica que sus ideas se encuentren relacionadas (Colegio E). Ellos consideraron que una manera de poder recoger los testimonios de los niños y niñas de ayer era recurriendo a las personas adultas y ancianas que los rodean. Según la opinión de estos estudiantes, este podría ser uno de los primeros ejercicios para comenzar a visibilizar a menores en la historia que se estudia en la escuela.

Fueron críticos al expresar que esto no sucede porque a ellos y ellas mismas no les interesa interactuar con los adultos para recoger sus experiencias: *“... lo más accesible que tenemos para saber historia antigua son los niños, preguntarles a nuestros propios abuelos, preguntarles que hacían a la edad de 10 años. Pero nosotros no nos damos el tiempo para escucharlos, y saber qué fue lo que pasó”* (Machuca, 16 años). Una opinión similar nos presentó Patricio: *“La juventud de hoy en*

día como que no está interesada en aprender lo que pasó antiguamente. Las ideologías cambiaron mucho” (Patricio, 16 años). De las ideas de ambos se desprende, por un lado, la crítica al desinterés por tratar de conocer y entender el pasado, y por otro, el cuestionamiento a que a los jóvenes de hoy no se interesen por las experiencias de quienes ayer fueron niños. Las palabras de Patricio nos demuestran, además, que piensa que este desinterés es el resultado de la brecha generacional que separa a jóvenes de ancianos, y del cambio de ideas que se han experimentado, las cuales terminan separándolos cada vez más.

Otras ideas nos permitieron establecer la categoría *es necesario visibilizar a los niños, niñas y jóvenes en la historia*. También fueron dos estudiantes los que recurrieron a esta idea. Una de ellas realizó una crítica a la historia que se enseña en la escuela, ya que esta es, según su opinión, la responsable de dejar marginados a todos aquellos actores que no son considerados por el mundo político como importantes: “... **si lo viéramos estaríamos mejor, pero no se hace. Solamente se le toma más importancia a los políticos, a los presidentes”** (Bianca, 16 años). Hay un reconocimiento de la utilidad que generaría incorporar a los niños, pero también de las dificultades que se tendrían que enfrentar al momento de tratar de producir transformaciones en la historia escolar: **“Yo pienso que se debería estudiar, pero se hace difícil”** (Salvador, 16 años). Si bien Salvador no nos explica por qué es difícil estudiar el pasado de los niños y niñas, pensamos que su opinión puede estar fundamentada en la ausencia de estas en sus clases. Salvador piensa que la exclusión de los menores de sus clases se produce porque es difícil incorporarlos.

Es necesario visibilizar a los niños y niñas en la historia, ya que a través del estudio de sus formas de vida se podrían llegar a *reconocer los cambios y las continuidades que ha experimentado su condición*. Entre los estudiantes existe la conciencia de que las cosas para las personas de su edad han sufrido grandes transformaciones a través del tiempo. Que recurrieran permanentemente al concepto de derechos nos dejó en evidencia que saben que estos son una conquista que se ha logrado en los últimos tiempos. También saben que las relaciones de poder adulto-menores han sufrido alteraciones debido al mismo poder de acción que ellos y ellas han demostrado a través de la historia. Estas alteraciones son las que les llevan, entre otras razones, a proponer que estudiar la infancia sería una manera de identificar y comparar cómo ha evolucionado o se ha transformado la condición de ser niño-niña: **“Es que yo pienso**

que tendríamos que estudiarlos porque finalmente eran niños de nuestra edad. Y aprender a valorar cómo vivimos nosotros actualmente, y cómo vivían ellos (Salvador, 16 años). Salvador deja ver que él mismo como niño tiene el deber de conocer el pasado de sus pares. Esta indagación sería útil a esta generación puesto que le ayudaría a valorar todas las conquistas que han permitido que un niño o una niña hoy estén mucho mejor y más protegidas que un niño o niña que vivieron hace doscientos años atrás. Bianca, en una línea similar, expresó que si efectivamente conocieran el pasado de los niños podrían dar mayor valor a lo que ellos tienen como niños-niñas: ***“Si supiéramos el pasado, tal vez ahora valoraríamos más las condiciones que tenemos”*** (Bianca, 16 años). Al hacer referencia al “valorar” tanto Salvador como Bianca realizan una crítica a los jóvenes de hoy, quienes viviendo en una sociedad del consumo y el espectáculo, son incapaces de reconocer todas las conquistas que ha alcanzado su grupo etario.

En la categoría de *otros*, clasificamos la opinión de Claudio, quien fue bastante escueto al señalar que niños y niñas tienen pasado. Para fundamentar su posición sólo señaló que: ***“También sería interesante estudiarlo”*** (Claudio, 17 años). Su discurso sitúa la importancia del pasado de los menores en el hecho de conocerlo, pero no hay atisbos de la utilidad que se le podría asignar a ese conocimiento. Finalmente, otra de las ideas que presentó Bianca la hemos situado en esta categoría. Ella demostró cierto dominio del pensamiento histórico, al señalar que se debe incorporar la historia de la infancia porque ***“para saber el presente hay que conocer el pasado”*** (Bianca, 16 años). Según la percepción de Bianca, para poder entender las relaciones en las que hoy se encuentran insertos niños, niñas y jóvenes, necesariamente se debe recurrir al pasado de sus pares. Sin este ejercicio, la historia se transforma sólo en un contenido que no permite construir las herramientas necesarias para poder leer el presente.

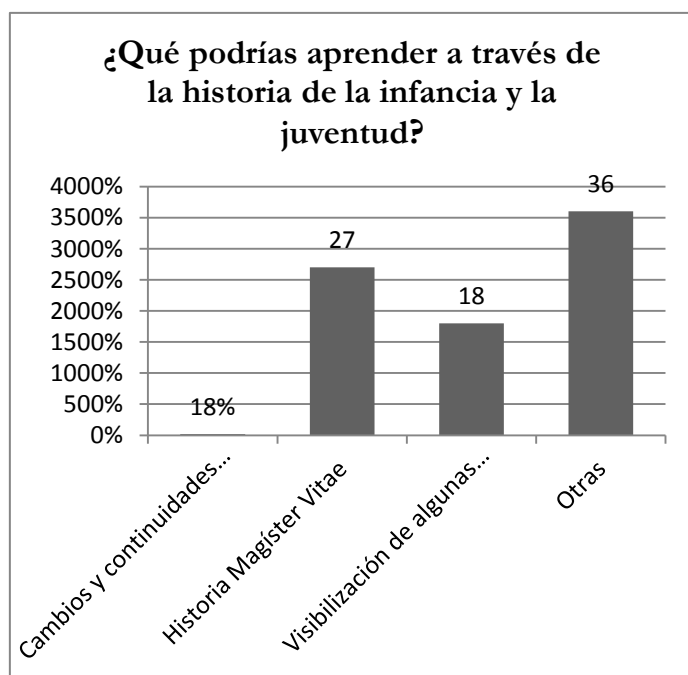
Como podemos ver, los estudiantes están de acuerdo con la idea de que los niños, las niñas y los y las jóvenes tienen pasado, pero no saben reconocer las razones de esto, o la posición que ellos mismos tienen para fundamentar su opción. Consideramos que esto puede estar relacionado con las dificultades que tienen para reconocerse a sí mismos como sujetos con un pasado. Pensamos que para poder reconocerse como personas con pasado deben reflexionar sobre esto, y entender que la historia no es sólo lo que ocurrió hace mucho tiempo atrás. Creemos que para poder obtener mejores resultados deberíamos haber vuelto sobre esta misma pregunta al final del grupo focal, o

en un segundo grupo focal. Otra debilidad que identificamos en nuestra pregunta es que debimos efectuarla en todos los grupos focales, aunque nuestra percepción del momento nos haya hecho pensar que la habían respondido indirectamente por medio de las ideas que compartieron en la pregunta anterior.

De las opiniones que sí logramos obtener queda en evidencia la crítica que realizan los estudiantes a la ausencia de los niños y niñas en sus clases de historia, pero también la crítica a la sociedad en su conjunto por la despreocupación de recoger los testimonios de menores. Reconocen que los niños y niñas han logrado situarse en un espacio de mayor protección y que se toma mucho más en cuenta sus opiniones, de igual forma reconocen que es necesario socializar esas experiencias, y que un espacio ideal para eso sería en las clases de historia en las que se rompiera con la enseñanza de una historia tradicional, sólo centrada en aspectos políticos

9.4. Y, ¿por qué debería estudiar a los niños y niñas del pasado?: Aprendizajes a partir de la Historia de la infancia según los estudiantes

Cuando planeamos las preguntas que pondríamos en la discusión de los grupos focales nos interesó conocer la percepción de los estudiantes frente a lo que podrían aprender si en sus clases se incluyeran a los niños y las niñas. Debido a que no es una temática con la que se enfrenten cotidianamente en sus aulas de historia y ciencias sociales, tuvieron algunas dificultades para reflexionar sobre las lecciones que les



podían dar los niños y niñas del pasado. Estas dificultades se reflejan en que sus respuestas fueron escuetas, y en que en la mayoría de los grupos focales sólo algunos de los participantes se atrevieron a explicitar sus posiciones. Agrupamos las ideas que logramos recoger, a través de ella creamos las categorías que presentamos en el gráfico:

Un 18% de las ideas presentadas por los estudiantes (2 ideas) se orientaron en señalar que a través de la Historia de la infancia se podrían reconocer los cambios y las continuidades en la condición de ser niño. Las ideas de ver el pasado de los niños y niñas como un espacio para sacar lecciones de vida que ayuden a saber cómo actuar en el presente abarcaron el 27% (3).

Otras ideas de los estudiantes (2 ideas) justificaron que sólo se podría aprender de la experiencia de algunos de los niños y niñas del pasado. Este 18% de las ideas se relacionó con la percepción que sólo los niños, niñas o jóvenes que realizaron grandes hazañas deberían ser estudiados. Finalmente, contamos con cuatro ideas (37%) que no pudieron ser agrupadas en una categoría particular, así que fueron agrupadas en otras. En el siguiente cuadro presentamos las categorías: (Para mayor detalle, ver anexo n° 19)

Cuadro: Ideas de los estudiantes de lo que pueden aprender a partir de la Historia de la infancia y la juventud

Idea-Categoría	Nº/%
Cambios y continuidades en el rol de los niños, las niñas y los jóvenes a través de la historia	2= 18%
Historia Magister Vitae	3= 27%
Visibilidad sólo de algunas infancias	2= 18%
Otras: Desarrollo de conciencia histórica Toda la historia se podría abordar desde la infancia Ejemplo de temática: Solidaridad Jóvenes han generado grandes transformaciones	4= 37%

Fuente: Grupos Focales, Junio, 2013

Una idea arraigada entre los estudiantes es que a través del estudio del pasado pueden sacar lecciones de vida que les permitirían actuar de una mejor manera en el presente (*Historia Magister Vitae*). Esta visión sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la historia también la trasladan hacia el estudio de la infancia cuando se les pregunta qué podrían aprender de ellos y ellas. Es muy significativo que cuando hacen referencia a los aprendizajes, los estudiantes que comparten este tipo de ideas, se centran en los errores o desaciertos que pudieron cometer sus pares del pasado, más que en las cosas positivas que pudieron haber efectuado: **“Podemos aprender lo que pasó en la historia con ellos, para nosotros no cometer los mismos errores”** (Hernán, 14 años). Una opinión similar nos compartió Claudio, participante de otro grupo focal:

“básicamente aprender de sus formas de vida, tratar de no cometer los mismos errores, y tratar de superar los mismos” (Claudio, 17 años). Es importante que cuando ellos hacen referencia a este “aprender de los errores” lo hacen pensando en que sus acciones presentes y futuras deberían tomar en cuenta las vivencias de los niños y niñas del pasado para pensar acciones que sean más efectivas ante situaciones similares.

Al pensar de esta manera se están haciendo partícipes de la construcción del futuro o los futuros, y asumiendo el rol histórico que poseen cada uno de ellos, lo que dejaría en evidencia ciertos elementos del desarrollo de la conciencia histórica por parte de estos estudiantes. Esto es mucho más evidente en la opinión de Francisco: **“Pensando en las movilizaciones estudiantiles, se podrían estudiar todos los problemas por los que han tenido que pasar para cumplir con los objetivos que tenían”** (Francisco, 17 años). Francisco planteó la necesidad de estudiar las acciones frustradas de los jóvenes en el pasado, para poder entender las características que tenía en el momento de desarrollo del grupo focal las movilizaciones estudiantiles. Conocer los problemas o inconvenientes le serviría para proyectarse como partícipe, y a las futuras generaciones de jóvenes movilizados para saber cómo actuar.

Las ideas que hicieron referencias a los *cambios y las continuidades que ha experimentado el rol de los niños y niñas a través de la historia* fueron compartidas por dos estudiantes del mismo grupo focal (Colegio C). Para ambos, mirar hacia atrás a través de las acciones de los menores permitiría reconocer las grandes transformaciones que se han experimentado, sobre todo en relación con los derechos. La existencia de una serie de derechos que los protegen sería, según estos estudiantes, el resultado de la toma de conciencia de parte del mundo adulto de que son seres importantes que deben ser tomados en cuenta y protegidos: **“Que ahora tienen más derechos, que la sociedad los tiene más en cuenta”** (Jonathan, 13 años). Esta situación contrastaría con la que debían experimentar los niños y niñas del pasado: **“Que algunos niños, muy antiguamente, iban a la guerra, y eso no era por decisión del niño, el niño tiene miedo. Eso influye más por decisión de los papás o del gobierno que tenían antes”** (Valeria, 13 años).

Las opiniones de estos dos estudiantes ponen en evidencia que se reconocen, por su minoría de edad, como sujetos de derechos especiales que los protegen por su condición de menores. Además, son conscientes que estos derechos fueron conquistas que se obtuvieron a través del tiempo, ya fuera a través de la toma de conciencia de los

adultos, o de que los mismos menores se hicieron escuchar. En la opinión de Valeria se deja entrever que considera que los niños y niñas al contar con sus propios derechos están protegidos de cualquier tipo de conflicto: **“Entonces ahora... no hay tantas guerras y los niños no pueden ir a la guerra por sus derechos”** (Valeria, 13 años). Una educación que no se inmiscuye en las problemáticas que afectan al mundo actual puede generar que nuestros estudiantes, como sería el caso de Valeria, estén un tanto descontextualizados de los conflictos que se viven en el mundo de hoy (sólo a manera de ejemplos: Guerra Civil en Siria, el conflicto inacabado en la Franja de Gaza), en el que, a pesar de la serie de acuerdos y declaraciones que protegen a los niños y niñas del mundo, no son lo suficientemente fuertes para generar la presión necesaria para que los Estados los cumplan y respeten. No presentar un mundo con sus problemáticas actuales puede generar que niños y niñas como Valeria o Jonathan piensen que las vulneraciones de los derechos de sus pares son cosa del pasado, impidiendo que desarrollen la conciencia ciudadana y utilicen las herramientas necesarias para comprometerse en el cambio de esta situación.

Nos llamó la atención que dentro de las ideas de dos estudiantes *sólo se valoraran algunas infancias o juventudes* como portadoras de un aprendizaje para las nuevas generaciones de niños o niñas. Pensamos que estas ideas pueden ser el resultado de una formación escolar tradicional, que evidencia sólo el rol que han asumido en la historia los “grandes personajes”. Que conozcan con mayor precisión el aporte de algunos jóvenes políticos, intelectuales, militares o religiosos que tuvieron una vida política importante una vez adultos también puede ser una razón que facilite-justificar qué se podría aprender al estudiar su infancia.

Como podremos ver a través de sus testimonios, se pone énfasis en este tipo de personajes, que podríamos decir que escapan a la normalidad de ser niño, niña o joven en la historia: **“Hay niños, como por ejemplo Tutankamón que partieron siendo faraones, entonces eran como hijos de los dioses, tenían tanto poder que eran como... como por ejemplo, Juana de Arco luchó... entonces yo veo que han marcado una gran importancia... entonces, es así como jóvenes, a través de experiencias que han vivido han podido sacar eso adelante, y a partir de eso hemos podido aprender”** (Boris, 14 años). A pesar de que Boris, a través de todas sus respuestas mostró la necesidad de incluir a todos los niños y las niñas en la historia que se enseña y aprende en la escuela, al momento de enfrentarse ante la pregunta de qué podría aprender de las

experiencias de ellos y ellas, sólo pudo hacer referencia a este tipo de jóvenes, que como ya señalábamos, se escapan al modelo común de niños, niñas o jóvenes, y se acercan a través de sus actos más a lo que sería ser un adulto.

Machuca, participante de otro grupo focal, también compartió una visión tradicional con respecto a la inclusión de “algunos niños”: **“Si se cuenta la historia de un gran abogado, pero tal vez cuando era niño era una persona que no respetaba ni ley ni palabra** -se refiere a Manuel Rodríguez, uno de los próceres independentistas de Chile-... **entonces sería un cierto vuelco a la historia tomando un poco más hacia atrás la historia de una cierta persona”** (Machuca, 16 años). Para él, el aprendizaje de la historia sería mucho más significativo si en sus clases se mostrara las raíces o la biografía de los personajes que estudian en sus clases. No hay una crítica hacia la necesidad de incluir a todos los niños y niñas, sino que una propuesta diferente sobre cómo abordar la historia escolar que tradicionalmente aprenden en sus clases.

Dentro de la categoría *otras* incluimos las ideas que se presentaron solamente una vez, y que por lo tanto, fueron propuestas por un o una estudiante. Una de ellas se relaciona con la utilidad de la historia de la infancia para *desarrollar la conciencia histórica*. Llegamos a esta conclusión puesto que de la posición que asumió el estudiante se deja entrever que a través del estudio de los niños y niñas del pasado se puede aprender a pensar y diseñar futuros alternativos al presente en el que nos encontramos insertos. Es importante destacar que cuando el estudiante en cuestión expresó sus ideas, quedó claro que él mismo se observó como una pieza clave en la construcción del futuro, lo que sería el resultado de pensarse como parte de la historia: **“aprenderíamos a tener más metas para nosotros, porque como somos jóvenes y niños podemos tener nuestros sueños, nuestras metas gracias a ellos, gracias a sus historias”** (Cristian, 14 años).

Dentro de la categoría *otras* también clasificamos la idea de que *toda la historia se puede estudiar a través de la infancia*. Para el estudiante que presentó esta postura, de los niños y niñas se podría aprender todo: **“Podríamos aprender muchas cosas, podríamos aprender todo”** (Patricio, 14 años). La posición de Patricio frente a esta pregunta fue bastante coherente con lo que él nos compartió a lo largo de todo el grupo focal. Para él los niños y niñas deben ser visibilizados e incluidos en todas las clases de historia, ya que de todas sus vivencias se puede aprender algo. Como su respuesta fue

tan amplia, algunos de sus compañeros reaccionaron por no estar del todo de acuerdo con su posición y le pidieron que precisara con respecto a qué se podría aprender. Patricio, recordando alguna lectura, señaló que un ejemplo podía ser aprender sobre su solidaridad (*Ejemplo de temática, la solidaridad*): **“Uno puede aprender de los niños, por ejemplo, la solidaridad, como por ejemplo en este cuento, *El Príncipe y el Vagabundo creo que es, o algo así*”**. Al igual que el resto de sus compañeros de grupo focal (Grupo focal Liceo D), Patricio ha sido formado mayoritariamente en un modelo de historia tradicional, no tener acceso a información sobre el rol de los niños y niñas en la historia le hace recurrir a otro tipo de materiales para justificar por qué es importante incluirlos.

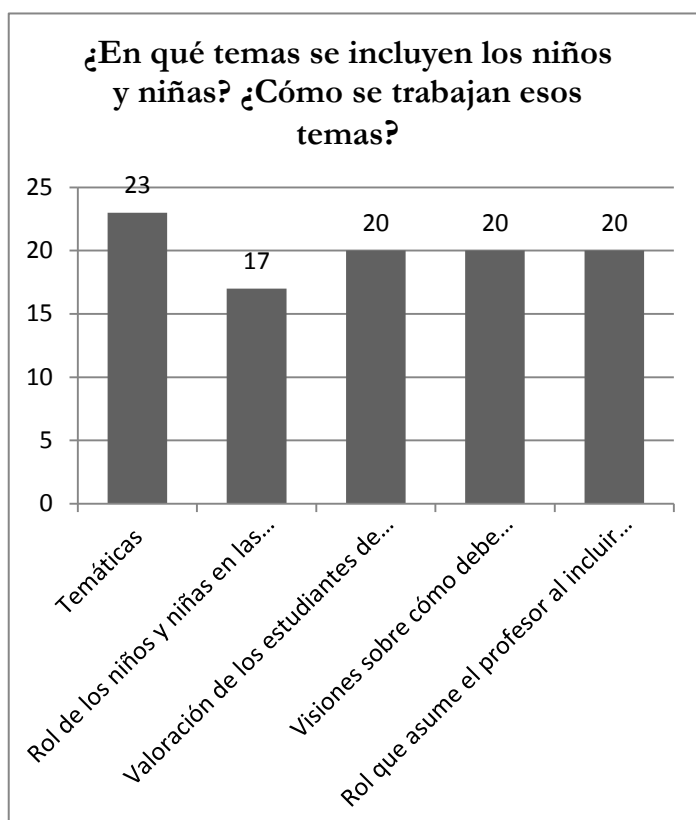
Finalmente, dentro de la categoría *otras* clasificamos la idea de que a través de la Historia de la infancia y la juventud se puede aprender que los *jóvenes han generado grandes transformaciones*. Gaspar, pensando en que la pregunta era demasiado amplia como para poder ser respondida, contestó en una línea similar a su compañero de grupo focal Patricio (Liceo D) que se podría aprender de ellos su valentía: **“La valentía en muchos casos, porque igual se han atrevido a cuestionar a sociedades completas...”** (Gaspar, 14 años). Por medio del cuestionamiento, los jóvenes del pasado habrían generado grandes transformaciones. De sus ideas también quedó en evidencia que piensa que las acciones del pasado podrían ser tomadas como un ejemplo por las generaciones de jóvenes actuales para realizar las transformaciones que consideran necesarias.

Como pudimos ver, existen distintas posiciones en los estudiantes con respecto a lo que podrían aprender si en sus clases de historia aparecieran de manera más permanente los niños, las niñas y los y las jóvenes. Valoramos que los estudiantes lograran reflexionar y expresar sus respuestas con respecto a este aspecto, tomando en cuenta que son pocas veces las que estos actores aparecen en sus clases, y más reducidas aún las oportunidades en las que se socializan las razones de por qué van a estudiar un determinado tema en el que se les incluye.

9.5. Profesor, Profesora, ¿Cuándo aparecerán los niños, las niñas y los jóvenes en nuestras clases de historia?

Para lograr reconocer la presencia o ausencia de la Historia de la infancia en las clases que reciben los estudiantes que participaron de los grupos focales, les preguntamos en qué temas sus docentes habían hablado de los menores, y cómo se habían desarrollado esas clases. De las discusiones de los estudiantes quedó en evidencia que los niños y las niñas aparecen en sus clases de manera esporádica y anecdótica. Esto es lo que explica que no todos pudieran recordar temáticas en las que a lo largo de su vida escolar hubieran aparecido los niños, las niñas y los y las jóvenes.

El grupo de estudiantes que no recordó haber visto en sus clases de historia a los menores, explicó algunos de los temas que habrían sido el espacio ideal para incorporarlos. Debemos destacar que en este grupo de estudiantes se entrelazan ideas emancipadoras al momento de reconocer la necesidad de que los niños estén en los temas a estudiar, pero también bastante tradicionales, porque tienden a: a) pensar que es necesario estudiar la infancia de los grandes hombres (políticos, militares); b) que se debe estudiar la vida de los niños y niñas porque ellos se transformaran en los adultos que construirán el futuro.



En el gráfico pasamos a revisar la representatividad de las categorías que establecimos con las ideas que socializaron los estudiantes frente a la pregunta: *¿Los niños y los jóvenes aparecen en nuestras clases de Historia y Ciencias Sociales? ¿En qué temas? ¿Cómo son trabajados esos temas?* (Pregunta n° 9):

Las treinta ideas que emergieron a partir de esta pregunta se encuentran divididas de manera bastante equitativa. Todos los

grupos focales participaron de esta discusión, aunque en el caso del grupo del Liceo A la pregunta fue reorientada hacia los temas que los estudiantes consideraban que deberían ser abordados a través de la Historia de la infancia. Este cambio se debió principalmente a que ninguno de los participantes de este grupo focal respondió a la pregunta que se le realizó inicialmente. Pensamos que tomaron esta opción por no recordar ninguna temática, por lo que sus ideas se orientaron en proponer cómo debían ser incluidos los niños y niñas en las clases de historia.

En los cuatro grupos focales restantes los estudiantes si expresaron sus recuerdos con respecto a la participación de niños y niñas en sus clases de historia. Aclarado esto, podemos decir que un 23% de las ideas presentadas por los estudiantes estuvo destinado a nombrar los temas en que habían aparecido los niños y niñas en sus clases. Un 17% de las ideas se enfocaron en expresar el rol que los menores asumieron en el tema que se trabajó en la clase. El 20% de las ideas nos ayudaron a entender la valoración que los niños y niñas de hoy le otorgan al estudio de las vivencias de sus pares del pasado. Otro 20% de las ideas se abocó en proponer los temas o las maneras de incluir a niños, niñas y jóvenes en las clases de historia. Finalmente, un 20% de las ideas de los estudiantes expresó el rol que asumió su profesor y la metodología que utilizó para incluir a los niños y niñas en sus temas.

Para no reiterar las ideas en el análisis de cada una de las categorías, decidimos realizarla por cada uno de los grupos focales:

Grupo Focal Colegio C: Las ideas y opiniones de los estudiantes de este grupo focal fueron más bien escuetas. Solamente dos de los integrantes del grupo señalaron que habían hablado de los niños mientras estudiaban la Edad Media (*tema*): ***“Si, en la Edad Media, con lo de la Peste Negra, cuando no los querían sanar y como que bajaban las tasas así que no habían tantos niños”*** (Jonathan, 13 años). En relación a la idea de su compañero, Valeria nos dijo: ***“También por la Peste Negra más que nada, murieron adultos, y murieron también los niños porque estaban recién desarrollándose, y ahí bajó la tasa de natalidad”*** (Valeria, 13 años).

El que ambos recordaran la misma temática se puede relacionar con que cursan octavo año de enseñanza básica, nivel en el cual una de las primeras unidades de contenidos hace referencia a la Edad Media. De sus palabras se desprende que la participación de los niños y niñas en su clase fue más bien circunstancial y porque

estaba relacionado con la unidad que se trabajaba en historia (*rol de niños, las niñas y los jóvenes en la clase de historia*). De sus palabras también queda en evidencia que el profesor pudo establecer algún enfoque de geografía humana para estudiar la evolución de las características de la población a partir de una epidemia (Peste Negra). Las opiniones de los estudiantes no nos ayudan a establecer ni cuál es su valoración de la inclusión de los niños y niñas en la historia, ni el rol que asume el profesor.

Grupo Focal Liceo A: En este grupo focal sólo pudimos recoger las opiniones de uno de los estudiantes. Ante el silencio que se produjo luego de preguntarles a los estudiantes si habían visto en sus clases de historia a los niños y niñas, reorientamos la pregunta para llegar a saber qué cosas ellos pensaban que podrían aprender por medio de la Historia de la Infancia. La posición que presentó Claudio fue bastante tradicional, y muy centrada en una historia que presenta características androcéntricas. De sus palabras se evidenció que considera que se debe estudiar la infancia, pero sólo la de aquellas personas que una vez adultas se transformaron en personajes importantes para la historia: *“Sería más interesante porque en la historia se habla de los grandes hombres que hubo, pero detrás de esos grandes hombres hubo un pasado, y quizás ese pasado pudo haber sido parecido al de cualquiera de nosotros...”* (Claudio, 17 años). Del discurso de Claudio se desprende que en sus clases se privilegia la enseñanza de la historia de los “hombres”, y no de todos ellos, sino que sólo los que son catalogados como “buenos hombres”. La información que nos entrega no nos permite tener las certezas de qué características o cualidades debe tener una persona para ser catalogada como buena.

Otra cosa que podemos rescatar de sus palabras es su visión de que en la infancia existe una igualdad, que podría llegar a ser de oportunidades, ya que piensa que recorriendo la vida de estos personajes se podrían llegar a reconocer un pasado que es muy similar al presente que ellos vivencian como jóvenes: *“si esas personas se pudieron superar, si esos hombres se pudieron superar, puede ser tomado como ejemplo para cada uno de nosotros”* (Claudio, 17 años). Esta idea de igualdad de oportunidades le permite señalar que el estudio de la infancia debe ser abordada en las clases de historia para ser tomada como un ejemplo de las proyecciones del éxito de esos niños una vez que se transforman en adultos. Queda en nuestra duda qué ocurre con las niñas, ¿es posible que Claudio reconozca a “buenas mujeres” que también deban ser estudiadas biográficamente para tomar su vida como un ejemplo de superación?

¿Qué ocurre con todas esas otras infancias que no llegaron a dar origen a adultos visibles en la historia?

Grupo focal Liceo E: Los participantes de este grupo focal no tuvieron mayores recuerdos de haber visto algún tema en sus clases de historia en el que aparecieran los niños y las niñas. Solamente uno de los participantes señaló que en los *temas* que aparecían eran **“generalmente en las guerras...”** (Patricio, 16 años). La opinión de este estudiante deja ver la invisibilidad en la que se encuentran los niños y las niñas, ya que cuando se hace referencia a las guerras se piensa en los jóvenes que engrosaron las filas de soldados. El olvido o la ausencia que declaran los estudiantes entran en contradicción con lo que nos había señalado su profesor, el cual afirmó que en distintas temáticas incorporaba la Historia de la infancia. Esta contradicción puede entenderse porque tal vez las actividades que propuso, o los énfasis que desarrollo durante las clases en que visibilizó a niños y niñas, no fueron lo suficientemente significativos como para que sus estudiantes lo recordaran (*rol de los niños y niñas en la clase de historia*). Esta presencia circunstancial que reconoce el estudiante de los niños en la clase de historia, nos hace pensar que el rol que se les asignó fue meramente anecdótico, y no un rol central para entender desde sus sentimientos y acciones lo que significa una guerra para ellos.

De los discursos de los estudiantes se desprende que el modelo de clase en el que se visibilizaron a los jóvenes fue bastante tradicional (*rol que asume el profesor*), ya que se abocó fundamentalmente a una clase expositiva, en dónde el profesor asumió el rol de contarles lo que le ocurrió a un joven participante de la guerra: **“generalmente no se mostraba ninguna imagen o relato. Solamente nos contaban”** (Salvador, 16 años).

Las preguntas que les hicimos a los estudiantes los llevaron a valorar la necesidad de incluir la voz de los niños, niñas y jóvenes en sus clases de historia. Esta *valoración* les condujo a pensar y proponer maneras a través de las cuales podían ser visibilizados (*Propuestas para incorporar a los niños y niñas en la historia*): **“¿Usted conoce el Museo de la Memoria? Actualmente en el Museo de la Memoria uno puede ver muchas cartas de niños que les escribían a sus papás. Entonces es como bien fuerte, y es súper bueno que esté eso ahí, porque así uno se entera”** (Salvador, 16 años). Seguramente una formación familiar férrea en la defensa y el respeto de los Derechos

Humanos lleva a Salvador a proponer actividades extraescolares para resolver la ausencia de los niños y niñas en sus clases. A través de la visita al Museo de la Memoria, este estudiante también está invitando a sus compañeros a efectuar un ejercicio para rescatar las memorias traumáticas de los niños que vivieron la dictadura chilena. Recalca en su discurso que este ejercicio serviría para “enterarse”. En medio de un año de conmemoración (1973-2013 cuarenta años del Golpe de Estado en Chile) Salvador expresa que a través del rescate de las memorias de los pequeños se podría llegar a conocer las distintas memorias frente a la historia de nuestro país. Creemos que este “enterarse” para él es una construcción personal de una posición frente al pasado, construida gracias al aporte de personas de su edad.

En una línea similar, otro de los compañeros de grupo focal valoró la necesidad de incluir los testimonios de los niños y niñas, sobre todo cuando se hace referencia a situaciones traumáticas las cuáles, muchas veces, solamente al mostrar el relato del adulto, no dejan en evidencia toda la crudeza o consecuencias que pueden tener en las nuevas generaciones: *“Deberían usarse más cosas como el Diario de Anna Frank. Hay muchas historias, por ejemplo del tema de Auschwitz que relatan historias de niños, la película El niño del Pijama a Rayas también”* (Machuca, 16 años).

De las propuestas de los estudiantes se desprende la exigencia de que las voces de los menores aparezcan en la historia, ya sea a través de la enseñanza formal, o a través de la autoeducación que todos ellos y ellas deberían ejercer.

Grupo focal Liceo D: De la discusión que se dio en este grupo focal emergieron varias propuestas que nos dejan en evidencia la complejidad y multiplicidad de las ideas que existen entre los estudiantes a la hora de abordar problemáticas históricas. Se presentaron algunas incongruencias en las posiciones de los estudiantes, al contrastar sus respuestas a esta pregunta con las respuestas que nos habían dado anteriormente. Creemos que esto puede ser el resultado de años de una formación escolar tradicional. También reconocimos distintas reacciones frente a las rupturas que trató de establecer su profesor de historia, quien al situarse desde una perspectiva crítica, trató de hacer de la historia y las ciencias sociales un aprendizaje para la vida y la acción, cosa que no fue del todo apropiada por los estudiantes, y que queda en evidencia cuando ellos no recuerdan las clases en que estuvieron presentes los niños y niñas, o cuando no valoran

el testimonio de estos como algo válido para ser utilizado en la reconstrucción del pasado.

Al ser consultados sobre la visibilidad de los niños, las niñas y los y las jóvenes en sus clases de historia (*tema*), la mayoría de los estudiantes coincidió en señalar que en la mayor parte de sus clases no aparecen: ***“Por lo que yo he visto, nunca aparecen los niños, siempre es la versión de los adultos de cómo pasó esta cosa”*** (Patricio, 14 años); ***“A mí no me lo han pasado, pero no se mira desde la perspectiva de un niño, sino que desde la perspectiva de un adulto, no de lo que pasa un niño, no de lo que sufre un niño... a mí nunca en mi vida me han pasado en ciencias sociales sobre la perspectiva de un niño”*** (Bernardo, 14 años). Solamente uno de los estudiantes recordó que el profesor al abordar la Revolución Industrial hizo referencia a los niños, pero en palabras del mismo estudiante, lo hizo de manera general y para que ellos se dieran cuenta que también participaron: ***“tal vez no lo toma de forma tan profunda, pero si lo muestra... lo vislumbra”*** (Boris, 14 años). Las opiniones de estos estudiantes tiene sentido con lo que nos declaró su profesor, quien señaló que había tratado de incorporar la Historia de la infancia a sus clases, pero que al no tener claras las finalidades de por qué lo hacía, sentía que no había logrado que fuera significativo para sus estudiantes. Del olvido de algunos de sus estudiantes, y de las palabras de Boris queda en evidencia que tal vez el trabajo con la Historia de la infancia debería haber sido más sistemático, o promoviendo algunas actividades que tuvieran significado y pudieran conectarse con su vida.

Con respecto a la *valoración que los estudiantes le dan a la inclusión de niños y niñas en sus clases de historia* se dio una discusión bastante importante, que dejó en evidencia el peso que ejerce la enseñanza de una historia tradicional. Tanto Patricio como Boris fueron partidarios de incluir las vivencias de los niños y niñas, por considerar que sus relatos son más fiables que los de un adulto, que puede tergiversar la realidad para lograr proteger sus intereses: ***“Por su inocencia, el niño va a decir las cosas como son, no miente, por eso mismo, a muchos no les conviene”*** (Boris, 14 años). Esta inconveniencia de evidenciar la verdad sería una de las causas de que los menores estuvieran ausentes de la historia escolar.

Tanto Gaspar como Bernardo no estuvieron de acuerdo con estas opiniones, ya que para ellos la minoría de edad sería una causa de invalidación de los testimonios de

los niños y niñas: **“Pero en muchos casos los niños no entienden la realidad que están viviendo, entonces su testimonio no serviría, porque no entienden la realidad de lo que está sucediendo, entonces no sirve en algunos casos”** (Bernardo, 14 años). Para este estudiante, los niños no tendrían las capacidades necesarias para poder entender la realidad en la que se encuentran insertos, o las problemáticas que observan en la cotidianidad, aquella incapacidad los invalidaría para dar un testimonio que pudiera ser tomado como histórico. Consideramos que esta posición muestra una contradicción con las ideas que nos presentara previamente este estudiante, puesto que había señalado que los niños y las niñas si eran sujetos históricos. Pensamos que esta incongruencia es el resultado de que cuando piensa en la historia, hace referencia a los grandes procesos políticos, y cuando piensa en los niños y niñas como actores los sitúa dentro de los espacios de vida e historia cotidiana.

Esta diferencia entre “La gran historia política” y “la historia cotidiana”, sería la que impide observar a los niños y niñas como actores en cualquier escenario histórico. Otras de sus declaraciones nos puede ayudar a clarificar esto: **“Tal vez serviría por las experiencias vividas, pero como un hito histórico no serviría”** (Bernardo, 14 años). Su compañero Gaspar lo apoyó y cayó en las mismas contradicciones: **“Un niño no me va a explicar... a ver... como fue la época de la caída del Imperio Romano”** (Gaspar, 14 años). Ambos estudiantes consideran que el testimonio de un niño o una niña no sería del todo válido, cuando a lo que está haciendo referencia es una problemática, que según ellos, se liga más al mundo de los adultos: cambio de gobierno, transformaciones sociales, revolución, etc. Frente a estas situaciones o “hitos” sería más pertinente y valedero recurrir al testimonio de los adultos. Esta posición frente a la veracidad de los testimonios infantiles generaría una perpetuación de su exclusión de la historia, ya que una historia que se encuentra orientada hacia el ámbito político no debería incluir a los niños y niñas.

Ante estas ideas, Boris, Patricio y Alejandro alegaron no estar de acuerdo, apoyaron su defensa de la inclusión de los testimonios infantiles en los textos de estudio que poseen y que en algunas unidades recurren a través de actividades a la inclusión de los menores: **“¿Has leído el libro de Historia al final de cada unidad? Al final de cada unidad está la experiencia, o de una mujer, y aparece una carta, o de un niño...”** (Patricio, 14 años). Sin querer, estos estudiantes, apoyándose en uno de los elementos

del currículo justificaron la necesidad de rescatar las experiencias de menores y hacerlas parte de la historia enseñada y aprendida.

Fue muy poco lo que pudimos recoger con respecto a las *actividades* que los alumnos habían desarrollado, o el *rol que el profesor asumió en la clase*. Las respuestas de los estudiantes sólo nos dejaron entrever que el docente recurrió a la utilización de conceptos centrales que explicó y que luego invitó a los estudiantes a relacionar (Boris, 14 años). Cuando recuerdan a otro profesor, hacen referencia a que este sólo dictaba los contenidos para que ellos los apuntaran. En este caso, ellos no tenían ningún tipo de participación en la clase.

Grupo Focal Colegio B: Los estudiantes de este grupo focal afirmaron que los niños y niñas aparecen en sus clases, ya que casi todos coincidieron en señalar por lo menos una temática en la que fueron incorporados. También son claros en decir que su visibilidad es circunstancial, y que no aparecen frecuentemente en las clases de historia: ***“Durante la historia va apareciendo el pasado de los niños, de repente”*** (Javier, 14 años); ***“De repente, muy pocas veces”*** (José, 14 años). Según ellos, el profesor utiliza el testimonio de los niños y niñas en aquellos casos en que es más fácil recurrir a ellos, o cuando está haciendo referencia a una problemática que los aqueja directamente: ***“Según las materias que nos tocan, igual se pasa por los niños por ejemplo en el caso de las guerras, que los niños van a dejar a sus padres a inscribirse, o que cuando ya están muriendo muchas personas, ellos los extrañan”*** (Cristián, 14 años). De las palabras de Cristian se desprende que el profesor utiliza los testimonios infantiles para generar mayor empatía con lo que se está abordando en la clase, las ideas del estudiante dejan en evidencia que este ejercicio se logra, ya que él habla de los sentimientos que invaden a los niños frente al proceso histórico que este está estudiando, en este caso una guerra.

Este grupo focal nos aportó una gran cantidad de *temas* (en comparación con los otros) a través de los cuales han evidenciado la presencia de los niños y niñas en la historia: ***“El maltrato infantil en Chile”*** (Matías, 14 años); ***“El abuso sexual”*** (Cristian, 14 años); ***“En las minas de carbón en Lota”*** (Hernán, José, 14 años); ***“Que mandaban a los niños a las minas, los mismos padres. Además como los sueldos eran bajos no alcanzaba para alimentar a toda la familia, por eso mandaban a los hijos”*** (José, 14 años). Al hacer referencia a los temas, los participantes del grupo focal

mostraron la empatía que lograron establecer con estos niños y niñas del pasado que estudiaron en sus clases. Hay una orientación hacia temáticas ligadas al mundo del trabajo y el mundo de la guerra, dos espacios que, como ya señalábamos, son los que actualmente nos permiten abordar con mayor facilidad la Historia de la infancia. Nos llamó la atención que también se incluyera el abuso sexual como una temática, pensamos que puede haber estado inserta en algún programa ministerial o del colegio orientado a que los estudiantes aprendieran a protegerse de abusos.

Al recoger las opiniones de los estudiantes sobre cómo fueron abordados estos contenidos, quedó en evidencia el *rol central y hegemónico que asumió el profesor*, dejando excluidos a los propios niños y niñas que tenían en su sala del rol que tenían como actores de las problemáticas que estaban estudiando. El profesor asumió el rol de único protagonista de la clase, al presentarles a sus estudiantes unas guías que iban leyendo entre todos. El docente era el encargado de señalar cuáles eran las partes más importantes del contenido y de establecer qué de lo que se leía sería preguntado en la próxima prueba: ***“Nos pasa una guía y él explica... En la guía destacamos lo más importante, por si viene la prueba... En la guía hay imágenes y textos”*** (José, 14 años). De las palabras del estudiante se desprende que el profesor tiene como objetivo de la clase que ellos y ellas aprendan unos contenidos que serán preguntados en una próxima prueba. Dirige a los estudiantes a reconocer lo que él considera importante, no dándoles cabida a que ellos y ellas mismas se interroguen, identifiquen lo importante, cuestionen lo que se les está preguntando o investiguen para contrastar la guía con otra información.

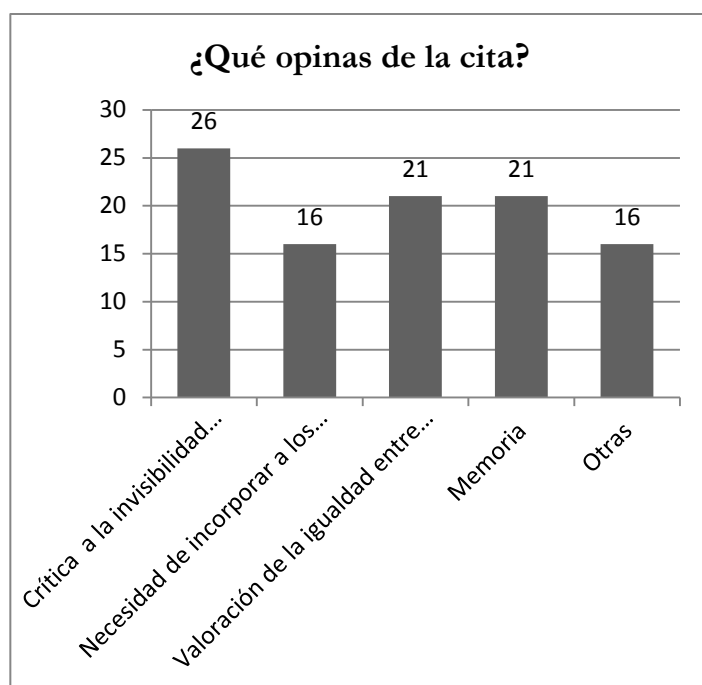
De todos los grupos focales, este fue el que arrojó más opiniones con respecto a los temas en los que se incluía la Historia de la infancia. La metodología utilizada por el profesor generó que los estudiantes, al recordar a los niños y niñas, sintieran empatía con las situaciones que tenían que enfrentar (guerra, abuso sexual, trabajo), pero al dejarlos en una posición de subordinación en la clase impidió que ellos y ellas mismas asumieran su rol como protagonistas de la historia y constructores del futuro.

Las opiniones vertidas por los participantes de los cinco grupos focales ponen en evidencia que se hace necesario incorporar de manera más permanente las vivencias de niños y niñas en las clases de historia. De esta manera, los niños y niñas de hoy podrían

valorar las experiencias de sus pares en el pasado, y los mismos aportes que pueden generar ellos en el presente para construir el futuro.

9.6. ¿Para los historiadores y las historiadoras existen los niños y las niñas en sus investigaciones? Ideas de los estudiantes ante una propuesta historiográfica

Les presentamos a los estudiantes una serie de imágenes (Ver anexo n° 4 Presentación de Grupos Focales) y las acompañamos con una cita de Silvia Aguilera que se encuentra en la presentación del texto de Gabriel Salazar *Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX)*. Debido a que la cita en cuestión deja en evidencia la invisibilidad de la cual han sido objeto los “otros” (mujeres y niños) en la historia oficial, se generaron varias reacciones de parte de los estudiantes. La cita hacía referencia a varios hitos de la historia republicana de nuestro país: Independencia, Guerras Civiles, Golpe de Estado, lo que generó que los estudiantes también opinaran de ellos, pero especialmente de la participación de niños, niñas y jóvenes en el Golpe de Estado de 1973. Agrupamos la gran variedad de ideas que nos dieron los estudiantes en las categorías que se presentan en el siguiente gráfico:



Un 26% de las ideas de los estudiantes interpretaron la cita como una muestra de la invisibilidad de la cual han sido objeto tradicionalmente los niños y niñas en la historia. Debido a la referencia a la dictadura, el 21% de las ideas mostró una relación entre la cita y el concepto de memoria. Para los estudiantes que compartieron esta idea, la

memoria es uno de los espacios que podría ser utilizado para rescatar los testimonios de los niños y niñas que vivieron su infancia en la dictadura.

El 21% de las ideas de los estudiantes valoró que a través de la cita se estableciera la historia como un espacio democrático, al considerar como actores históricos con la misma importancia a los niños, las niñas y los adultos. Ante la denuncia de la cita de la invisibilidad de los “otros”, un grupo de estudiantes (21%) reaccionó señalando la necesidad de incluir a los niños, las niñas y los y las jóvenes en la historia que se investiga y que se enseña. Finalmente, un 16% de las ideas fueron agrupadas en el apartado *otras*, debido a que no guardaban relación directa con las categorías establecidas. En el siguiente cuadro podemos observar las categorías y su representación (Para mayor detalle ver anexo n° 19)

Cuadro: Ideas sobre cita historiográfica

Categorías-Ideas	Nº/%
Crítica a la invisibilidad histórica de niños y niñas	5=26%
Necesidad de incorporar a los niños, niñas y jóvenes en la historia	3= 16%
Valoración de la igualdad entre niños, niñas y adultos como actores históricos	4= 21%
Memoria	4= 21%
Otras	3= 16%

Fuente: Grupos Focales, Junio 2013

Una parte de los estudiantes participantes en los grupos focales consideró que a través de la cita lo que se hacía era una *crítica a la invisibilidad histórica de niños y niñas*. Al tratar de buscar las razones del por qué de esta invisibilidad los estudiantes nos esbozaron varias razones. Jonathan señaló que consideraba que esta ausencia era el resultado de que en el pasado los niños y niñas no eran valorados de la misma manera que un adulto, lo que se manifestaba en que sus opiniones no eran consideradas: “*Yo opino que tiene un poco de razón, porque igual a los niños de antes no los tomaban mucho en cuenta, y lo que dice ahí*” (Jonathan, 13 años). El estudiante no logra defender con firmeza u oponerse de la misma manera a la cita, pero señala su percepción con respecto a la valoración que tenían los menores en el pasado. Avala esta posición con lo que señala la cita al preguntar dónde estaban todos estos actores que no aparecen en la historia oficial. Según nuestra interpretación, que los niños y las niñas no aparezcan en la historia no sería más que el resultado de que sus testimonios no eran considerados valiosos, por lo que nadie se ocupó de recogerlos para que en el presente se pudieran utilizar para reconstruir el pasado.

Francisco, al pensar en la cita, comparte algunas de las ideas que nos propuso Jonathan. Para este estudiante la historia que se masifica y se aprende en la escuela sólo muestra una faceta del pasado, la de los adultos importantes. Critica que esta visión tan parcelada de la historia impida a quienes la estudian en el presente reconocer las verdaderas características de los fenómenos sociales que se experimentaron en el pasado: **“Siempre se habla de las grandes obras que hicieron los grandes personajes de la historia, pero no cuentan lo que sucedió con la sociedad realmente”** (Francisco, 17 años). Cuando Francisco piensa en una historia inclusiva, hace alusión a la necesidad de que todos los “otros”, no sólo los niños y niñas, sino que todos los miembros de la sociedad sean considerados como actores constructores de historia.

Entre tres participantes del grupo focal del Liceo D se dio una discusión importante con respecto a la cita y a sus experiencias como estudiantes que aprenden historia en el colegio. Al recordar una actividad de investigación que les había propuesto su profesor de historia, reconocieron todas las dificultades que tuvieron que enfrentar para poder desarrollarla. Estos estudiantes, en su faceta de indagadores del pasado, reconocieron que fue muy difícil acceder a información que les permitiera saber cuál es el rol de los niños y niñas a través de distintos periodos históricos. Para Bernardo esto es el resultado de una historia parcial que necesariamente debe comenzar a establecer espacios a través de los cuales se vayan incluyendo a los niños, las niñas y los y las jóvenes: **“entonces uno ahí encuentra... es difícil reconocer el aporte que hacían en la sociedad la parte de las mujeres y de los niños... Entonces, sería bueno ya abrirse alguna vez”** (Gaspar, 14 años).

Haciendo una crítica un poco más profunda, Patricio identifica que la historia que tradicionalmente se masifica o que se les enseña en la escuela se muestra como androcéntrica y centrada en el mundo de los adultos: **“... la historia a uno se la muestran desde el punto de vista de hombres, de la sociedad machista en realidad y de la vista de los adultos no más...”** (Patricio, 14 años). Respondiendo a esta discusión, Bernardo señaló que la historia debería ser mucho más amplia, incluir a todos los actores, puesto que todas sus experiencias guardan un valor y una proyección hacia el presente en el que nos encontramos insertos: **“...y muchos de ellos tienen algo que aportar que incluso ni los adultos pueden aportar, al igual que las mujeres...”** (Bernardo, 14 años).

Estos estudiantes fueron claros en señalar que la historia tradicional u oficial ha decidido dejar fuera de sí a la mayor parte de los actores históricos y sociales, privilegiando una historia de personajes importantes que en la mayoría de los casos son hombres y adultos. Esta desvalorización de las experiencias de los “otros” –pero especialmente de los niños y niñas- en el pasado, hoy mismo generaría una serie de problemáticas al tratar de visibilizarlos, porque su desvalorización en el pasado, según la posición de los estudiantes, generó que sus testimonios en ese presente-pasado en el que vivieron no fueran recogidos, dificultando hoy día el trabajo de quienes quieren conocer cuáles fueron sus aportes.

Como una respuesta a esta invisibilidad que se evidencia en la cita, algunos estudiantes respondieron explicando por qué es necesario terminar con ella, y de una vez por todas *visibilizar las acciones de niños y niñas en el pasado*. Las razones de esta visibilidad se justificarían en que sus acciones también fueron importantes para el desarrollo histórico de las sociedades: ***“los niños y las niñas también pueden ser importantes en la historia, porque también marcaron un paso importante”*** (Cristian, 14 años). Los recursos a los que recurre este estudiante son más bien escuetos, pero deja en evidencia que valora las acciones que pudieron desarrollar sus pares del pasado. Bianca, por su parte, crítica la invisibilidad y promueve la visibilidad, incluso da un paso más expresando algunas ideas que se podrían considerar para lograr este objetivo: ***“¿Cuándo en un libro de historia se ve cómo vivían los niños antes, qué hacían? Como dije anteriormente, solo dicen, en general, lo que pasaba con los adultos. Debería dárseles más importancia, y deberían escribir ahora cómo se vivía antes, tener citas, imágenes”*** (Bianca, 16 años). Llama la atención que la estudiante reconoce las falencias que poseen no sólo las clases en las que no aparecen los menores, sino que también el material curricular con el que estudia y que tampoco hace referencia a este sector. Para Hernán, la misma cita es un ejercicio de visibilidad de los “otros”: ***“Dice la verdad más que nada, al decir que las mujeres y los niños no han estado muy presentes”*** (Hernán, 14 años).

Las respuestas de las dos primeras categorías, al hacer referencia a la invisibilidad y la visibilidad de los niños y niñas en la historia que se aprende en la escuela, guardan una estrecha relación. En cambio, las ideas que nos permitieron conformar la tercera categoría apuntan hacia la necesidad de que la historia se transforme en un espacio democrático. Una manera de conseguirlo, según los estudiantes, sería dándole *el mismo*

valor a los niños, niñas y adultos como actores históricos. En este punto, uno de los estudiantes criticó que en la historia que se enseña no se muestre la voz de los niños, y que no se evidencie el valor que tienen sus acciones como menores: “... **generalmente se pone más atención a lo que dice la gente de más edad, o más famosos como Cristóbal Colón, pero nunca se fijan en todos los esfuerzos que puede hacer un niño, tampoco se piensa en que ellos en un momento fueron niños, sólo interesa su visión ya como adulto**” (Felipe, 17 años).

Mostrando el peso de una historia tradicional, Felipe hizo un llamado a pensar en los niños y niñas como lo que son, y no como lo que podrán llegar a ser cuando se transformen en adultos. En la misma línea, pero contextualizando con el caso de la dictadura en Chile, Boris también hizo un llamado a la necesidad de considerar las experiencias de niños, niñas y jóvenes: “... **nunca se le han tomado muchas atribuciones a los jóvenes y menos a los niños. A pesar de que ellos son una de las partes que más sufre, porque vivir toda la experiencia de la dictadura es traumático, entonces, en la infancia yo creo que debe ser fatal... no por eso se les tiene que dejar a un lado, decir, “ah, estos son niños”, no. Yo creo que uno es persona a la edad que tenga, y que tal vez uno pueda ser más maduro, no por eso se va a sobre exaltar hacia los demás o se va a creer superior...**” (Boris, 14 años)

De las opiniones de estos dos estudiantes se desprende que consideran que una historia que deja fuera las experiencias de los menores, lo que hace es excluirlos del pasado, generando la sensación de que nunca estuvieron. Este dibujo que hace la historia estaría en contra de la realidad pasada y presente, donde generalmente uno de los sectores más afectado por las problemáticas sociales, conflictos bélicos, crisis económicas, etc. son precisamente los niños y las niñas. También queda claro a través de estas opiniones que dejar fuera los testimonios de los menores para reconstruir el pasado sería un ejercicio de discriminación que atentaría contra esta necesidad de que la historia sea un espacio democrático que da cabida a todas las voces.

Al pensar la cita, Claudio desarrolló una propuesta a más largo plazo, que si bien valora la inclusión de la infancia en la historia, lo hace en cierta medida por el impacto que las características de esa infancia podrán tener en una futura vida adulta: “... **lo que hacen los niños muestra una dependencia con lo que harán los adultos. Todo lo que uno hace cuando niño se relaciona con lo que hará cuando grande**” (Claudio, 17

años). Pensamos que para Claudio esta relación infancia-adulthood puede estar asociada a la formación que se recibe en la primera etapa de la vida. Esta, en cierta medida, haría un croquis de lo que podría ser los valores y acciones que el niño o la niña ejecutará una vez adulto. Esta conexión infancia-adulthood es importante para Claudio, por lo que estudiar la historia de la infancia ayudaría a entender las acciones de los adultos en el presente, o las acciones de los niños y niñas en el futuro como adultos.

Con una visión bastante optimista sobre el espacio democrático que debería ser la historia, Valeria al escuchar la cita opinó que en la actualidad es más fácil que a los niños y las niñas se les pueda considerar como parte de ella, ya que existe el interés por escuchar y respetar las opiniones de las personas que comparten su edad: ***“ahora la opinión de los niños ha sido más valorada por algunas personas, porque hay muchos gobiernos que ven a un niños como si fuera igual a todos”*** (Valeria, 13 años). Haciendo referencia al tema de los derechos, y las decisiones políticas que han posibilitado su existencia, Valeria propone que hoy se puede hacer una historia con y para los niños y niñas.

En el momento en que realizamos el grupo focal se estaban desarrollando en Chile una serie de actos de memoria debido a la conmemoración de los 40 años del golpe de Estado del año 1973. Esto, sumado a que la cita que utilizamos hacía referencia a este suceso de nuestra historia política, generó que algunos estudiantes relacionaran su opinión sobre la participación de los niños y niñas en la historia, con las *memorias* de los menores que vivieron la dictadura. Los estudiantes pensaron que era difícil saber qué significó para un niño o una niña la dictadura, más aún si sus vivencias infantiles en esta etapa estuvieron ligadas a algún tipo de represión: ***“Quizás alguno quiere olvidar que su infancia no fue tan grata, la trata de olvidar dejándola en el pasado, no recordando, tratando de dejar atrás todo lo que pasó”*** (Patricio, 16 años). Patricio, pensando en los efectos que pudo generar en los niños de la dictadura la construcción de una memoria traumática, estableció que era difícil reconstruir este tipo de pasado desde la mirada infantil. Apoyando su opinión, Machuca señaló: ***“Las mismas personas que han vivido en esa época deberían también contar sus relatos porque también mucha gente se queda callada y no... le da miedo contar lo que en ese momento se vivió, tiene recelo”*** (Machuca, 16 años).

El contexto que se estaba viviendo por la pronta conmemoración del golpe, y por su propia necesidad de saber qué ocurrió para poder construir su posición frente al pasado explica que Machuca señalara la necesidad que esos mismos niños y niñas, que vivieron el terror de la dictadura, den a conocer sus testimonios. Sin embargo, es cauto al momento de reconocer que una experiencia tan negativa puede haber generado en ellos el rechazo a ese pasado, y el apego a la idea del olvido, provocando finalmente su ausencia en la historia. El rescate de esas memorias, el trabajo cuidadoso y respetuoso con los recuerdos de quienes en ese momento fueron niños y niñas podría ser uno de los caminos para evidenciar su rol como actores de primer orden.

Haciendo referencia al concepto de *memoria* de la dictadura, pero esta vez en un sentido más personal y familiar Boris nos explicó su posición frente a la cita presentada. Recordando relatos de juventud de su madre, este estudiante fue consciente del rol protagónico de los jóvenes en la historia vivida, y también de como han quedado marginados en la historia enseñada: ***“...y así, pues, por ejemplo ahora mi tío, mi mamá eran militantes de la Jota –Juventudes Comunistas- ... ellos mismos veían que los jóvenes eran los que llevaban las riendas en contra de la dictadura, porque la gente adulta que se enfrentaba al régimen los podían matar, entonces dejaban a hijos solos, dejaban a familias en la desolación, y además en la pobreza que había”*** (Boris, 14 años). Las vivencias de su familia le han mostrado a Boris que los niños, las niñas y los y las jóvenes siempre han sido partícipes de la historia, por esto a él no le cuesta establecer permanentemente conexiones entre lo que podría ser una historia escolar conformada por hechos políticos y por grupos políticos con lo que es la historia de vida de su familia. Debemos destacar, eso sí, que en la discusión Boris evidenció que su familia participa en la política formal, lo que a él le facilita más visibilizarlos como niños o jóvenes en las distintas transformaciones políticas o sociales que ha experimentado nuestro país en los últimos 40 años.

En la categoría *otras* quisimos situar las ideas que no pudimos agrupar. Francisco expresó que los niños y niñas tenían que estar en la historia debido a que serán los encargados de construir el futuro: ***“En la misma guerra, deberían centrarse también en lo que pasa en ellas con los niños, cuantos murieron, cuántos fueron heridos. Parece que no fueran importantes, siendo que ellos son los que van a construir el futuro”*** (Francisco, 17 años). Consideramos que la opinión del estudiante denota ciertos elementos de la conciencia histórica, ya que asume que es él como joven, así como sus

pares del pasado o del presente, quienes tomaran en sus manos la construcción del futuro. Asumiendo la relevancia que posee esta situación explica que ese sólo hecho debería ser suficiente para que se les considerara como actores históricos válidos.

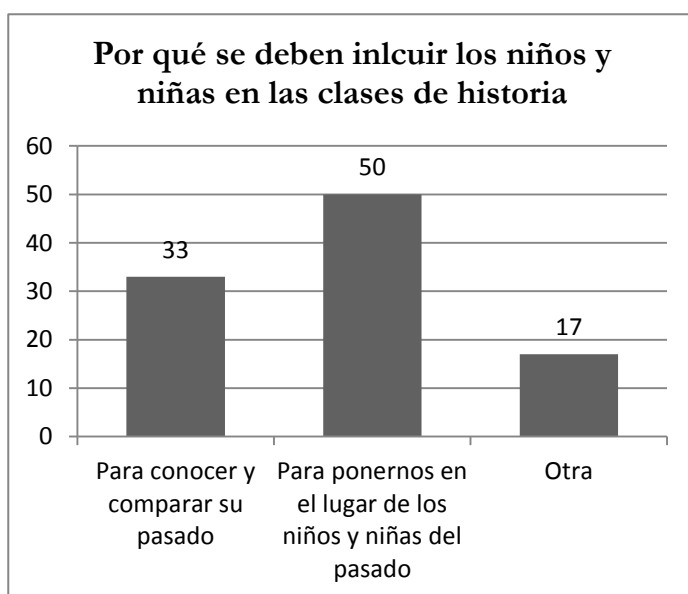
Una opinión similar a la de Valeria nos dio Sergio su compañero de grupo focal. Al explicar la crítica de la cita a la invisibilidad de los niños y niñas en la historia, Sergio adujo que esto no ocurriría en el presente puesto que las opiniones de los menores hoy si son valoradas: ***“Antes no les importaba la opinión de los niños, ahora sí”*** (Sergio, 13 años). Pensamos que este estudiante interpretó la crítica que hacía la cita como algo negativo, y que eso lo llevó a reaccionar para afirmar que hoy los niños y niñas si forman parte de la historia.

Finalmente, en esta categoría quisimos hacer referencia a una propuesta de actividad realizada entre los estudiantes de uno de los grupos focales (Liceo D) y que emergió a partir de la discusión. La actividad se orientaba a reconocer el rol de las mujeres en la sociedad y en la historia. Los estudiantes relacionaron a las mujeres como otro actor invisible.

A través de una actividad que promovía la criticidad, el profesor los invitó a investigar el rol de los invisibles (mujeres) para que identificaran las problemáticas que enfrentarían para recabar información, pero al mismo tiempo, para que valoraran las acciones de las mujeres en el pasado: ***“porque, por ejemplo, yo escuché, y me contaba mi mamá, que en esa época las mujeres tenían doble trabajo, el profesor también me contó eso, de que hacían el trabajo de la casa, y cuidaban los niños para luego ir a trabajar, y luego volver... entonces, trabajaban más que el hombre... denunciaban al machismo, y a una sociedad de porquería”*** (Boris, 14 años). Boris, nuevamente haciendo uso de su memoria familiar, pudo conectar y expresar lo que a él le parece ser el rol que las mujeres han tenido a lo largo de la historia, y las acciones que han realizado para denunciar las desigualdades a las que se han debido enfrentar. Hacemos referencia a esta actividad porque la cita al hablar también de las mujeres, movilizó en los estudiantes ideas que se habían hecho a partir de algunas actividades de aprendizaje que nos pudieron demostrar que los niños y niñas, al igual que las mujeres, los pobres, campesinos u otros olvidados de la historia pueden comenzar a ser los protagonistas de la historia escolar.

9.7. ¿Por qué incluir la Historia de la infancia? Las necesidades de incluir a los niños y niñas en la historia según los estudiantes

A manera de cierre de la segunda parte del grupo focal, y para generar una ruptura con las preguntas que presentaremos en la parte final, les pedimos a los estudiantes que pensarán si era necesario visibilizar a los niños, niñas y jóvenes en sus clases de historia. Como era un tema que ya veníamos conversando a partir de las preguntas anteriores, en varios de los grupos focales solamente nos dijeron que sí. No buscamos profundizar en las razones del por qué, debido a que ya lo habían evidenciado cuando



mostraron sus posiciones en las preguntas anteriores. En los resultados que presentaremos a continuación queda en evidencia que los alumnos que participaron tienden a repetir ideas que ya habían dicho con anterioridad. Sólo logramos recoger 6 ideas nuevas de todos los estudiantes. Estas nos permitieron establecer tres

categorías sobre por qué se deben incluir los niños y niñas en las clases de historia:

Tres ideas (un 50%) se orientaron en explicar que se debe incluir la Historia de la infancia, ya que ella permite generar un espacio de mayor cercanía y empatía con la historia. Dos ideas (33%) se relacionaron con la importancia de conocer y comparar el pasado de los niños y niñas de ayer con los de hoy. Dentro de la categoría de *otras* sólo clasificamos una idea (17%) que relaciona la necesidad de incluir a la infancia para aprender de sus lecciones en el pasado (*Historia Magister Vitae*).

Al analizar las ideas que nos propusieron los estudiantes frente a esta pregunta, lo primero que saltó a la vista es que para ellos y ellas es necesario que en la escuela se les enseñe una historia que sea más cercana a sus vidas, y con protagonistas que se parezcan más a ellos y ellas. Por esto, consideran que es necesario incluir a los niños y las niñas en la historia. Hacer referencia a la vida de los menores les facilitaría *ponerse en su lugar* y entender sus acciones. En las clases en las que se acostumbra a mostrar

sólo las acciones que engrandecen a héroes y estadistas, generalmente hombres y adultos, es casi imposible que los estudiantes logren establecer algún vínculo con ellos que les lleve a entender sus acciones. En cambio, según el parecer de los estudiantes que compartieron esta idea, incluir a los niños y niñas sería una manera de acercarse personalmente al rol de actor en la historia: **“Si, porque sería más cercana”** (Jonathan, 13 años). Esta cercanía deja en evidencia la lejanía que sienten los estudiantes con la historia tradicional. Acercarse a la historia a través de las experiencias de sus pares, además, les permitiría ir apropiándose de la idea de ser protagonistas de la historia.

Dentro de esta categoría situamos la idea de que esta cercanía contribuye a que los estudiantes, pensando en sus propias experiencias, consigan valorar el pasado de quienes como ellos vivieron situaciones similares a las que se enfrentan cotidianamente: **“Sí, para que nosotros sepamos lo que hicieron de importante”** (Hernán, 14 años). De las palabras de Hernán se desprende que considera que las acciones infantiles tienen una importancia que muchas veces puede ser pasada por alto al enseñar una historia que los deja fuera. Él considera necesario saber qué hicieron, y por lo tanto hace un llamado a visibilizarlos. Por otra parte, Francisco considera que incluir a los niños y niñas podría generar una mayor reacción frente al pasado: **“Yo creo que sería más interesante y causaría una mayor impresión en los que estudian historia”** (Francisco, 17 años). Poner a menores como protagonistas sería una manera de darle una cara conocida a los protagonistas del pasado, lo que haría de la historia una ciencia más cercana. Pensamos que cuando Francisco habla de “causar una mayor impresión” se está refiriendo a reconocer que este tipo de historia puede ser más significativa, y conducir a quienes la aprenden a pensar de una manera diferente, más activa y no tan pasiva como lo es cuando estudian a los personajes tradicionales.

Las ideas y opiniones de estos tres estudiantes ponen en evidencia que consideran urgente generar un giro en la enseñanza de la historia, para que esta se enfoque en temas y problemáticas que sean más significativos, cercanos y útiles para quienes la están aprendiendo. Incluir a los niños, niñas y jóvenes sería una manera de acercar la historia a los alumnos y las alumnas quienes podrían ponerse más fácilmente en el lugar de estos protagonistas, verse reflejados en ellos, e incluso recoger lecciones de sus vivencias en el pasado para aplicarlas en el presente y el futuro.

Dos estudiantes, participantes del grupo focal del Colegio C, opinaron que era necesario incluir a los niños y niñas en las clases de historia para poder *conocer* y *comparar* sus vidas con las vidas de los niños en el presente. Vislumbrando la valoración que le otorga a la conquista de derechos por parte de los niños y niñas, Sergio señaló que hay que estudiarlos: “... **para que uno sepa como trataban a los niños antes**” (Sergio, 13 años). Creemos que cuando hace referencia al “como trataban a los niños antes” también está pensando en contrastar y comparar esa vida del pasado, con la vida presente de los niños y niñas. Una idea similar compartió Valeria: “**Para no sentirse tan ajena a lo que está pasando el profesor, y para saber cómo eran los niños antes**” (Valeria, 13 años). Valeria también hizo referencia al tema de la empatía cuando señaló que este tipo de historia le permitiría no sentirse tan desvinculada de lo que se aprende en sus clases. Conocer la vida de los niños del pasado también sería una manera de contrastar sus características con las del presente.

Como podemos ver, en estas dos opiniones destaca el conocimiento que fue, también, una de las finalidades que estos estudiantes le asignaron al aprendizaje de la historia en general. La diferencia al aprender la Historia de la infancia es que se estaría estudiando una historia más cercana y vinculada a sus vidas. También la infancia sería el espacio para contrastar los cambios y transformaciones (cambio y continuidad) que han experimentado las condiciones de vida de los menores.

En la categoría *otras* clasificamos una idea a la cual acudieron los estudiantes a lo largo de todo el grupo focal. Esta idea es la que observa la historia como una lección de vida (Historia Magíster Vitae). Cuando preguntamos por qué se debería incluir a los niños y niñas en las clases de historia, Cristian nos recordó: “**por lo que habíamos dicho anteriormente, uno aprende de la historia pasada, de ahí saca los errores y los corrige en el futuro**” (Cristian, 14 años). Para este estudiante aprender la historia es un ejercicio para saber enfrentar el presente y el futuro. Las decisiones, acciones y errores de sus pares del pasado le ayudan a enfrentarse a la vida, por eso considera que es necesario que estén de manera permanente en sus clases.

Como se puede comprobar no logramos obtener un gran cúmulo de ideas con respecto a las posiciones de los estudiantes sobre por qué deben aparecer los niños, las niñas y los jóvenes en sus clases. Pero, a través de todas las preguntas que les hemos realizado, se deja entrever que lo consideran necesario para dignificar la condición niño,

niña o joven en el pasado y el presente, para aprender de las lecciones que estos menores les han dado a través de sus acciones en la historia, y sobre todo para reconocerse ellos y ellas mismas como actores y comenzar a actuar en consonancia con ello, es decir, tomando las riendas en la construcción del futuro.

9.8. Conclusiones del capítulo:

Luego de analizar las opiniones e ideas de los estudiantes frente a las preguntas que les propusimos, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Con respecto a la pregunta ***¿Creen que los niños y los jóvenes forman parte de la historia? ¿Por qué?*** (Pregunta nº 6), es muy clara la posición de todos los estudiantes participantes de los grupos focales. Ellos y ellas consideran que sus pares del pasado forman parte de la historia. Las ideas que nos presentaron para fundamentar sus posiciones fueron bastante variadas, pero dejaron entrever que consideran que todas las personas son actores históricos, sin importar el contexto temporal o social en el que se hayan desarrollado. Para los estudiantes, niños y niñas son actores históricos de primer orden, ya que han participado en la configuración de la sociedad en la que hoy nos desenvolvemos. Además, a través de sus acciones en el pasado, los menores han aportado lecciones a las generaciones actuales para saber cómo enfrentar determinadas problemáticas.

Al tratar de interpretar por qué si los menores son actores de la historia no aparecen en sus clases, los estudiantes aducen que esto es el resultado de la promoción de la enseñanza de una historia que pone su foco en actores tradicionales, todos por lo demás adultos, y mayoritariamente hombres ligados al desarrollo político o económico del país. Pensamos como Carretero y Kriger (2004) que esta percepción de los estudiantes es el resultado de la resistencia a las modificaciones en el ámbito de la enseñanza de la historia en las escuelas. A pesar de todas las transformaciones que experimentó la disciplina histórica con la emergencia de la Nueva Historia y la Historia Cultural, en el ámbito escolar lo que ha primado es el mantenimiento de una historia que pretende alzarse como la protectora de los ideales identitarios nacionalistas y que, por tanto, sólo recurre a actores tradicionales.

Resulta importante destacar que los estudiantes al pensar el rol de sus pares en el pasado, son capaces de pensarse ellos mismos en la historia, lo que deja en evidencia el desarrollo de la conciencia histórica. Debemos destacar que en este “sentirse parte de la historia” ha jugado un rol muy relevante el desarrollo de las movilizaciones estudiantiles. Los participantes de los grupos focales se involucraron en estas movilizaciones, lo que les ayudó a darse cuenta del rol que poseen al momento de pensar en la construcción de una educación y un mundo distinto.

Con respecto a la pregunta *¿Creen que los niños tienen pasado? ¿Por qué?* (*Pregunta n° 7*) pudimos reconocer que a pesar de que los estudiantes no tuvieron inconvenientes en reconocer que los menores son actores históricos, tuvieron dificultades al momento de considerar si son poseedores de un pasado. Esta dificultad les condujo a reorientar la pregunta, para terminar finalmente explicando las razones de por qué los menores deberían estar presentes como protagonistas de sus clases. Nuevamente realizaron una crítica a la historia tradicional que aprenden en sus clases, señalando que está no da cabida a que las experiencias de niños, niñas y jóvenes sean visualizadas como algo central en el devenir histórico.

Al mismo tiempo, los estudiantes propusieron que la enseñanza de la historia de los niños les permitiría a ellos mismos comprender cómo se ha ido construyendo la idea de infancia que impera en la actualidad. Conocer cuáles son las transformaciones que ha experimentado esta condición, y valorar todas las conquistas que ha logrado la infancia. Todo esto para entender porque hoy son un sector más protegido en comparación con los niños que vivieron en el pasado.

Expresan que la ausencia de los niños en la historia también es el resultado de la desvalorización de las generaciones actuales por los testimonios de quienes fueron niñas o niños en el pasado. Sin quererlo, reivindican el desarrollo de una historia local en las escuelas que permita recoger aquellas experiencias de los adultos que aún recuerdan su infancia. Piensan que esta sería una manera de dignificar y valorar a las personas mayores (ancianos).

La pregunta *¿Qué crees que podrías aprender de la historia de la infancia y la juventud? ¿Por qué?* nos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Son variadas las cosas que los estudiantes consideran que pueden aprender a través de los menores del pasado. Piensan, como declaraban ante la pregunta anterior, que pueden reconocer el cambio y la continuidad en la condición de ser niño. Al mismo tiempo destacan que las vivencias de los menores les pueden permitir sacar “lecciones de vida”. Lo que más nos llamó la atención al respecto es que los estudiantes se centraron en sacar lecciones de vida de los errores de sus pares en el pasado, más que centrarse en aquellas acciones que tuvieron como resultado algo positivo. Pensamos que esta visión puede estar imbuida por el mismo discurso escolar con respecto a los fines de la enseñanza de la historia, como una ciencia moralizadora que nos debería ayudar a no cometer los errores que se han desarrollado en el pasado.

Al analizar las respuestas de los estudiantes ante esta pregunta reconocimos la presencia de ciertas contradicciones en los discursos de algunos estudiantes. Si bien existió unanimidad en considerar que todos los niños forman parte de la historia, algunos estudiantes propusieron que hay infancias más valiosas que otras. Se denotó en sus palabras que cuando pensaban en la enseñanza de la historia no lograron desapegarse del modelo de historia que siempre han aprendido: la historia política. Cuando pensaron en que esta era la historia que debían aprender, consideraron la historia de los niños y niñas comunes como poco útil para aprenderla. Al mismo tiempo, esta posición les llevó a valorar las experiencias infantiles de aquellas personas que una vez adultas se transformaron en los héroes o próceres de la nación.

Las respuestas de los estudiantes ante la pregunta *¿Los niños y los jóvenes aparecen en nuestras clases de Historia y Ciencias Sociales? ¿En qué temas? ¿Cómo son trabajados esos temas?* (pregunta n° 9) nos permitió reconocer que:

Los profesores tratan de incluir a los menores en sus clases. Al hacerlo enfrentan una serie de dificultades, lo que les lleva generalmente a presentarlos como actores marginales y supeditados a las experiencias de los adultos, casi todos actores tradicionales. Las experiencias desarrolladas no son del todo significativas para los estudiantes, por esto, ellos no logran reconocer la presencia de sus pares del pasado en las clases que aprenden.

Cuando los menores son incluidos en las clases, los profesores, en general, olvidan darles el protagonismo a los niños y niñas que están en su propia clase. Esto se

traduce en el desarrollo de clases expositivas, en dónde los estudiantes asumen un rol pacífico de consumidores de un determinado saber (Freire, 1970).

La importancia que los estudiantes le asignaron a la necesidad de incluir a niños, niñas y jóvenes en sus clases, les llevó a proponer temáticas en los que consideraron que los menores podían ser los protagonistas. Estas temáticas estuvieron asociadas a la defensa de los Derechos Humanos, lo que denota que algunos estudiantes son capaces de reconocer que a pesar de que los niños son un sector que se encuentra protegido, de igual forma sus derechos han sido vulnerados durante el siglo XX y XXI. Esta posición contrasta con la de otros estudiantes, casi todos del grupo focal del Colegio C, quienes piensan que hoy día los niños del mundo se encuentran totalmente resguardados en lo que respecta a sus derechos. Pensamos que la posición de los niños del Colegio C se podría explicar porque aprenden una historia que es enseñada en el sentido de evolución y progreso, y en dónde está ausente una enseñanza enfocada en el conflicto (Jares, 2001; Benejam, 1997).

Ante el análisis de la cita de presentación del texto de Gabriel Salazar, “*Ser Niño huacho en la historia de Chile, siglo XIX*”, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes reconocieron que niños y niñas forman parte de un sector mayor de invisibles que también incluye a las mujeres. Fueron críticos con respecto a esta invisibilidad, lo que llevó a la mayoría a estar de acuerdo con lo que expresaba la cita. Para los alumnos el historiador que escribió la cita rescató la necesidad de incluir a los menores en la historia que socializa, ya sea a través de la escuela o de las investigaciones históricas.

A partir del análisis de la cita, algunos estudiantes (Liceo D) recordaron investigaciones que realizaron en dónde las protagonistas eran mujeres. Las dificultades enfrentadas les llevaron a posicionarse en la idea que es dificultoso recoger el testimonio de los invisibles, ya fueran estas mujeres o niños.

Tomando en cuenta el otro tema que abordaba la cita (Golpe de Estado de 1973), los estudiantes reconocieron la necesidad de reconstruir la memoria de los niños y niñas que vivieron la dictadura o cualquier otro tipo de situación traumática. Esto denotó la

empatía y el interés de los jóvenes de hoy por llegar a comprender las situaciones que vivieron sus pares del pasado, y que aún hoy marcan el presente de nuestra sociedad.

Ante la pregunta *¿Es necesario incorporar a los niños y jóvenes en la Historia que aprendemos? ¿Por qué?* (Pregunta nº 11) hemos concluido que:

Para los estudiantes es importante que se incorporen las vivencias de sus pares del pasado en las clases de historia. Esto les ayudaría a ellos y ellas a sentirse como parte de la historia. Destacan que estudiando la vida de los menores ellos podrían aprender a ser más empáticos. Una parte de los estudiantes que respondió a esta pregunta valoró que a través de la historia de los niños se puede conocer el pasado. Pusieron el énfasis en sólo conocer, lo que denota una relación con las finalidades que ellos mismos le asignaron al aprendizaje de la historia en la escuela.

A partir de las ideas de los estudiantes pensamos que la inclusión de la infancia en la historia es un ejercicio de dignificación, tanto de los niños y niñas actuales, como de quienes lo fueron en el pasado. Darles un espacio en la historia escolar permitirá que nuestros propios estudiantes empiecen a concienciarse sobre el rol que tienen en la sociedad, y sobre el poder de acción que poseen para generar transformaciones que les permitan construir ese mundo que ellos y ellas desean. De las opiniones de una parte importante de los estudiantes queda en evidencia que ellos se sienten como actores que tienen en sus manos la construcción de una educación distinta, y como resultado de esta, de un mundo diferente, con más oportunidades y más igualitario. Pensamos que esta manera de pensarse en la historia denota que ellos y ellas han logrado desarrollar la conciencia histórica y ciudadana.

A pesar de que la mayoría de los participantes se siente como un actor histórico, algunos de ellos consideran que esta condición se alcanza en la adultez. Esto demuestra los efectos negativos de socializar una historia en la que sólo se presenta a los adultos haciendo cosas importantes.

Las ideas que nos presentaron algunos de los estudiantes también evidenciaron el desarrollo de su conciencia temporal e histórica. Esto se muestra en que frecuentemente hicieron referencia a que las maneras en que se vivió la infancia en el pasado son las que les permite interpretar y comprender cómo se vive la infancia en el presente.

Las respuestas de los estudiantes dejaron en evidencia que los profesores muestran muchas debilidades al momento de incorporar a niños, niñas y jóvenes en sus clases. La primera falencia se relaciona con que no lo hacen de una manera permanente, esto hizo que una parte importante de los estudiantes no recordara temáticas en las que los menores fueran los protagonistas, a pesar de que sus profesores declararon incorporarlas. Cuando los profesores los incluyen, no tienen claras las finalidades que persiguen con ese ejercicio, esto hace que para los estudiantes sus clases de Historia de la infancia no sean significativas. Pero la mayor debilidad que identificamos, es que los profesores al abordar la Historia de la infancia, no consideran a los propios niños y niñas que tienen en su clase, no le asignan ningún protagonismo, y esperan que los estudiantes aprendan a partir de la narración de los contenidos que deberán realizar.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 10

DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A TEMAS RELACIONADOS CON LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA

Introducción:

La última sección de los grupos focales la dedicamos a presentarles a los estudiantes participantes situaciones e imágenes ante las cuales debían tomar una posición. Por medio de este ejercicio queríamos analizar si efectivamente existía una relación entre las respuestas que nos habían dado con respecto a la formación ciudadana y la participación de los niños y las niñas, y las posturas que tomaban al enfrentarse a situaciones en las que debían ejercer la participación, defender los derechos de las personas, actuar cívicamente o valorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes en el ejercicio de ciertos derechos.

Los objetivos que perseguimos a través de las propuestas de situaciones e imágenes asociadas a la infancia y la Participación Ciudadana y Democrática fueron:

- ❑ Establecer relaciones entre las respuestas teóricas de los y las estudiantes, y su actuación frente a determinadas situaciones.
- ❑ Reconocer las interpretaciones que los estudiantes hacen de la ciudadanía y la participación.
- ❑ Analizar el valor que le asignan a su propia participación a la hora de enfrentar distintas problemáticas asociadas a su vida cotidiana.
- ❑ Conocer los alcances que le asignan a su participación como un espacio de transformación social.
- ❑ Reconocer los prejuicios de los estudiantes al momento de pensar y enfrentar distintas situaciones.

En esta parte del trabajo también nos apoyamos en la Teoría Fundamentada para analizar con mayor precisión las ideas presentes en los discursos de los y las participantes. La lectura y análisis de los discursos nos entregó una gran cantidad de ideas que fueron clasificadas como subcategorías. Cuando existían subcategorías similares las agrupamos para formar categorías mayores, que serán las que analizaremos en este capítulo.

Debemos señalar que cuando llegamos a esta parte del grupo focal, algunos estudiantes ya estaban cansados. Esto se reflejó en que respondieron de una manera apurada para poder finalizar la reunión. Debido a la falta de tiempo, y a las condiciones en las que se desarrolló el grupo focal⁴⁶, los estudiantes del Liceo D solamente alcanzaron a participar de las dos primeras propuestas. Por esta razón en el análisis que presentamos a continuación sólo fueron rescatadas sus ideas con respecto a la participación y la ciudadanía.

En una primera parte lo que hicimos fue presentarles a los estudiantes tres aseveraciones, ante las que debían tomar posición. Debido a que las aseveraciones llamaban a la reflexión, en algunas ocasiones los estudiantes no solamente tomaron una posición de apoyo o rechazo a la situación, sino que también explicaron las razones que ellos y ellas consideraban que las generaban o las hacían propicias. De las distintas aseveraciones logramos establecer estas categorías:

Aseveración 1: “En gran parte del mundo occidental los jóvenes no se sienten motivados a participar de las elecciones de sus representantes”. Frente a esta afirmación, logramos reconocer la presencia de un total de 48 ideas entregadas por los estudiantes, el análisis de las cuales nos permitió establecer las siguientes categorías de análisis:

El desinterés de los jóvenes por la participación política: Existen distintos factores que minan el interés de los jóvenes por participar de los procesos electorarios. Los más importantes se relacionan con que sienten que su voto no es efectivo para el desarrollo de cambios en su vida cotidiana; y porque consideran que participar de los procesos electorarios es una pérdida de tiempo, ya que las cosas se mantendrán como están, independientemente de quien esté en el poder.

El desprestigio de la clase política genera que no se quiera participar: Los jóvenes han perdido la confianza en la clase política. Se la observa como una clase poderosa que hace uso de la política sólo para mantener sus intereses de grupo. Se la identifica como un sector mentiroso, que acude a las clases populares sólo para hacer promesas que le permitan obtener su voto y acaparar el poder.

⁴⁶ La reunión con los estudiantes del Instituto Nacional se tuvo que aplazar en varias ocasiones, ya que se encontraban con sus actividades escolares paralizadas y era difícil poder localizarlos. Este problema nos llevó a tener que citarlos fuera del colegio, lo que dificultó el tiempo que pudimos utilizar para realizarles las preguntas para la discusión.

La necesidad de participar políticamente en la construcción del país que queremos:

Hay un reconocimiento de que la participación política es una de las formas de ejercer la ciudadanía en pos del bien común. Se piensa que además de ejercer el derecho a voto, los jóvenes deberían interesarse por participar de la contienda electoral para promover la ejecución de un nuevo proyecto de país.

La pérdida del derecho a opinión de quienes no participan de la política formal:

Entre algunos jóvenes existe la posición de que si una persona no cumple con su deber de participar de los procesos electorarios pierde su derecho de opinar o reclamar si las autoridades toman medidas que le afecten negativamente.

Al discutir sobre la propuesta que les presentamos, los estudiantes además de reconocer las causas que ellos consideraban que promovían o impedían la participación de los jóvenes en la política formal, establecieron los *Elementos que influyen al momento de decidir participar de los procesos electorarios*. Estos elementos, al ser variados, también fueron agrupados como una categoría:

Los elementos que influyen al momento de decidir participar de los procesos electorarios:

Mayoritariamente se consideró que si la familia de los jóvenes valoraba participar de los procesos electorarios, lo más probable es que los menores de esa familia se formaran en valores que les llevarían, una vez cumplidos los 18 años, a considerar que participar de los procesos electorarios es un deber cívico.

Aseveración 2: “Gran parte de la población piensa que la ciudadanía es un derecho que se adquiere cuando se inscriben en los registros electorales, o que se hace efectiva cuando se acude a votar”. Frente a esta propuesta logramos reconocer la emergencia de 32 ideas, las cuales fueron agrupadas en las siguientes categorías:

Una idea amplia de ciudadanía:

La ciudadanía sería una condición que poseen todas las personas que viven en un determinado territorio y que tienen el desarrollo de un juicio crítico que les permite tomar una posición frente a las distintas problemáticas que afectan a la sociedad. Este tipo de ciudadanía se ejerce a través de distintas acciones que conlleven a la búsqueda del bien común.

Una concepción de la ciudadanía restrictiva: La inconciencia de los ciudadanos y ciudadanas sobre la necesidad de su participación para la transformación es lo que

produce que finalmente no se logren reconocer los alcances de ser ciudadano o ciudadana.

La ciudadanía se adquiere por vivir o nacer en un lugar: La ciudadanía se otorgaría de manera automática a todas las personas que nacen en un determinado lugar. Ellos y ellas tienen la facultad de utilizarla o no.

Los adultos excluyen a los menores de la participación: Una parte importante de los jóvenes participantes del grupo focal reconoció que muchas veces son los adultos quienes de manera directa o indirecta provocan que los niños y niñas no actúen como ciudadanos. Esto se debería a que no se les forma de una manera crítica para poder leer la realidad, ni tampoco se valora las acciones que ellos y ellas desarrollan como colectivo para mejorar el espacio en el que viven.

Otras: Aquí situamos las ideas que no se relacionaban con las categorías anteriores.

Aseveración 3: “En una sala de clases se está trabajando sobre la importancia del respeto a la diversidad. Todos están de acuerdo en la necesidad de respetar a los demás sin importar sus creencias, raza, religión, etc. Cuando la profesora trata el tema sobre el respetar las distintas tendencias sexuales, un grupo de estudiantes opinan que los homosexuales no deberían tener derecho a casarse y tener hijos”

A partir de esta propuesta emergieron 31 ideas que nos permitieron establecer las siguientes categorías:

Se debe respetar la libertad sexual y defender la idea de distintos tipos de familias: Se dignifica que los derechos deben estar por sobre los modelos impuestos socialmente, y que no se debe juzgar la capacidad de las personas de ser buenos padres o madres por su condición sexual.

Se debe respetar la libertad sexual, pero impedir que las minorías sexuales tengan hijos: En base a estereotipos sobre la vida de las lesbianas y homosexuales, y aduciendo a la protección de la infancia y de las posibles discriminaciones que podría sufrir por provenir de una familia que rompe con los modelos tradicionales, se promueve el respeto por la libertad sexual, pero no la facultad para que las minorías sexuales se transformen en padres o madres.

Se debe respetar la libertad sexual, pero si esta no me afecta de manera directa: La existencia de prejuicios hacia ciertos grupos homosexuales (travestis y transformistas) genera un rechazo hacia ellos que conduce hacia la discriminación.

Se deben defender los Derechos Humanos: El derecho a amar a quien se elija es considerado como un derecho humano supremo que debe estar por sobre los valores tradicionales que se nos enseñan en la familia. Se defiende la no discriminación hacia las personas por su condición sexual.

Otras: En esta categoría agrupamos la idea presente en nuestra sociedad de resistir a los cambios culturales que tratan de ser ejercidos por subgrupos que ponen en tela de juicio los modelos de familia tradicional.

Luego de presentar estas aseveraciones a los estudiantes, les mostramos un grupo de imágenes y les pedimos que nos digieran como actuarían si se enfrentaran con una situación como la ilustrada:

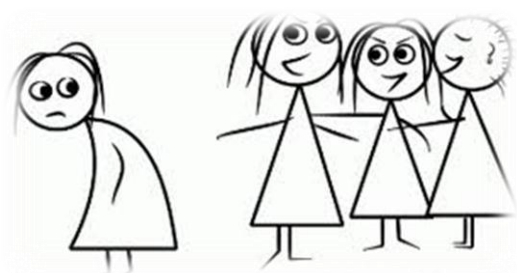


Situación 1: Camión vertiendo basura en un vertedero ilegal. Al observar esta imagen y discutir sobre ella, logramos reconocer la presencia de 21 ideas de los estudiantes frente a ellas. Las categorías que emergieron fueron:

- a. 1. **Es responsabilidad de las autoridades:** Se considera que son las autoridades municipales o medioambientales las que deben hacerse cargo de la existencia de vertederos ilegales.
- a. 2. **Mi responsabilidad es evidenciar lo que está ocurriendo:** Se asume que como miembros de una comunidad, quienes sepan de la existencia de este tipo de vertederos deben denunciarlo a las autoridades para que estas se hagan cargo de su erradicación.
- a. 3. **Debo asumir el problema como si fuera propio:** Se considera que al ser todos y todas productores de basura, tenemos algún tipo de responsabilidad en la existencia de vertederos clandestinos. Se promueve la toma de conciencia sobre la necesidad de cuidar nuestros propios desechos y la cantidad de ellos que producimos diariamente.

a. 4. **La educación debe promover la conciencia medioambiental:** Se piensa sobre la necesidad de que la educación asuma el rol de promover valores asociados al respeto y protección del medio ambiente.

a. 5. **Otras:** Se propone que una manera de resolver problemas como el presentado en la imagen sería multando a los infractores.



Situación 2: Grupo de niñas haciendo *bullying* a otra niña. Al observar esta imagen, los estudiantes nos aportaron 19 ideas que fueron clasificadas en las siguientes categorías:

b. 1. **Posición de defensa y promoción de los Derechos Humanos:** Se considera necesario reprender a quienes están ejerciendo un acto de discriminación sobre otra u otras personas, y llevarlos a tomar conciencia sobre los efectos que puede traer consigo su actuación.

b. 2. **Tomar la situación de discriminación como algo normal:** Algunos estudiantes reconocen que los malos tratos entre pares a veces son consentidos como parte de un juego. Si bien se considera como algo negativo, aducen que si el afectado no muestra oposición, es porque no le molesta ser afectado por las burlas de sus compañeros.

b. 3. **Trabajar para que la niña agredida se integre y no vea afectada su autoestima:** Se considera la necesidad de que quienes sean discriminados se integren a otros grupos de amigos para que no se sientan menoscabados. El apoyo y la empatía son las que conducen a tomar este tipo de posición.

b. 4. **Otras:** En este grupo encontramos la posición de que quienes son discriminados deben reflexionar sobre las razones que les han llevado a esta situación, algunos de los estudiantes piensan que el discriminado puede tener algún grado de responsabilidad en vivir este tipo de situaciones. También está la posición de temor de quienes pueden intentar defender al discriminado frente a sus discriminadores.



Situación 3: Atasco en una carretera. Los estudiantes que participaron de la discusión frente a esta imagen propusieron 17 ideas que fueron clasificadas en las siguientes categorías:

c. 1. **Utilizaría otros medios para desplazarme:** Se propone la utilización de energías alternativas para evitar la contaminación que se produce por la existencia de un parque automotriz tan amplio. Asumiendo el rol que les corresponde a todos trabajar para evitar estas situaciones, algunos estudiantes establecieron que el camino a seguir sería promover la utilización del transporte público, la bicicleta y caminar.

c. 2. **Propondría que se construyeran más carreteras para dar abasto al parque automotriz:** La única manera efectiva de superar la situación presentada en la imagen sería a través de la construcción de nuevas carreteras que permitan tomar una alternativa a los conductores.

c. 3. **Tomaría conciencia de que es mi responsabilidad y la de todos evitar el desarrollo de este tipo de situaciones:** Los ciudadanos y ciudadanas deberían cambiar su percepción con respecto a la utilidad del automóvil. Tomar conciencia de que este sólo debe utilizarse si es necesario. Se llama a los automovilistas a ser solidarios y transportar a otras personas si van solos en sus vehículos. Al mismo tiempo se llama al Estado a potenciar políticas de obras públicas que faciliten el desplazarse en bicicleta o caminando por la ciudad.

c. 4. **Otras:** Se defiende la comodidad de quien prefiere utilizar el automóvil, en vez de usar otros medios de transporte.



Situación4: Movilizaciones estudiantiles en Chile. De las discusiones de los estudiantes frente a cómo actuarían, y sobre todo, cómo actúan frente a las movilizaciones

estudiantiles, reconocimos 25 ideas que nos permitieron crear las siguientes categorías:

d.1. **Participaría activamente de las movilizaciones:** Se establece que una de las maneras de lograr cambios en el panorama educativo nacional es a través de las movilizaciones permanentes. Se expresa que la participación en manifestaciones es una manera de presionar a las autoridades, y de concienciar a la opinión pública.

d. 2. **Participaría de las demandas, pero no de las marchas:** Algunos estudiantes fueron críticos a la hora de evaluar los alcances reales de las manifestaciones. Por ello propusieron participar de las demandas, pero utilizar otras vías para lograr que estas se hagan efectivas.

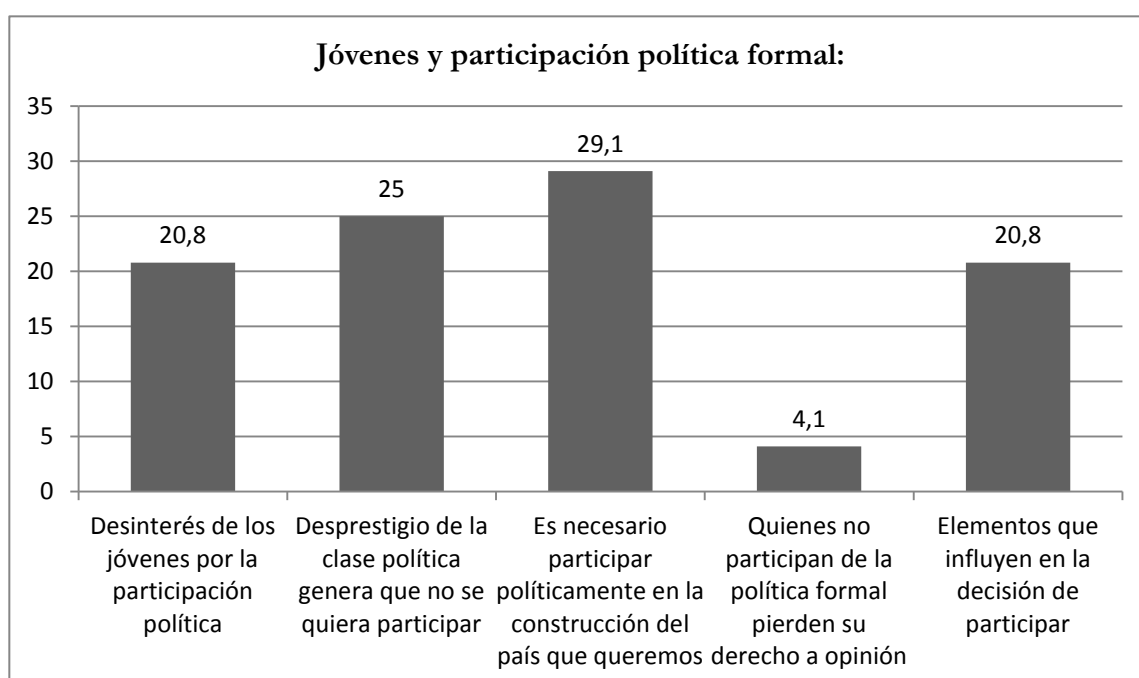
d. 3. **Razones para participar:** Entre los participantes se discutió bastante sobre la necesidad de movilizarse para que la educación de calidad pueda ser un bien del cual puedan gozar todos los niños, niñas y jóvenes de Chile. Al discutir identificaron una serie de razones que son las que justifican esta demanda.

d. 4. **Otras:** En esta categoría encontramos las opiniones sobre las problemáticas que se tendrían que enfrentar si la educación fuera gratuita y pública.

10.1. Los posicionamientos de los niños, las niñas y los jóvenes frente al tema de la participación en los procesos electorarios:

A través de la aseveración ***“En gran parte del mundo occidental los jóvenes no se sienten motivados por participar en las elecciones de sus representantes”*** buscamos reconocer la valoración que los estudiantes participantes de los grupos focales le asignaban a la participación política en un sentido más formal. Lo más importante que pudimos detectar a través de las ideas de los estudiantes, es que, al contrario de los resultados que han arrojados las investigaciones sobre los jóvenes y la participación política (Torney - Purta, Lehman, Oswall y Shulz ed. s/d; Cox, 2006; INJUV, 2011), en la actualidad, y creemos que como resultado de un proceso de empoderamiento, los jóvenes piensan que es necesario participar de la política formal para poder generar transformaciones sociales, económicas y culturales que tengan un impacto y un alcance más eficiente. Con excepción de tres estudiantes (pertenecientes al Liceo A) el resto de los participantes valoró la necesidad de participar de los procesos electorarios. Las

razones que nos dieron para fundar su posición fueron muy variadas, pero todas apuntaron hacia la necesidad de hacerse participe en la construcción de una sociedad en la que se lograra alcanzar el “Bien Común”. Enfrentados ante una afirmación que establecía que los jóvenes eran reacios a participar de la elección de sus representantes, ellos y ellas no se sintieron parte de ese grupo de jóvenes. No sentirse parte les llevó a tratar de reconocer cuáles serían las causas que producen el desencanto con la participación. Las ideas presentes en el discurso de los estudiantes nos permitieron conformar las categorías que presentamos en el siguiente gráfico:



Desde el punto de vista cuantitativo, el 21% de las ideas (10 ideas) apuntaron a que la escasa participación de los jóvenes en los procesos electorarios se debía al poco interés que tiene este sector en la participación política. Este desinterés se relacionaría con que hoy en día las preocupaciones de los jóvenes se encuentran más ligadas al ocio y el consumo. Otro 25% de las ideas (12 ideas) apuntaron a responsabilizar a la clase política del desinterés o la inoperancia que ven los jóvenes en los procesos electorarios de sus representantes. Los estudiantes fueron bastante tajantes al señalar que la clase política tradicional vive una crisis de credibilidad que es la que provoca que los jóvenes decidan mantenerse al margen de las elecciones. Pensando en esta crisis, el 29% de las ideas (14 ideas) apuntó a la necesidad de la renovación de los políticos a través de la inclusión de los jóvenes en la contienda electoral.

Para nuestros participantes la única manera de volver a legitimar la política frente a la opinión pública se podría dar a través de la inclusión de los jóvenes y sus nuevas propuestas en el mundo político. Los estudiantes consideraron que el tomar la decisión de participar o no hacerlo puede ser el resultado de la influencia de la familia o los adultos que rodean a los jóvenes en edad de votar (21%, 10 ideas). Los valores cívicos aprendidos en la familia o en la escuela tendrían un rol preponderante a la hora de decidir participar. Finalmente, dos de las ideas (4%) propusieron que los y las jóvenes que se quedan al margen de la participación política en un sentido más formal, perderían el derecho a reclamar a las autoridades elegidas frente a medidas que les afecten de manera negativa. En el anexo nº 11 se puede ver en detalle las ideas que nos dieron los y las estudiantes, y que fueron las que nos permitieron construir estas categorías de análisis.

Desde el punto de vista cualitativo, en la categoría *Desinterés por la participación política* podemos identificar la presencia de dos grupos de ideas: 1) Las ideas de los estudiantes que no se interesan por participar en los procesos electorarios; 2) Las ideas de los estudiantes que explican por qué los jóvenes no se sienten interesados por la participación política.

En el primer grupo encontramos a tres estudiantes del Liceo A. Para ellos y ella involucrarse en la política formal a través del ejercicio del derecho a voto en los procesos electorarios no revestiría ningún tipo de importancia. El impacto de la elección de representantes no traería consigo ningún efecto sobre sus vidas cotidianas: ***“A mí me da lo mismo participar, porque si cambia de presidente, o cualquier persona que sea del ministerio, todo va a seguir siendo lo mismo”*** (Valeska, 17 años). Otro de sus compañeros, apoyando las palabras de Valeska nos señaló: ***“A mí no me interesa participar, porque no encuentro que sea conveniente, no creo que influya en nada”*** (Juan, 17 años). Para ambos estudiantes participar de la política no es algo efectivo, e incluso reviste un carácter negativo. A partir de las ideas expresadas por estos estudiantes, intuimos que la desvalorización de la política que declaran es el resultado de un desconocimiento de las políticas sociales estatales que les benefician. Pensar que quien gobierne da lo mismo, demuestra en cierta medida el desconocimiento que poseen con respecto a las propuestas políticas en materia social según la vertiente ideológica de los distintos Partidos Políticos. Pensamos que su posición frente a la participación también puede estar mediada por su propia cotidianidad. Viviendo en un

medio social y económico bastante deprimido, los jóvenes de este liceo piensan que no hay clase política que se haga cargo de mejorar su situación. En general, estos jóvenes consideran que el cambio de su condición social y económica sólo dependerá de los esfuerzos personales que realicen para lograrlo.

En la otra cara de la moneda, se encuentra la posición de los estudiantes que consideran importante participar de los procesos electorarios. Esta importancia les lleva a tratar de explicar porque los jóvenes se abstienen de participar a través del ejercicio del voto. Algo común a este grupo de estudiantes es que consideraron necesaria la participación en los procesos electorarios de las autoridades. Para ellos y ellas las autoridades son quienes finalmente les representaran al momento de tener que tomar decisiones que afectarían a todo el país. Por esta importancia que le dieron a la política, piensan que una de las razones que podría explicar el desinterés de los jóvenes por ella, sería la poca formación crítica que han recibido: ***“Lo que pasa es que a muchos jóvenes ahora les importa más carretear que informarse de lo que ocurre en el país”*** (Salvador, 16 años). Pensamos que la vida inserta en una sociedad capitalista, eminentemente consumista, en donde el proceso de globalización como fábula (SANTOS, M. “El mundo globalizado visto desde acá”⁴⁷) les vende a los grupos de menor edad la idea de que todo está a su alcance, provoca que sea fácil caer en la inconciencia y en la despreocupación por las responsabilidades que nos competen con respecto a la construcción de la realidad que queremos. Este proceso de despreocupación y de inconciencia, que además tampoco se ve revertido en la escuela o la familia, sería el que finalmente generaría el desinterés de los jóvenes por participar.

El desinterés también iría de la mano de un proceso de desvalorización de la política: ***“Yo creo que la mayoría piensa que la política ya no sirve”*** (Patricio, 16 años). En un mundo que a cada momento deja en evidencia que las decisiones de las autoridades no siempre se toman considerando las propuestas de los ciudadanos, la política se estaría transformando en un ejercicio realizado por unas cuantas personas, lo que provocaría la sensación de su inutilidad.

Este proceso de inutilidad de la política, sería el mismo resultado de las malas decisiones de quienes si participan en los procesos electorarios y que no se informan de los proyectos políticos de cada candidato antes de acudir a votar: ***“En cambio ahora***

⁴⁷ El documental se puede ver en <http://vimeo.com/11875791>

la gente por qué vota, porque es “mino”⁴⁸ porque es “rico” porque tiene plata, porque va a decirle que las quiere...” (Boris, 14 años). Según la percepción de los estudiantes que nos dieron las ideas que agrupamos en esta categoría, que los jóvenes no participen produciría un círculo vicioso, ya que mientras menos conciencia se genere al momento de decidir por quien votar, y mientras menor sea el número de personas que participan de los procesos electorarios, mayores son las posibilidades de que quien gobierne no lo haga pensando en el bien común.

La segunda categoría que rescatamos entre las ideas de los estudiantes fue la que hace referencia a *Desprestigio de la clase política como una de las causas para que los jóvenes no quieran participar*. En un momento de pleno desarrollo de campañas políticas, para los estudiantes fue evidente que quienes no votan pudiéndolo hacer es porque desconfían de la clase política. Esta desconfianza se encuentra relacionada con: 1) Las promesas que realizan los candidatos durante la época de campañas y que después no son cumplidas; 2) La percepción de que la clase política sólo quiere acceder al poder para proteger sus intereses; 3) No existe un interés, desde la clase política, de abrir el espacio para que candidatos que realmente representen al pueblo y a los jóvenes puedan acceder al poder; y 4) El mismo juego entre los distintos grupos políticos ha provocado su descredito ante los ciudadanos y las ciudadanas.

Para los estudiantes participantes de los grupos focales, los jóvenes que son más conscientes son capaces de darse cuenta que durante el periodo de campañas políticas, los candidatos tratan de captar su voto con promesas que posteriormente pocas veces son cumplidas: ***“Por eso la gente, los jóvenes no están tomando en serio... se sienten defraudados... Por ejemplo, llega un candidato y dice: voy a dar educación gratuita para todos, y uno vota, espera eso, y no llega nada... no se respeta lo que se espera, yo creo que por eso prefieren no meterse en algo que no les va a dar frutos, prefieren quedarse carreteando como dice él, carreteando, viviendo la vida, en vez de estar preocupándose de que tienen que ir a votar por algo que no les va a funcionar, no les va a traer bien a sus familiares o a ellos mismos”*** (Machuca, 16 años). Haciendo referencia a las razones por las que los jóvenes optan por vivir una vida de ocio, en vez de cumplir con sus deberes cívicos, Machuca señala que esto es el resultado de un proceso permanente de desencantamiento con la clase política, producto de su inconsistencia a la hora de gobernar en consonancia con las promesas de campaña.

⁴⁸ Persona guapa.

Aduciendo específicamente al tema de la juventud, Machuca hace referencia a las demandas juveniles sobre educación, a las promesas que se han hecho con respecto a esta, y a los resultados obtenidos por lo menos hasta el momento de la conversación. Dando una mirada en retrospectiva a la historia política de Chile de los últimos 30 años, Boris hace una crítica a la promesa de construcción de Democracia que establecieron los partidos de la Concertación durante los últimos años de la década de 1980: **“Sí, ¿y la alegría ya viene? y nunca llegó”** (Boris, 14 años).

Es muy interesante que los jóvenes logren reconocer que teniendo el control político se puede acceder al poder en un país. Este poder permitiría a los políticos proteger sus intereses en contra de aquellos otros grupos no hegemónicos que intenten quitárselos para establecer un modelo de sociedad más justo. Para lograr mantener el poder, según los estudiantes, la clase política utilizaría mecanismos que rozarían la ilegalidad: **“Hay algunos que no quieren participar, porque algunos presidentes, o cosas así... algunos son muy corruptos, cambian leyes, y eso...”** (Valeria, 13 años). Valeria estableció que marginarse de la participación es una opción de los jóvenes que se dan cuenta que al acceder al poder, los candidatos empiezan a gobernar en su propio provecho, por ejemplo, cambiando o haciendo leyes que protegen a su sector. Relacionado con el tema de las promesas de campaña, y como estas son un vehículo para acceder al poder, Cristian opinó: **“Les interesa más el poder que tienen ellos, prometen algo y después no lo cumplen. Lo que quieren es mantener el poder entre ellos mismos”** (Cristian, 14 años). Siguiendo en su misma línea, uno de sus compañeros apoyó su posición señalando que a los políticos: **“Es como si lo único que les interesara es el poder, y una vez que lo obtienen, se olvidan de todas sus promesas”** (Javier, 14 años). La crítica que se hicieron al deseo de poder se focalizó en denunciar que los políticos lo quieren alcanzar por un afán individualista o de clase, pero no para gobernar en provecho de toda la comunidad.

Hay un reconocimiento, por parte de los estudiantes, de que la clase política proviene mayoritariamente de los estratos altos de la sociedad. Esta situación generaría una pérdida de credibilidad entre los jóvenes, ya que saben que quienes quieren representarlos no viven su misma realidad ni enfrentan sus mismos problemas: **“Lo que pasa es que todos los candidatos que actualmente se postulan, todos, no saben lo que es estar juntando o consiguiéndose plata para llegar a fin de mes. Ninguno nunca ha vivido mal, entonces la gente se siente muy poco identificada con ellos y no sirven”**

(Salvador, 16 años). La manera de lograr conquistar la participación formal de los jóvenes sería presentándoles candidatos más cercanos, ya sea desde el punto de vista social como etario: ***“Atraverse, intentar algo nuevo, a darle la oportunidad a alguien que tal vez tenga 20 años menos, pero que sepa cómo se hacen las cosas actualmente”*** (Salvador, 16 años). Según la percepción que logramos recoger a partir de las ideas de los estudiantes, la clase política estaría formada solamente por un estrato social privilegiado, que desconoce cuáles son las necesidades de otros grupos diferentes al propio. Este desconocimiento de la realidad de la mayoría es el que le impediría gobernar en pos del bien común.

Que el juego político sea propuesto hoy en Chile como casi una lucha publicitaria por tratar de atraer a la mayor cantidad de ciudadanos-compradores de un candidato, ha producido un desprestigio total de la clase política. Se observa que los ideales ya no son prioritarios para los partidos políticos al momento de elegir a sus candidatos. Lo que prima hoy en día es la capacidad que tengan los candidatos para capturar a los votantes. En esta capacidad los estudiantes no identifican cualidades de liderazgo o de buen gobierno, sino que más bien características físicas o de simpatía: ***“Yo creo que, por ejemplo, encuentro que aquí, como ya decía, la derecha, por ejemplo... primero iba Goldborne, y luego tiraron a Longueira, ¿por qué? Porque le encontraron “yayitas”⁴⁹, entonces no les convenía... yo veo que los partidos políticos no apoyan a una persona por sus ideales, por su capacidad, sino porque si es famoso o no”*** (Boris, 14 años).

La poca seriedad de los políticos también se reflejaría cuando se producen discrepancias entre los dos conglomerados políticos de Chile (Nueva Mayoría y La Alianza por Chile) ***“por ejemplo, la UDI comete un error, todos los de la UDI dicen “no, es que es algo que le puede pasar a cualquiera”, comete un error uno de la oposición y dicen “no, pero es que cómo”, el PC comete un error, lo mismo, comete un error uno de la oposición igual, entonces, por ejemplo, yo vi a varios comunistas, de concertación que estaban en contra de Bachelet, y decían “cómo no aviso la alerta de tsunami”, y ahora cuando se apoyan dicen “no, es que es un error que le podría pasar a cualquiera”, encuentro que hay una hipocresía gigante en Chile en total...”*** (Boris, 14 años). Este proceso que ha vivido la política chilena por lo menos durante los últimos 15 años es observado como un proceso de farandulización y banalización. Esto

⁴⁹ Se denomina popularmente yayitas a situaciones que podrían poner en tela de juicio la credibilidad de una persona.

ha hecho que la política pierda a la vista de los nuevos ciudadanos y ciudadanas la importancia que realmente debería tener en la construcción del país.

En la categoría *Es necesario participar políticamente de la construcción política del país que queremos*, las ideas que logramos identificar nos permitieron detectar: 1) Que los estudiantes consideran que es un deber ciudadano participar de los procesos electorales; 2) Que consideran que el voto es una manera efectiva de lograr generar algún tipo de cambio; 3) Que valoran como una necesidad el que los jóvenes empiecen a participar de la contienda política por acceder al poder, su posición se explica en que piensan que nadie más que otro joven podrá representar sus demandas de la manera más oportuna.

Como señalábamos anteriormente, los estudiantes expresaron por medio de sus ideas que era un deber de todos los ciudadanos y las ciudadanas participar cada vez que se desarrollen procesos electorales. Para ellos y ellas, este tipo de participación sería una manera de involucrarse en la solución de las problemáticas que aquejan a la comunidad. Al respecto Francisco opinó que quienes no participan demostrarían: ***“que no tienen ningún interés con lo que va a pasar en su país, o en su comunidad, es como que no están ni ahí”*** (Francisco, 17 años). Por su parte, Salvador valoró el ejercicio del voto como una manera para generar transformaciones que contribuyan a acercarse al bien común: ***“Si uno vota, uno se informa, si uno sabe que escoger, uno puede cambiar el país”*** (Salvador, 16 años). De sus ideas se desprende la necesidad de la información y la criticidad a la hora de decidir por quien votar. Según su percepción se hace urgente que los jóvenes se inmiscuyan en la realidad de su país para que de esta manera elijan a las personas que efectivamente podrán hacerles frente. De algunas de las propuestas se desprende que se valora la Democracia como una conquista que permite a los ciudadanos y las ciudadanas elegir a sus representantes de manera periódica. Esta valoración del derecho de participar les llevó a cuestionar a quienes no cumplen con él: ***“... pienso que el que no vota, teniendo el derecho, teniendo el deber, y pudiendo hacerlo... no tiene derecho a reclamar”*** (Claudio, 17 años).

Hay conciencia de que existen distintos mecanismos para lograr transformaciones sociales y políticas, pero se reconoce que la conquista del poder de parte de candidatos que realmente sean representativos de las demandas populares es algo que puede ser efectivo, al contrario de lo que puede ocurrir si quienes acceden al poder son una clase

que sólo busca proteger los intereses de su grupo. Esta posición es la que condujo a los jóvenes a no estar de acuerdo con aquellos sectores que llaman a no participar de los procesos eleccionarios: **“... porque si queremos hacer un cambio en realidad, y después uno no vota...bueno, uno de igual forma está haciendo un cambio al marchar, pero el cambio más profundo también se puede hacer a través de las elecciones”** (Patricio, 14 años). En una línea similar Bernardo apoyó las ideas de su compañero: **“... también pasa que muchas veces se llama a no votar, siendo que a través de las votaciones también se puede hacer un cambio”** (Bernardo, 14 años). Tomando conciencia de que en la actualidad son pocos los candidatos que efectivamente pueden representar las demandas de jóvenes, niños y niñas, los estudiantes vieron en el voto nulo o blanco un espacio de participación efectivo para demostrar la necesidad de renovación de la clase política: **“en este caso... creo que votaría nulo”** (Patricio, 14 años).

La conquista del poder por parte de los jóvenes fue observada como uno de los caminos realmente efectivos para lograr establecer el bien común. En el contexto de elecciones presidenciales y parlamentarias, la irrupción de candidatos jóvenes, cabecillas del movimiento estudiantil iniciado el año 2010⁵⁰ les dio a los estudiantes la facultad de empoderarse con la idea de que la participación directa en la contienda electoral era un camino factible para lograr poner en la discusión nacional sus problemáticas. Que los partidos políticos apoyen a candidatos jóvenes que representan a jóvenes sería uno de los mecanismos para que las nuevas generaciones se sientan efectivamente parte de la política: **“De repente a los jóvenes como que no nos toman mucho en cuenta...”** (Patricio, 16 años), **“El problema es que cuando uno vota, muchas veces los jóvenes no se sienten cercanos a por quien van a votar”** (Bernardo, 14 años).

Considerarse efectivamente como ciudadanos necesariamente conllevaría a que los jóvenes tomen conciencia sobre la urgencia de que ellos y ellas luchen por el poder: **“Yo creo que ahí se caen los jóvenes en que más que participar en el voto debería participar en la misma contienda política...”** (Bernardo, 14 años). Los estudiantes fueron cautos al momento de evaluar los alcances a corto plazo de la inclusión de los

⁵⁰ Algunos de los líderes juveniles que se presentaron a las elecciones parlamentarias del año 2009 fueron Camila Vallejos, Karol Cariola y Giorgio Jackson. Ellos formaron parte activa en las movilizaciones estudiantiles del año 2010. Vallejos y Jackson fueron presidentes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile y Universidad Católica respectivamente. Los tres candidatos resultaron electos en las parlamentarias del año 2013 y actualmente ocupan un sitio en el Congreso Nacional.

jóvenes en la política: **“Se tira un candidato joven, puede tener muchas propuestas, y va a cumplirlas, pero como se encuentra con una muralla de mucha gente adulta. La ideología de las personas piensa que uno al ser más mayor tiene más conocimiento, pero de repente la cosa no es así, uno puede ser joven y saber mucho más. Pero la gente no se atreve a cambiar”** (Patricio, 16 años). Reconocieron que el juego político mantiene un discurso que establece que la experiencia es primordial en quien desee ocupar un puesto público. Al mismo tiempo piensan que los candidatos tradicionales tratarían de denunciar la poca experiencia juvenil para no perder a su electorado. A pesar de estos inconvenientes, los jóvenes reconocieron la necesidad de atreverse a participar: **“El problema es que hay poco interés de la gente, la gente le ha ido perdiendo la fe a la política, en vez de ir cambiando las cosas”** (Salvador, 16 años), como señala Salvador, la única manera de alterar el orden existente es atreviéndose a cambiar las cosas.

La categoría *Elementos que influyen al momento de tomar la decisión de participar en los procesos electorarios* nos dejó en evidencia que los estudiantes reconocen a la familia como un ente socializador en los valores cívicos que conducen a la participación. En un momento en el que la ciudadanía pasó a ser automática y el voto voluntario⁵¹, la abstención general en los procesos electorarios⁵² se transformó en una preocupación para los jóvenes que consideran que a través de la participación se pueden generar cambios. Tratando de identificar las causas de que algunos jóvenes decidan participar y otros no, los estudiantes consideraron crucial el rol de la familia. Para los participantes del grupo focal del Colegio E las ideas expresadas por padres, familiares y los adultos en general generan un impacto en la valoración que los niños, las niñas y los jóvenes le asignaran a la participación política. De las ideas de los estudiantes se desprende que los padres y madres que consideran la participación política como algo negativo traspasan estas ideas a sus hijos e hijas. Esto provoca en niños, niñas y jóvenes incertidumbre, y luego el deseo de autoexcluirse de la participación: **“Yo creo también que va en los padres si un joven vota o no. Porque uno le pregunta a un papá: ¿viste las propuestas de este candidato? Se ven súper buenas. Pero el papá dice no, este es**

⁵¹ Las elecciones municipales del año 2012 fueron las primeras en las que el voto fue voluntario, las primeras presidenciales y parlamentarias con voto voluntario serían las que se celebrarían en diciembre del año 2013.

⁵² Las elecciones municipales del año 2012 mostraron una abstención histórica: el porcentaje de participación apenas superó el 41% de todas las personas en edad de votar. En ICSO, Informe Abstención Municipal 2012: Los ricos también votan. UDP, <http://www.icsoc.cl/wp-content/uploads/2012/11/Informe-Abstenci%C3%B3n.pdf>

un farsante, y se activa el que uno no tome en cuenta realmente la participación”
(Franco, 16 años).

Si bien reconocieron que es necesario que cada persona construya su propia opinión frente a la política, consideraron que la posición de los padres pesa mucho en las decisiones que tomaran los hijos e hijas, por lo menos en lo que respecta a su primera etapa como ciudadano formal: ***“Es que siempre va a tener que ver la influencia, porque, como dice el Franco, desde pequeños a uno le enseñan así, a seguir, a aceptar”*** (Bianca, 16 años). Salvador, reconociendo que esta socialización de los padres no siempre es positiva, expresó la necesidad de que las nuevas generaciones sean críticas y cuestionadoras de este tipo de ideas: ***“Es que de partida, eso de dejarse llevar por lo que dice el adulto no, porque si uno tiene 18 años no tiene por qué estar haciendo caso de cómo piensa el papá”*** (Salvador, 16 años). Dentro de este grupo focal siguió una interesante discusión con respecto a los valores en que son socializados los niños y niñas en sus hogares. Si bien se reconoció el peso que ejercen las ideologías familiares en los primeros años de vida, también se expresó que la experiencia obtenida a través de los años y del desarrollo de un pensamiento crítico, las nuevas generaciones podrían ir construyendo su propia posición frente a la participación política.

Finalmente, otras de las ideas que logramos rescatar fueron las que nos permitieron construir la categoría *Quienes no participan de la política pierden su derecho a opinión*. Los dos estudiantes que compartieron las ideas que nos permitieron establecer la categoría fueron tajantes al expresar que quienes no hacen ejercicio de sus deberes ciudadanos, pierde el derecho a participar de la denuncia de autoridades que no están gobernando en provecho de la sociedad: ***“Después, cuando salga, por ejemplo, una persona, un gobernador que no le gusta, no tiene el derecho a reclamar, porque ni siquiera se dio el tiempo de ir a votar por quien le parecía como mejor representante. Entonces, si sale un gobernado que no te parece, no tienes derecho a opinar, porque no usaste la democracia, o sea, no quisiste poner de tu parte”*** (Claudio, 17 años). Considerando que las personas somos muy propensas a criticar las acciones de la clase política, Claudio reconoció que todos somos responsables de esas acciones. Que resulte electo un candidato que no gobierna en pos del pueblo también es responsabilidad de quienes no votan, ya que su abstención permite la elección de quien no conviene a la mayoría. De las palabras de Claudio también se desprende que valora el ejercicio del voto como una de las expresiones de una vida en democracia. Si vivimos

en un Estado Democrático, es una obligación participar para elegir a las autoridades más capaces.

Para Machuca, no votar en las elecciones sería un ejemplo de desinterés por construir un mejor país, y por demostrar cuáles son las ideas que tenemos para construir ese país: ***“El problema es que ya después que ocurre el hecho, ocurren las elecciones, sale tal alcalde, tal presidente, tal senador, tal diputado, si no votamos no podemos alegar, porque no tenemos ni voz ni voto, no dimos a conocer nuestro punto de vista, no dimos a conocer nuestro voto para apoyar a otro, o a lo que realmente quisimos, porque simplemente no nos interesó, o no dimos a conocer lo que nosotros queríamos decir...”*** (Machuca, 16 años). No votar es una elección personal que terminaría generando la autoexclusión de la participación política. Según las ideas de Machuca el que no participa se queda fuera del sistema, y debe enfrentar serias dificultades al tratar de integrarse nuevamente, ya que al no votar perdería su derecho a denunciar las falencias de las autoridades al momento de gobernar.

A partir de las ideas propuestas por los estudiantes ante la aseveración presentada, debemos valorar positivamente que consideren mayoritariamente que participar de los procesos electorarios es una de las obligaciones que tienen los ciudadanos y ciudadanas que viven en un sistema democrático. Son críticos frente a los ciudadanos-ciudadanas-adultos que votan sin muchas veces tomar en cuenta las ideas que expresan los distintos candidatos, o no considerando las ideologías que representan los partidos políticos que los avalan. Consideraron que esto es el resultado de una formación democrática deficiente en la escuela, y de la manipulación de la cual son objeto los ciudadanos y ciudadanas durante los periodos electorarios por los medios de comunicación. Consideramos importante que logren visualizar estos dos elementos, ya que son los que les permitirán a ellos y ellas autoformarse como ciudadanos críticos frente a la información que reciben durante los periodos electorarios. Al mismo tiempo, pensando en que hoy día los estudiantes chilenos se preocupan por la educación que recibirán las nuevas generaciones (lo cual se expresa en la formación del movimiento social-estudiantil “Por los que vendrán”), que sean conscientes de que no reciben una formación ciudadana efectiva en la escuela los puede llevar a movilizarse para exigir una educación para los ciudadanos y ciudadanas que sea útil y práctica.

Es importante destacar que nuestros estudiantes se posicionaron desde una perspectiva crítica e interpretativa al momento de explicar las razones que producen la abstención juvenil en los procesos eleccionarios. Tomaron una posición crítica porque se situaron desde su lugar como personas que valoran la participación y que cuestionan la abstención. Interpretativa porque reconocen que hay razones que explican por qué los jóvenes han decidido dar un paso al costado al momento de evaluar si participar o no de las elecciones. Las propuestas de los candidatos pocas veces recogen los intereses y las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, y esto produce que algunos jóvenes consideren que la participación no genera ningún tipo de impactos en sus vidas, por lo que lo mejor sería tomar el camino de la autoexclusión. Dentro de todos los participantes, solamente tres estudiantes estuvieron en el grupo que el resto de los participantes cuestionó. Coincide que quienes pensaron de esta manera son quienes se encuentran más marginados de los efectos a largo plazo de políticas sociales estatales (Alumnos del Liceo A). Su automarginación solamente provocaría que el círculo de pobreza en el cual se encuentran insertos se mantenga a través del tiempo. De sus ideas también se rescata que no observa la democracia como una construcción de la cual todos debemos ser parte, sino que más bien como un modelo estático, que no se puede modificar y perfeccionar, y que por lo tanto da lo mismo si se participa o no de ella.

La banalización de la clase política, la falta de ideologías claras serían causas de su desprestigio. Como consecuencia de este proceso, la clase política habría perdido legitimidad ante la ciudadanía, lo que generaría la abstención juvenil. La manera de enfrentar este problema, más que la abstención, es según las ideas de los estudiantes, la inclusión de los jóvenes en la contienda política por la conquista del poder. Que los jóvenes entraran en la arena política permitiría: que la clase política deje de proteger sólo los intereses de su grupo; que los jóvenes se vean reflejados en las autoridades, lo que les motivaría para participar y renovar a la clase política.

Los valores en los que han sido socializados los jóvenes desde su primera infancia también impactan al momento de explicar la participación o la exclusión juvenil. Para quienes han recibido en sus hogares el discurso de que es importante inmiscuirse en la construcción del país a través de la participación les sería mucho más fácil valorar el rol de la participación en las elecciones. En cambio, aquellos jóvenes que enfrentan en sus hogares un discurso que privilegia la abstención o que es crítico frente a las acciones de la clase política estarían más propensos a desencantarse con esta y

decidir autoexcluirse. A pesar del peso de los valores familiares, se reconoce que la formación y experiencia podrían ir ayudando a los jóvenes a tomar su propia posición frente a la política.

Para los estudiantes, la marginación de la participación política limitaría el derecho a reclamar frente a las medidas de las autoridades. Quienes tomaron esta posición la fundamentaron señalando que quien no vota no muestra interés por las problemáticas que aquejan a la sociedad. La marginación también podría influir en que no resultaran electos los mejores candidatos, generando un efecto negativo en toda la colectividad. La abstención sería una de las principales muestras de inconciencia ciudadana, por ello los estudiantes que elaboraron su posición frente a ella fueron tan críticos y terminaron negando el derecho a la participación (a través de los reclamos y la opinión) a quienes no la ejercen.

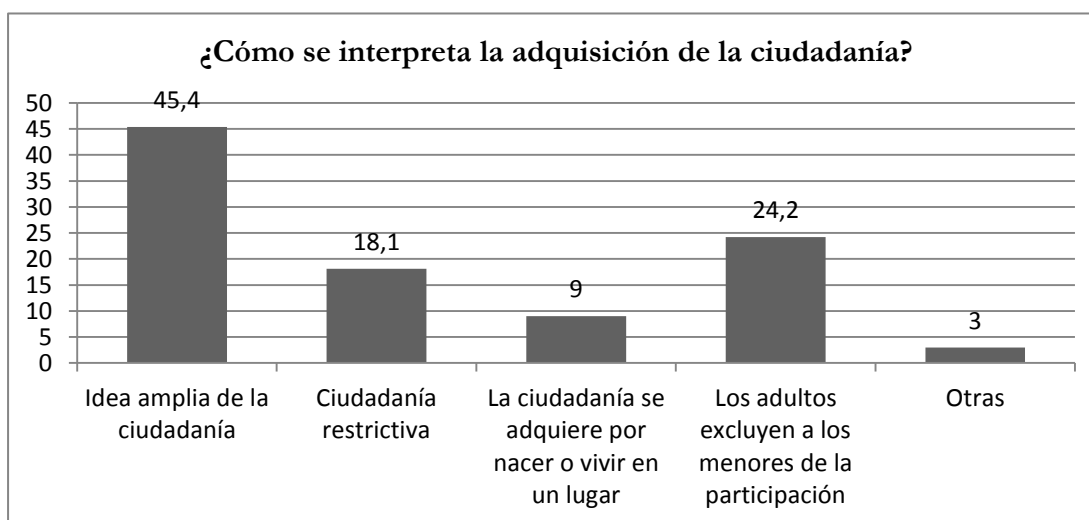
10. 2. ¿Cuándo nos convertimos en ciudadanos y ciudadanas? Los niños, las niñas y los jóvenes frente al tema de la adquisición de la categoría de ciudadanos y ciudadanas

Desde nuestra propia experiencia cómo estudiantes y profesores debemos señalar que el peso de la tradición ha sido muy importante a la hora de socializar en un determinado modelo de ciudadanía. Este modelo, impulsado desde el poder político, ha privilegiado la promoción del ejercicio de los derechos políticos, en desmedro de la participación activa en la construcción de la sociedad. Desde el punto de vista jurídico, la misma Constitución política pone el énfasis en este tipo de ciudadanía al establecer que se otorga la categoría de ciudadanos y ciudadanas a los “*chilenos que hayan cumplido los 18 años de edad y no hayan sido condenados a pena aflictiva. La calidad de ciudadano otorga los derechos de sufragio, de optar a cargos de elección popular y los demás que la Constitución o la ley confieran*”⁵³. Del artículo se desprende que se hace hincapié en un modelo de ciudadanía cívica, puesto que se establecen sólo los mecanismos jurídicos a través de los cuales se puede ejercer la ciudadanía. Se hace referencia al derecho a voto, y al derecho a acceder a cargos públicos. A pesar de las

⁵³ Constitución Política de la República de Chile. Capítulo II Nacionalidad y Ciudadanía, artículo 13. En http://www.senado.cl/capitulo-ii-nacionalidad-y-ciudadania/prontus_senado/2012-01-16/093226.html

transformaciones que generó la promulgación de la Ley 20.568 del año 2012⁵⁴, de igual forma se siguió promoviendo una ciudadanía tradicional, ya que el único cambio fue pasar de una ciudadanía adquirida a través de la inscripción en los Registros Electorales, a una ciudadanía recibida de manera automática al cumplir la mayoría de edad (18 años).

El peso de la tradición y de la ley puede haber generado que desde nuestro rol de padres y educadores hayamos estado socializando a nuestros hijos y estudiantes bajo la visión de que la ciudadanía solamente se relaciona con el ejercicio del voto cada cierta cantidad de tiempo para elegir a nuestros representantes. Llegar a reconocer cuál es la idea que los niños, las niñas y los jóvenes tienen con respecto a la ciudadanía como concepto, y a la ciudadanía como una facultad que nos permite actuar de una determinada manera en sociedad es lo que nos llevó a presentar la siguiente aseveración: *“Gran parte de la población piensa que la ciudadanía es un derecho que se adquiere cuando se inscriben en los registros electorales, o que se hace efectiva cuando se acude a votar”*. El objetivo que perseguimos al presentarles la aseveración fue reconocer las interpretaciones que los estudiantes hacen de la ciudadanía y la participación. A partir de la clasificación de las ideas que nos dieron los estudiantes pudimos construir las categorías que se muestran en el siguiente gráfico:



⁵⁴ Desde el 31 de enero del año 2012 comenzó a regir la ley N° 20.568, lo cual generó la inscripción automática en los Registros electorales de todas aquellas personas que cumplen con los requisitos para votar. En <http://www.chileatiende.cl/fichas/ver/9838>

De las categorías se desprende que un grupo mayoritario de ideas (46%, 15 ideas) se enfocaron en explicar que la ciudadanía no sólo se relaciona con el derecho a participar de los procesos eleccionarios, sino que existen distintos mecanismos a través de los cuales ejercer los derechos y deberes ciudadanos. El 18 % de las ideas (6) se enfocó en criticar el modelo de ciudadanía que se socializa, ya que este promueve una ciudadanía restringida al ejercicio del derecho a voto. De la mano de esta idea, un 24% de las ideas (8) explicaron que esta visión de la ciudadanía se socializa debido a que los adultos limitan y dificultan la participación de los niños, las niñas y los jóvenes en la construcción de una realidad diferente. Un 9% de las ideas (3) interpretó la ciudadanía como un derecho que se adquiere al nacer y vivir en un determinado lugar. Finalmente, 1 de las ideas (3%) presentada por uno de los participantes se orientó en expresar que la ciudadanía se adquiere y mantiene aunque no se haga uso de ella para promover el bien común, sino que sólo para proteger los intereses personales.

La aseveración conducía a que los estudiantes reflexionaran sobre sus ideas con respecto a lo qué es ser ciudadano o ciudadana, y a cómo se forman los ciudadanos y ciudadanas, pero aprovecharon el espacio para demostrar sus puntos de vista con respecto a los elementos que consideran que interfieren en un ejercicio permanente y efectivo de la ciudadanía participativa. A objeto de esta investigación, la ciudadanía participativa es entendida como el derecho y deber de participar activamente, y a través de distintos mecanismos (organizaciones, acciones comunitarias, manifestaciones, denuncias, etc.) en la construcción de una sociedad y un mundo mejor.

La aseveración presentada generó una serie de reacciones y discusiones al interior de los grupos focales sobre lo que significa la ciudadanía y cómo esta se puede y debe ejercer. Las ideas mayoritarias de los estudiantes (46%) nos permitieron configurar la categoría *Idea amplia de ciudadanía*. A partir del análisis de las ideas que se presentaron en esta categoría, podemos identificar que: 1) La ciudadanía es pensada como una condición inherente a las personas, sin importar su edad o condición sexual; 2) Uno de los elementos más importantes de la ciudadanía es la participación en la resolución de las problemáticas que aquejan a la sociedad, por esto, la participación más importante es la que se ejerce para actuar en el espacio geolocal; 3) La condición de ciudadano o ciudadana requiere que las personas sean informadas y críticas al momento de actuar.

Promover la ciudadanía como una condición que se adquiere luego de cumplir los 18 años de edad, y que se ejerce sólo a través del ejercicio del voto dejaría marginados a los niños, las niñas y jóvenes. Por esto, cuando ellos se enfrentaron a la aseveración reaccionaron defendiendo su derecho a participar en la construcción de un mundo mejor: ***“Yo opino que no, porque un ciudadano no significa que porque tenga 18 años de edad y pueda votar recién venga a ser un ciudadano, o sea, ¿todo lo que vivió antes qué es?”*** (Salvador, 16 años). Una opinión similar compartió Bernardo: ***“pero no solamente por eso no, porque un ciudadano no solamente comprende un voto o una idea política. Un ciudadano vela de cualquier otra forma por los intereses de su comunidad”*** (Bernardo, 14 años).

Los niños-niñas-jóvenes empoderados con la idea de ser ciudadanos enfrentan la marginación legal que viven al no poder participar en la elección de sus representantes. Hacen frente a ella expresando que el derecho a voto es sólo una de las facetas de la ciudadanía, pero que la más importante es la que se relaciona con la participación en la construcción de un mundo mejor. Para nuestros estudiantes, los ciudadanos y ciudadanas se preocupan e involucran en las problemáticas que afectan a su comunidad geolocal: ***“La ciudadanía no es solamente votar, es participar en tu comunidad, es participar en distintas cosas, no solamente votar por quien va a ser presidente o quien va a ser alcalde, porque al final tú eres el que va a dirigir, por ejemplo, a toda tu comunidad. Entonces, las elecciones dan lo mismo”*** (Hernán, 14 años). La visión de ciudadanía denota una toma de conciencia de parte de los estudiantes con respecto a los efectos que genera su participación en la toma de decisiones. La interpretación del concepto de ciudadanía que hicieron los estudiantes que forman parte de esta categoría dejó en evidencia que ellos y ellas toman esta posición para sentirse involucrados de la vida en comunidad, ya que una ciudadanía que solamente se fija en la capacidad de poder elegir a las autoridades a través del voto los dejaría marginados: ***“Yo no estoy de acuerdo con eso, porque en vez de ir a votar, hay otras cosas para hacer como aportar...”*** (Jonathan, 13 años). Una de las compañeras de Jonathan complementó la idea de su compañero sobre lo que se podría hacer para ejercer la ciudadanía siendo un menor de edad: ***“Aportar trabajando, aportando nuevas ideas para tener un día a día mejor”*** (Valeria, 13 años).

Dentro de esta categoría se evidenció que los estudiantes, además de considerar la participación como una cualidad de los ciudadanos, explicaron que para poder cumplir de manera coherente y consistente con esta condición, había que ser una

persona crítica. Cuando hicieron referencia a la criticidad, adujeron preferentemente que las decisiones que toman los ciudadanos tienen un impacto en toda la comunidad a corto y largo plazo, y que sus decisiones deberían ser tomadas pensando en el bienestar de la mayoría y no en intereses particulares: **“...pero ya cuando por lo menos puede ver claramente y se acuerda, ya puede ser ciudadano, cuando empieza a ver un hecho y piensa ¿por qué lo hizo? Cuando ya se empieza a hacer esos por qué está teniendo un pensamiento crítico, porque un ciudadano tiene que ser una persona crítica, que obviamente aporta a la sociedad”** (Gaspar, 14 años). La idea de la ciudadanía como un proceso que se adquiere a través de la formación lleva a promover la necesidad de establecer una educación centrada en los valores democráticos. Este sería uno de los caminos más factibles para lograr el desarrollo de una ciudadanía crítica y consciente.

Los estudiantes fueron críticos frente a lo que ellos consideraron como el mal ejercicio de la ciudadanía. **“... pero ciudadano es una persona que tiene que estar formada, porque, por ejemplo una persona que dice “Yo nací en Til til, no sé lo que pasa en mí país, no me interesa nada de lo que pasa, lo único que me importa es trabajar y la vida monótona” deja de ser ciudadano...”** (Boris, 14 años). Es así como consideran que quienes no se informan, no actúan ni participan deberían perder su condición o no ser considerados como tales: **“... porque un ciudadano es una persona que no es individualista, es una persona que forma parte de una comunidad, si no te interesa tu comunidad, no eres ciudadano”** (Boris, 14 años).

Ante la aseveración presentada un grupo de estudiantes nos dieron opiniones que nos permitieron crear la categoría: *Ciudadanía en un sentido restrictivo*. Las ideas de estos estudiantes se enfocaron en expresar que actualmente se privilegia el modelo de ciudadano-votante. Fueron claros en especificar que ellos y ellas se consideran como ciudadanos a pesar de no tener la edad de participar en los procesos electorales, puesto que observan su ciudadanía como una ciudadanía participante en la construcción de la sociedad.

De igual manera denunciaron que en la actualidad la opinión pública, los medios de comunicación y la clase política tratan de vender la imagen de que la ciudadanía sólo se relaciona con el ejercicio del derecho a voto. Esta visión sobre la ciudadanía se crearía para evitar que la gente reaccionara ante la inoperancia de la clase política: **“Porque al final las decisiones, como dice la canción, las toman muy pocos... un**

congreso se reúne y deciden declarar una ley, y listo, está aprobada, pero, dónde queda la ciudadanía, dónde queda la opinión de las personas, no, las decisiones las toman ellos, tú votaste por ellos, ellos toman las decisiones. Pero tú no sabes si ellos efectivamente van a tomar una decisión buena” (Bianca, 16 años). La participación y la política a través de estas manipulaciones se estarían deshumanizando, ya que las personas dejarían de ser consideradas como tales. Se les valoraría como un voto, y no como personas con ideas propias en la construcción del país: *“... las personas son números, que 2.400 personas están en contra de tal, pero ya no dicen “las personas de tal localidad”. Entonces, ya las personas se acostumbraron a ser números, y eso no creo que este bien...”* (Boris, 14 años). Este proceso de deshumanización de los ciudadanos podría ser el resultado de una obsesiva tendencia a aplicar encuestas para reconocer las tendencias políticas de la población. El resultado sería que los ciudadanos empezaran a observarse a sí mismo tan sólo como votantes, y no como personas responsables en la construcción de la democracia y el país que se espera.

Pensando en las acciones de la clase política que es elegida por los ciudadanos formales (mayores de 18 años con derecho a voto), las ideas que nos presentaron los estudiantes dejan en evidencia la necesidad de que las personas, desde la infancia sean formadas para poder elegir de manera crítica e informada a sus representantes: *“...la gente no sabe realmente lo que hace ese senador, y vota por votar, no sabe elegir a la gente, no sabe usar bien su voz. Entonces, claro, el senador perfectamente puede decir algo: no, yo voy a cambiar la educación, y la gente se queda contenta con eso, y no sé, al final el senador aprueba un proyecto que es para subirse el sueldo. Entonces, es ridículo”* (Salvador, 16 años).

De las ideas expresadas por este grupo de estudiantes se evidenció que a pesar de que critican que se privilegie la idea de una ciudadanía restringida a la mayoría de edad, de igual manera consideran que la elección de los representantes es uno de los caminos para lograr transformaciones que privilegien a la mayoría de la comunidad. Por ello son críticos con quienes deciden mantenerse al margen de la participación o que no se informan al momento de votar: *“Una persona que sabe lo que es sacrificarse, no vota porque piensa que él no puede, no se interesa por la política, piensa que su deber es trabajar, mantener a sus hijos y eso. Igual hay poca participación de la ciudadanía en esos temas”* (Salvador, 16 años).

La tercera categoría que nos arrojó una gran cantidad de ideas fue *Los adultos excluyen a los menores de la participación*. De las propuestas presentadas podemos identificar: 1) Que algunos estudiantes consideran que sus opiniones y acciones no son valoradas por el mundo adulto; 2) Que la escuela, en vez de promover el desarrollo de una conciencia crítica, lo que hace es formar a los menores para obedecer; 3) La propuesta de otorgar el derecho a voto a los menores.

Las ideas de tres estudiantes del Liceo A apuntaron a expresar la validez de la aseveración, para ellos pocas veces las opiniones de los niños, niñas y jóvenes son tomadas en cuenta por los adultos al momento de tomar decisiones. Además señalaron que sus acciones para mejorar el mundo pocas veces son respetadas: ***“No creo que él pueda producir cambios. Si los niños hacen algo para mejorar, seguro que los adultos no van a tener respeto por eso, porque son simplemente niños. O sea, si los adultos, por ejemplo, están acostumbrados a botar basura y ensuciar, y ven que son niños los que se preocupan de mantener un lugar limpio, van a tener menos respeto que si ese lugar lo limpiara un adulto”*** (Claudio, 17 años). Nos llamó la atención que su posición frente a los límites de la participación infantil no estaba construida a través de percepciones, sino que más bien a partir de lo que han sido sus propias experiencias y acciones para tratar de contribuir en la construcción de un mundo mejor: ***“no se respeta la opinión de los niños y los jóvenes. A nosotros nos pasó algo así, cerca de mi barrio hay un basural, y lo limpiamos, pero igual la gente ignorante sigue botando basura. Así que realmente, a los únicos que se toma atención es a los adultos. Les da lo mismo, vienen de muy cerca o de muy lejos a tirar basura”*** (Francisco, 17 años).

Los testimonios de estos estudiantes, así como las del resto de sus compañeros de grupo focal (Liceo A) fueron bastante preocupantes, ya que denotan que el mundo adulto muchas veces no respeta la condición de niño o niña. Esta falta de respeto puede traer consigo efectos nocivos como, por ejemplo, creer que las acciones que realizan los menores no generan ningún tipo de impacto, y que por lo tanto lo mejor es mantenerse al margen.

Relacionada con la escasa valoración que en oportunidades asignamos a los menores se encuentra la visión de que el problema de la ciudadanía se relaciona con que la escuela no ha asumido el rol que posee como la formadora de los ciudadanos del siglo XXI. En vez de esto lo que ha privilegiado es la formación de niños-niñas-jóvenes

que sólo obedecen una serie de normas: ***“no se puede hacer nada todavía porque a los niños no se les enseña a pensar bien, se les deja... se les dice que tienen que cumplir con sus tareas, y eso, ah, y con ser un buen hijo, y eso, portarse bien, y eso. Entonces eso está súper mal, hay que empezar a enseñar bien a los niños”*** (Salvador, 16 años). En la misma línea, uno de los compañeros de Salvador expuso la necesidad de que la escuela forme a sus estudiantes como personas críticas: ***“Aún no existe una educación sobre política necesaria para que un menor de 18 años pueda formarse. Son pocos los que se atreven a mostrar su punto de vista con razones y fundamentos, pero de los que no se atreven, es también porque no tienen los 18 años, se reprimen...”*** (Machuca, 16 años). Los estudiantes cuestionaron que se considere la mayoría de edad como un elemento que de manera gratuita otorga a las personas la facultad para elegir a sus representantes de una manera informada y crítica. Para ellos la capacidad de elegir de manera apropiada es un proceso que se debe aprender en la escuela a través del desarrollo de las habilidades necesarias para poder entender e interpretar la realidad.

Pensando en que la escuela debe asumir el rol de promover el desarrollo de la criticidad entre las nuevas generaciones, uno de los estudiantes propuso que esto permitiría otorgarle el voto incluso a los menores de 18 años: ***“se debería enseñar mucho antes política, qué es la política, cuáles son sus fundamentos, esto para mínimo a los 15 años ya poder votar, ya tener un pensamiento de qué trata todo este juego”*** (Machuca, 16 años). Las palabras de este estudiante son más que un reflejo de las opiniones en general que recogimos en los grupos focales. Nuestros estudiantes consideran que siendo personas críticas no deberían tener impedimentos para participar de los procesos electorarios de aquellas autoridades que directa o indirectamente tomaran decisiones que terminarían impactando en sus vidas.

La última categoría que construimos recoge las ideas de que *La ciudadanía se adquiere por nacer o vivir en un determinado lugar*. Al contrario de lo que había sido nuestra experiencia preguntándoles lo mismo de otra manera (¿Saben lo qué es ser un ciudadano? Pregunta del primer capítulo de análisis de grupos focales, ver anexo nº 4) solamente tres de las ideas relacionaron la condición de ser ciudadano o ciudadana con el hecho de nacer en un determinado territorio. Patricio, al explicar por qué estableció esta relación nos expresó: ***“Si uno nace en un país, obviamente ya es ciudadano de ese Estado, porque se da a entender que siendo mayor de edad recién empieza a ser parte***

del país” (Patricio, 16 años). De su testimonio se desprende, que al igual que en la mayoría de los casos presentados con anterioridad, considera que la ciudadanía es una condición que se obtiene desde el nacimiento, pero además la circunscribe a la permanencia en un territorio determinado. Para él lo que se adquiere a partir de la mayoría de edad son los derechos ciudadanos ligados a la participación en los procesos electorarios. Según sus ideas, ser ciudadano es una manera de pertenecer a un conglomerado social llamado país, por lo que no considerar como ciudadanos a los menores sería una manera de exclusión social.

Con una interpretación similar, Patricio del Liceo D también expresó que la ciudadanía se obtiene al momento de nacer por el hecho de residir en un lugar: **“Ahí dice que uno se convierte en ciudadano por votar, yo debato eso porque yo creo que uno es ciudadano por el sólo hecho de nacer en una sociedad, ahora que uno ocupe bien el ser ciudadano es cosa de cada uno, si uno va a votar o tiene su opinión... yo creo que uno es ciudadano por el sólo hecho de estar en un lugar”** (Patricio, 14 años). Dando una mayor argumentación a su idea, Patricio expresó que la ciudadanía es una condición que podría ser utilizada o no de manera libre, pero que se alcanzaría por el hecho de vivir en un determinado lugar. La propuesta de Patricio generó una reacción inmediata entre sus compañeros de grupo focal. Boris expresó no estar de acuerdo con esta posición naturalista de la ciudadanía, ya que considera que la ciudadanía va ligada no sólo al derecho de poseerla, sino que también al deber de ejercerla responsablemente y en beneficio de toda la comunidad: **“Una persona cuando nace tiene derecho a muchas cosas... otra es la voz y la opinión, entonces, un ciudadano que nace en una localidad si le puedes llamar ciudadano por el concepto de que nació en una ciudad...”** (Boris, 14 años) Esta ciudadanía a la que hace referencia Boris se ligaría más con el territorio que con lo que él considera que es la ciudadanía participativa y comprometida con la realidad.

Después de analizar las ideas que nos presentaron los estudiantes es evidente que valoran la ciudadanía como un atributo inherente a la condición humana. Esto les lleva a pensar que el ejercicio del voto es una de las expresiones de la ciudadanía, pero que en general, ser ciudadano es comprometerse con el cambio social, y participar activamente en la construcción del presente y el futuro que queremos. Resulta destacable su posición frente a los deberes que tienen los ciudadanos: ser personas críticas e informadas a la hora de actuar o decidir. Consideran que si todas las personas-ciudadanos se apropiaran

de este deber sería mucho más fácil establecer el bien común. Uno de los caminos que piensan que se debe recorrer para lograr la criticidad es el de la educación. Una educación centrada en los valores democráticos, que enseña a cuestionar y a actuar es lo que los estudiantes consideran como una falencia en nuestro sistema educativo. Para ellos y ellas nuestra educación pone demasiado énfasis en seguir normas y acatar decisiones tomadas por los adultos, lo que genera problemas para poder desarrollar la criticidad. A pesar de todas las debilidades que identifican con respecto al tema de la participación, se demuestran proclives a generar cambios en este ámbito. Esto se evidencia en su deseo de participar activamente de todas las problemáticas que afectan a su espacio geolocal.

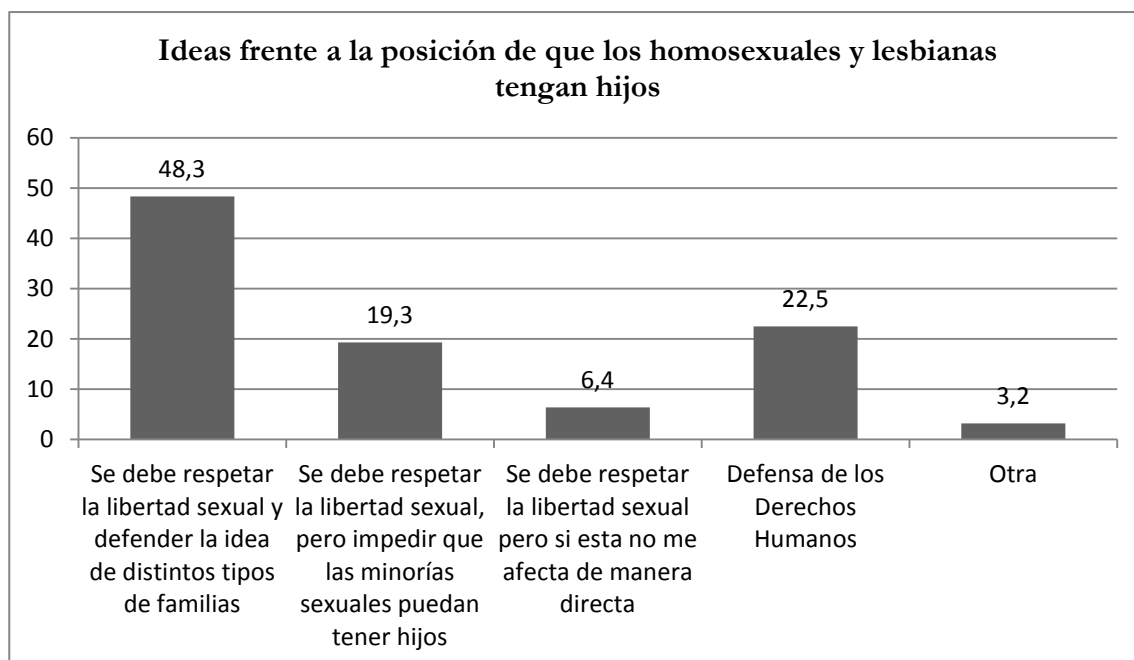
10.3. Los mismos derechos para todos y todas

La diversidad cultural es una de las características que ha tenido históricamente la humanidad. Hoy día esa diversidad es mucho más evidente, puesto que las nuevas generaciones ejercen su derecho a la libre expresión de manera más permanente y evidente que las generaciones anteriores. Producto de las transformaciones culturales y tecnológicas del siglo XX, y sobre todo de la masificación de los medios de comunicación (televisión, radio, y actualmente, Internet) podemos construir, reconstruir y deconstruir la forma en que se representa a las personas de los distintos rincones del mundo.

A pesar de estas transformaciones culturales que dejan en evidencia, por ejemplo, que hoy en día existen distintos modelos de familia, y que el modelo tradicional de padre, madre e hijos ya se encuentra totalmente superado en la práctica, la escuela recién empieza a abrirse a la posibilidad de promover o discutir sobre la existencia de distintos tipos de familias. En una sociedad, como la chilena, donde la Iglesia Católica y todos sus cánones valóricos, sigue teniendo mucho peso socialmente y educativamente, a veces resulta complejo tratar de promover modelos que entran en conflicto con los modelos hegemónicos. Pensando en que hoy en día existe una apertura con respecto a la elección sexual que choca con una ley que niega los mismos derechos a la formación de una familia por parte de heterosexuales u homosexuales, es que decidimos presentar la aseveración: *“En una sala de clases se está trabajando sobre la importancia del respeto a la diversidad. Todos están de acuerdo en la necesidad de respetar a los demás sin*

importar sus creencias, raza, religión, etc. Cuando la profesora trata el tema sobre el respetar las distintas tendencias sexuales, un grupo de estudiantes opinan que los homosexuales no deberían tener derecho a casarse y tener hijos”.

Nuestra elección persiguió reconocer cuáles son los prejuicios que los estudiantes enfrentan al momento de pensar y enfrentar distintas situaciones. Somos conscientes que en la actualidad, la mayoría de las personas tiene un discurso que destaca la necesidad de respetar y promover los derechos de todos y todas. Por esto, queríamos ver si enfrentados a una situación conflictiva los estudiantes eran capaces de establecer que, sin importar la condición sexual, todos deberíamos tener los mismos derechos, más aún cuando estos se ligan a algo tan básico como es la formación de una familia. La sociedad a través de los medios muestra distintos modelos con respecto a lo que es ser homosexual y ser lesbiana, lo que muchas veces puede contribuir a la formación de estereotipos y prejuicios que son los que conducen a pensar que ellos y ellas no deberían tener derecho a formar sus propias familias. La discusión de los estudiantes generó la emergencia de una serie de ideas que fueron las que nos permitieron configurar las categorías que se presentan en el siguiente gráfico:



La mayoría de las ideas que nos dieron los estudiantes (49%, 15 ideas) apoyaron la posición de que se debe respetar las distintas tendencias sexuales de las personas, y que como una muestra de ese respeto, se debe permitir que ellos y ellas conformen sus

propias familias. Un 19% de las ideas (6 ideas) mostró una diferencia con la posición anterior. Si bien los estudiantes que compartieron estas ideas estuvieron de acuerdo con respetar los gustos sexuales de todas las personas, se mostraron contrarios a darles la oportunidad a las minorías sexuales de tener sus propias familias. En una posición un poco más discriminativa, emergieron 2 ideas (6,4%) que expresaron que se debe respetar la libertad sexual, siempre y cuando esa libertad sexual no se evidencie públicamente y genere molestia en el mundo heterosexual. El 23% de las ideas (7 ideas) se centró en la promoción del respeto a los Derechos Humanos para explicar porque es necesario respetar las tendencias sexuales de las personas y su derecho a formar familias. Una idea fue clasificada en la categoría otras (3,2%). Esta idea se enfocó en expresar por qué la sociedad chilena es resistente al cambio y se opone a la promoción de modelos de familia que sean distintos al tradicional, lo que en cierta medida dificultaría el que a las minorías sexuales se les entregue la oportunidad de transformarse en padres o madres.

Los estudiantes participantes de los grupos focales evidenciaron mayoritariamente un discurso que promueve la libertad sexual en el ámbito de la elección del sexo de la pareja. Con la excepción de dos estudiantes que demostraron tener algunos conflictos con la presencia de travestis y transexuales, el resto de los participantes expresó la necesidad de respetar la libertad sexual de las personas. Las discrepancias más importantes se evidenciaron al momento de pensar si era conveniente o no que las minorías sexuales tuvieran la oportunidad de transformarse en padres y madres. Al interior de los distintos grupos focales se vivieron discusiones interesantes que evidenciaron el conflicto que se vive actualmente en la sociedad chilena entre valores tradicionales familiares y el respeto por derechos tan básicos como el de dar forma a una familia.

A pesar de este conflicto, la mayoría de las ideas que nos expresaron los estudiantes condujeron a que nos diéramos cuenta de que ellos y ellas piensan que *Se debe respetar la libertad sexual y defender la idea de distintos tipos de familia*. Dentro de las ideas que nos permitieron configurar esta primera categoría encontramos ciertas tendencias que se repiten: 1) Es necesario que seamos respetuosos y tolerantes con las decisiones que las personas toman con respecto a sus vidas personales; 2) Se criticó y cuestionó el modelo de familia impuesto y promovido por la sociedad; 3) Se expresó la

necesidad de que los niños y niñas sean educados bajo la idea de la existencia de distintos tipos de familias.

Desde una posición ética y valórica que denota que los estudiantes consideran que el respeto a las diferencias debería ser una de nuestras máximas, expresaron la necesidad de ser tolerantes y respetuosos no tan sólo con los gustos sexuales, sino que con las distintas formas que tienen de expresarse y mostrarse ante el resto del mundo las personas: ***“Yo pienso que cada uno debe tener derecho a ser lo que quiera, puede ser rapero, flaiite⁵⁵, lo que quiera. Yo por lo menos respeto eso, tengo amigos de todo tipo”*** (Francisco, 17 años). Destacó en los discursos que nos dieron los estudiantes que valoran las diferencias y al mismo tiempo la igualdad de derechos que se debería promover. Entre uno de los derechos que identificaron se encuentra el poder decidir con qué persona se quiere estar, y cuál es la familia que se quiere formar, el no permitir esto denotaría una discriminación: ***“Yo pienso que no respetan la visión de cada uno”*** (Andrés, 17 años). Los estudiantes consideran que el amor, o el afecto hacia el otro también deberían ser respetados por las personas. Al respecto Valeria, expresando su posición de desaprobación frente a la aseveración, nos señaló: ***“Está mal porque si un hombre está con un hombre es porque él lo quiere así, y hay que respetarlo, hay que tener tolerancia”*** (Valeria, 13 años).

Pensando en la necesidad de respetar, también identificamos la crítica de los estudiantes hacia los estereotipos que se han ido construyendo socialmente de los grupos homosexuales, y que son los que generan su discriminación: ***“... tomando en cuenta este caso de la homosexualidad, y crear familia con eso, yo pienso que muchas veces se puede crear la conciencia de que al ser personas homosexuales, y al querer tener hijos, ellos van a crear un tipo de homosexualidad en su hijo, y quizás la sociedad se llenaría de esas personas extrañas, esto quizás es en parte por ignorancia”*** (Claudio, 17 años). Para Claudio, la resistencia que presenta la sociedad chilena en general frente a la adopción o la procreación de hijos por parte de las minorías sexuales sería el resultado de las representaciones que las personas tienen de los homosexuales y las lesbianas. Estas representaciones muestran la sexualidad como algo malo y perverso, por lo que quienes las comparten pensarían que darle a un homosexual la oportunidad de ser padre traería consigo efectos negativos sobre el niño.

⁵⁵ Se denomina despectivamente como flaiite a los jóvenes de los barrios populares que se visten siguiendo la moda de los cantantes de reguetón.

Claudio expresó que esta mirada sobre el mundo gay no es más que la expresión del desconocimiento y los prejuicios.

Al interior del grupo focal del Liceo E se dio una discusión importante sobre si a las minorías gay se les debía o no permitir tener hijos. De las ideas de los estudiantes se evidenció la crítica al modelo de familia tradicional impuesto por la sociedad, pero al mismo tiempo el peso de los valores impuestos por la familia con respecto a cuál debe ser el modelo de familia ideal. Tomando una posición de defensa del derecho a amar y tener familia sin importar si esta estuviera conformada por hombre y mujer o por personas del mismo sexo, Salvador expresó las razones por las cuales él piensa que hoy en día no estamos preparados para aceptar otro tipo de familia: ***“De partida el tema sobre la homosexualidad generalmente se ve muy criticado por la Iglesia, y la sociedad tiene mucho que ver con la Iglesia. En la Biblia se castiga eso, y por lo tanto la sociedad castiga eso. Yo pienso que perfectamente una persona homosexual puede tener una familia, y ser exitoso y ser mejor persona que una persona heterosexual. Puede darle mejor educación a un hijo, puede darle más amor, puede ser mejor ciudadano, pero está estigmatizado, entonces es muy difícil para una persona lograr eso”*** (Salvador, 16 años). La visión del estudiante, bastante progresista en comparación con la de sus compañeros, denota la crítica a ligar los valores de las personas y sus capacidades con la tendencia sexual que poseen. Para Salvador ser gay o heterosexual no es una condición que influya en hacer mejor o peor a las personas, por ello crítica que se trate de discriminar impidiendo tener hijos a las personas por su gusto sexual. Este impedimento en ser padres podría estar negando a los niños y niñas que no cuentan con ellos la oportunidad de ser socializados en valores como el amor, el respeto y el ejercicio de la ciudadanía.

Respondiendo a la posición de Salvador, y desde una tendencia más hegemónica y conservadora, Machuca expresó que el peso del modelo tradicional de familia podría generar que los hijos de gay no logran entender la familia en la que se encuentran insertos, y que fueran discriminados por el resto de la sociedad que tampoco comparte la idea de la existencia de familias que cuentan sólo con padres o madres: ***“Hay distintos tipos de personas homosexuales, porque hay gente que ve de distinta manera lo que es tener un hijo. Por ejemplo, un homosexual va a criar a su hijo igual que un heterosexual, pero hay algún tipo de homosexual que va a criar a su hijo... y el niño después se va a meter en algo que no entiende*** —no va a entender su modelo familiar—

... va a generar que el niño tenga ciertas dudas de por qué su amigo tiene papá y mamá, y él tiene papá y papá o mamá y mamá, entonces crea ciertas dudas”
(Machuca, 16 años).

De las palabras de Machuca se desprende también que considera la existencia de dos tipos de homosexuales: Los que podrían ser buenos padres y los que no podrían serlo. No considera que esta problemática se relacione con la condición sexual de los padres, ya que en el mundo heterosexual se vivencia la misma problemática. El peso de la tradición se hace evidente cuando expresa que los hijos e hijas de gay pueden tener dudas con respecto a la conformación de su familia. Machuca tampoco considera que los niños y niñas hijos de gay son socializados desde pequeños de una manera diferente para que comprendan que existen distintos tipos de familias, para que de esta manera puedan entender las diferencias propias de su familia.

Para los estudiantes fue clara la necesidad de una educación que evidencie la existencia de distintos tipos de familia. De sus ideas se desprende que consideran que las situaciones de discriminación de la cual son objeto las minorías sexuales, y que son las que se usan como justificación para que no se acepte la posición de que tengan hijos, podrían ser superadas si desde la primera infancia los niños y niñas fueran socializados en sus familias bajo la premisa de la existencia de distintos modelos de familia. Consideramos llamativo que en este tema, que tiene una fuerte connotación valórica, los participantes de los grupos focales no asignaran a la educación formal ningún tipo de responsabilidad en la promoción de ideas distintas con respecto al concepto de familia. Deducimos que esto es el resultado de la valoración que ellos y ellas mismos le asignan a los temas que son problemáticos al estar relacionados con las creencias religiosas, y lo que estas establecen como bueno o correcto.

Este conflicto entre ideas morales y el respeto por la libertad de las personas fue el que llevó a que se evidenciaran muchas diferencias en las posiciones de los estudiantes participantes del grupo focal del Liceo E. Por una parte, Salvador expresó su crítica a los padres que estigmatizan a las minorías sexuales, y que por lo tanto socializan en sus hijos bajo la visión de que ser gay es un problema o algo malo. Señaló que si los niños y niñas tienen dudas con respecto a las relaciones amorosas entre personas del mismo sexo, los padres deberían aprovechar el espacio para explicar la existencia de distintos modelos de familia, y también la importancia de respetar las diferencias. Salvador

expresó, que al contrario, los padres prefieren tomar una posición moralista y cuestionadora de este modelo de amor: ***“...si un niño pregunta: ¿Papá por qué se están besando esos dos hombres? El papá le dice no mire eso porque es malo, ¡qué clase de estupidez le está demostrando! Si uno no sabe cómo son las dos personas, si uno no las conoce. Es normal que el niño tenga dudas, pero uno no puede llegar y decir que es malo, si uno le explica que si una persona ama a otra no tiene nada de malo que estén juntos, el niño va a entender”*** (Salvador, 16 años). Postulando que muchas veces los niños y niñas tienen una mayor amplitud de criterio que los adultos a la hora de entender las cosas, Salvador estableció la necesidad de no enseñar a estereotipar a los niños y niñas a través del establecimiento de la idea de que las personas son buenas o malas por sus gustos sexuales.

Salvador, al cuestionar la formación que algunos padres le dan a sus hijos, tuvo que enfrentar la fuerte crítica de algunos de sus compañeros, quienes en defensa de los valores familiares, justificaron que a los niños y niñas sean socializados bajo la mirada de la existencia de un sólo modelo de familia: ***“Pero igual hay que respetar lo que una persona le entrega a sus hijos. Como dices la diversidad también es parte de que las personas crean una cosa y de otras que crean otras. O sea, si tú le estás enseñando a tu hijo: no tienes que hacer eso, puede ser por la religión que le dice no puedes hacer eso, están en todo el derecho de enseñar a sus hijos. ¿Por qué? Porque cada uno sabe lo que hace”*** (Bianca, 16 años).

Bajo la mirada que los valores entregados por la familia deben ser superiores al respeto de ciertos derechos como el de la libertad sexual, Bianca respondió a Salvador señalando que en pos de la defensa de la diversidad, se debe respetar que los padres inculquen a sus hijos la posición que ellos tienen frente a temas valóricos. Salvador mantuvo su idea de la necesidad de una educación familiar sin sesgos discriminatorios, y llamó a sus compañeros a reflexionar sobre la idea de que no porque los padres expresen ciertas creencias, eso significa que sean las correctas. Haciendo una clara alusión a la defensa de los Derechos Humanos, Salvador expresó al respecto: ***“... el problema es lo que se enseña. Si se enseña mal, el niño va a ir mal, si se enseña algo que está errado... porque uno piense que está bien, eso no significa que esté bien...”*** (Salvador, 16 años).

De las ideas de los estudiantes también pudimos inferir que algunos de ellos están de acuerdo con la *necesidad de respetar la libertad sexual de las minorías sexuales, pero que a estas se les debe impedir tener hijos*. A la hora de justificar por qué creen que gay y lesbianas no deben tener la facultad para procrear o adoptar hijos, las ideas que emergieron dejaron en evidencia una serie de estereotipos y prejuicios con respecto a las minorías sexuales y su vida cotidiana. Hay un discurso muy contradictorio de parte de los estudiantes que nos expresaron las ideas que establecimos en esta categoría. Pensamos que producto del peso de la promoción de los derechos de las personas, y de la libertad en todos los ámbitos de la vida como máxima en la sociedad del siglo XXI, los estudiantes expresaron que están de acuerdo con que los homosexuales puedan establecer compromisos como el matrimonio. Pero a la hora de reflexionar sobre el que se puedan transformar en padres o madres emergieron una serie de ideas que dejaron en evidencia que consideran que ser gay o lesbiana es algo malo: ***“Yo creo que... yo no discrimino a los homosexuales, ellos saben lo que hacen, están en todo su derecho de casarse, pero yo creo que los niños... ¿qué culpa tienen los niños de ver eso? De vivir con eso. Dudas que se crean, psicología... yo creo que de una edad una sabe lo que hace, pero como le digo, un niño, igual se le debe dar una enseñanza, se le debe enseñar yo creo...”*** (Bianca, 16 años).

Tomando en cuenta como se dio la discusión con respecto a este punto, quedó en evidencia que, por ejemplo, Bianca ha sido socializada en su familia bajo valores religiosos, ya que permanentemente defendió la opción de que la familia entregue a su descendencia los valores que considera correctos o buenos. Al mismo tiempo se denota que su formación escolar le ha permitido socializarse en otros valores más ligados a la libertad y la necesidad del respeto a la diversidad. Estos dos ámbitos valóricos (el familiar y el escolar) entran en contradicción cuando se ponen en el tapete temas como el de los distintos tipos de familia. La contradicción no se relaciona con que en la escuela se cuestionen los valores tradicionales con respecto al tema de la familia. La contradicción se da más con el tema del derecho a la libertad y la diversidad. Ella sabe que se tiene que respetar la libertad y la diversidad, pero al mismo tiempo piensa que ser gay o lesbiana significa dar vida a una familia diferente a la que en ella se crió. Pensar que desde el punto de vista valórico una familia de homosexuales es más cuestionable que una heterosexual es la que le lleva a postular que los hijos e hijas de homosexuales no serán bien criados.

Una posición similar expresó su compañero Machuca: ***“La educación no está ambientada bien para criar a un hijo siendo homosexual, no está bien inculcado cómo se debería hacer. Pero caemos, y lo que hacemos finalmente es discriminarlos, no puedes porque... Por ejemplo, si crían a sus hijos, y ven que sus papás se están dando un beso, el niño tiene dudas, y empieza a pensar cómo es eso, por qué pasa, por qué lo hizo... genera dudas en el niño, y el niño va a crecer pensando distintas cosas”*** (Machuca, 16 años).

Tanto Bianca, como Machuca y Hernán (este último, participante del grupo focal del Colegio B) justificaron su opción de no permitirles a las minorías sexuales ser padres, aduciendo la necesidad de protección de los menores. A manera de ejemplo, Hernán expresó que la educación que se imparte hoy en los distintos espacios de socialización (familia y escuela principalmente) no están capacitadas para formar a los hijos e hijas de homosexuales. Es verdad, debido a la promoción de los modelos de familia que no transgreden los ideales morales, la escuela no muestra a las nuevas generaciones la existencia de la posibilidad de que dos hombres o dos mujeres también puedan dar vida a una familia ***“Yo estoy de acuerdo con el compromiso y todo, pero que adopten niños no estoy de acuerdo. Como se sabe el bullying en Chile, es una de las cosas que jamás se va a acabar, entonces que pasa, porque va a ser diferente va a molestar, lo más probable es que el niño, como ya ha pasado, se quiera matar. El problema va a ser como el resto de la sociedad mira eso”*** (Hernán, 14 años).

Dos estudiantes expresaron dos ideas que nos permitieron formar la categoría: *Se debe respetar la libertad sexual pero si esta no me afecta directamente*. Ellos declararon respetar el que las personas tengan los gustos sexuales que quieran, pero señalaron sentirse incomodados si esos gustos sexuales se expresan de manera visual, ya sea por medio de la manera de vestirse o de expresarse física y oralmente. Su incomodidad con algunos de los grupos homosexuales les llevó a expresar que si discriminarían a transexuales o travestis. Las maneras que utilizaron para discriminarlos se ligan a, por ejemplo, negarles la facultad para expresarse libremente a través de sus formas de vestir, o a señalar no estar de acuerdo con que ellos-ellas puedan tener la posibilidad de transformarse en padres. El discurso de Felipe expresa estas ideas: ***“Yo los respeto en sí, pero igual a los que yo no soporto son a los transexuales. Yo sé que algunos nacen con genes diferentes, pero... como se visten de una manera distinta, yo no los soporto. Es que yo en mi infancia era un poco nazi, iba para ese lado, ya no,***

pero igual como que mantengo ese rechazo. Los respeto en sí, pero si de repente están muy cerca de mí me dan ganas de putearlos, pero no lo hago” (Felipe, 17 años). Con una clara influencia de las ideas nazi que compartió durante su primera adolescencia, Felipe declaró no tan sólo sentirse incómodo ante la presencia de personas que demuestran su sexualidad a través de la manera de vestir, sino que sentir un rechazo tal que le llevaría a tratarlos de una manera discriminatoria.

Tanto de las palabras de Felipe como las de Cristian se denota un imaginario que deshumaniza a transexuales y travestis. Esta deshumanización es la que les lleva a considerar que no poseen los mismos derechos que ellos ni que el resto de las minorías sexuales. Del discurso de ambos estudiantes se desprende que consideran que estas personas no deberían tener el derecho a la libre expresión, ya que sus modos lesionan a una sociedad que no está acostumbrada a enfrentarse con cánones de belleza o expresión que rompen con los modelos tradicionales: ***“Los travestis, esos que andan en la calle... ahí sí que... a mí no me favorece eso, ni me meto en eso, pero en los otros casos si es que admiten su homosexualidad, hay que apoyarlos”*** (Cristián, 14 años).

Los estudiantes consideran que en pos de la *Defensa de los Derechos Humanos* se debe permitir a las personas practicar su sexualidad, y otorgar a todos el derecho a ser padres o madres. La mayoría de quienes en sus discursos hicieron referencia a la defensa de los Derechos Humanos a través del respeto a la libertad de las minorías sexuales fueron los mismos que apoyaron que gay y lesbianas debían tener la libertad de elegir ser padres y madres. De sus palabras se desprende un llamado de atención a sus compañeros y a la sociedad en general para que se comprometan: 1) con el reconocimiento de que todos y todas tenemos los mismos derechos; 2) con la defensa de los Derechos Humanos por sobre los cánones valóricos impuestos al interior de nuestras familias. Las ideas con respecto a este segundo punto las obtuvimos de la discusión que se dio al interior del grupo focal del Liceo E. Consideramos llamativo que a pesar de que se mantuvo un intercambio de opiniones contrapuestas durante un tiempo considerable, fueron sólo tres estudiantes los que mantuvieron la discusión. Por esto, las ideas de Salvador, Bianca y Machuca se enfocaron en tratar de convencer al resto de los integrantes sobre su percepción de los Derechos Humanos en lo que respecta a los temas de familia y sexualidad. Las posiciones que presentaron los estudiantes fueron las siguientes:

1.- **Bianca** expresó la necesidad de que los valores en los que son socializados los niños y niñas en sus familias sean respetados a la hora de evaluar si las minorías sexuales deben tener el mismo derecho que los heterosexuales a tener hijos e hijas. Para ella los valores estarían por sobre los derechos de las personas en este caso particular. Como ya viéramos anteriormente, ella resguarda su posición en la idea de que así se protege a los posibles hijos e hijas de vivir en el seno de una familia mal constituida: *“cada uno sabe lo que le enseña a sus hijos, cada uno sabe la educación que les da, las creencias, la religión, la sociedad que le da”* (Bianca, 16 años).

2.- **Salvador**: Expresó una posición de defensa de los derechos de las minorías sexuales, y respondiendo a las ideas de Bianca señaló que el límite de la educación valórica que uno recibe termina cuando estos vulneran los derechos de un tercero: *“... esto es lo que pasa. Te enseñan a ti algo, y tú lo demuestras. Pero si tú al demostrarlo hieres a otra persona, está mal, porque ¿si tu violas las libertades de otras personas?... Tus derechos terminan cuando hieren los derechos del otro”* (Salvador, 16 años). Al mismo tiempo, utilizó el caso de la muerte de Daniel Zamudio, un joven homosexual asesinado en la vía pública por un grupo neonazi, para explicar por qué es necesario comprometerse con la defensa de los derechos de todas las personas. Para Salvador el derecho básico es el derecho a la vida, el cual se encontraría por sobre el derecho a la libertad de opinión o creencias: *“Imagínense lo que pasó con Daniel Zamudio, él era una persona normal. Era muy buena personas, y llegan de repente tres tipos creo y lo empiezan a agredir. Si tu vez que tres tipos están agrediendo a una persona que no hizo nada ¿no les dices nada a esos tres tipos porque violarías sus derechos?”* (Salvador, 16 años).

3.- **Machuca**: Este estudiante tomó una posición un tanto contradictoria en este tema, ya que si bien destacó la necesidad de otorgar a todos los mismos derechos, cuestionó el tema de la paternidad homosexual. Así mismo, haciendo referencia a los Derechos Humanos expresó la necesidad de que las opiniones fueran respetadas en su diversidad. Esto lo dijo en clara respuesta a Salvador quien no considera justificable el que a gays y lesbianas no se les den los mismos derechos que al resto de las personas: *“Lo que pasa es que caemos nosotros mismos en la discriminación. Por ejemplo, la mayoría aquí acepta la diversidad sexual... pero si alguien opina distinto caemos en el mismo juego de la discriminación. Hay que tener un amplio criterio para decir: ellos son homosexuales, está bien, es una decisión de ellos lo que hacen, pero si alguien los*

está discriminando también es su decisión, él sabrá lo que hace. Yo no me meto en eso, está bien, yo no me meto, ellos saben lo que hacen, y yo sé lo que hago. Ellos tienen su criterio, y yo tengo mi criterio” (Machuca, 16 años)

Si bien estos tres estudiantes no lograron que el resto de sus compañeros tomara una de sus posiciones al momento de otorgar o limitar derechos a las minorías sexuales, llegaron todos a la conclusión de la necesidad de evitar que la violencia se ejerza hacia las personas por su condición sexual (en clara alusión al caso de Daniel Zamudio presentado por Salvador). Con respecto al tema de la paternidad homosexual no llegaron a acuerdos, a pesar de reconocer que todos somos poseedores de Derechos Humanos por nuestra condición de personas. El peso de la tradición con respecto al modelo de familia, impuesto tanto en la familia, la Iglesia, y sin querer, por la escuela fue más fuerte que el ideal de que todos tengamos acceso a los mismos derechos.

10.4 ¿Cómo debería actuar frente a...?

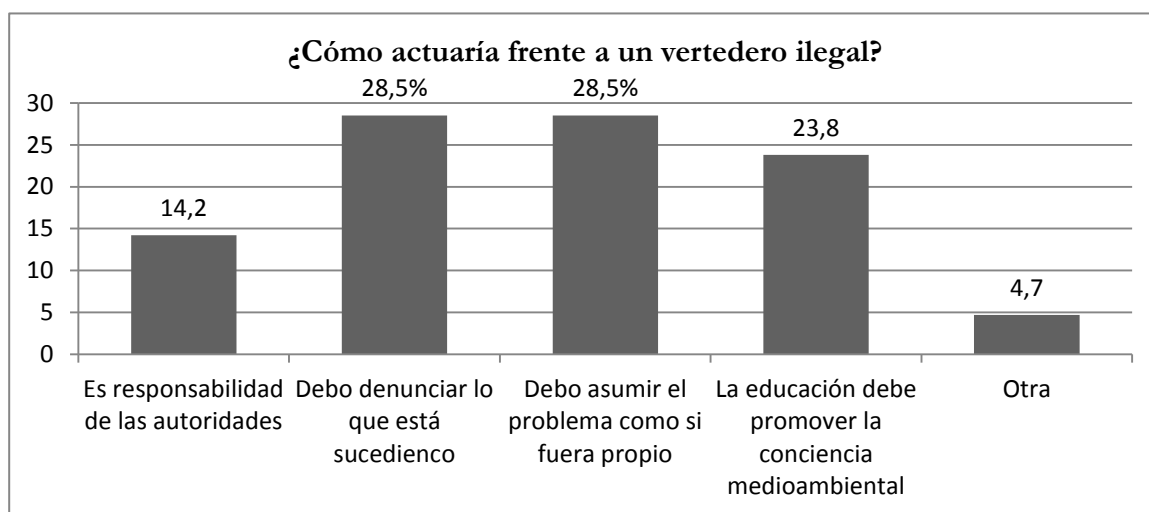
En la parte final de grupo focal presentamos cuatro imágenes que expresaban distintas situaciones. Queríamos que frente a ellas, los estudiantes tomaran una posición que estuviera en consonancia con las ideas que nos habían expresado previamente con respecto a las responsabilidades individuales y colectivas en la construcción de un mundo mejor. El resultado fue que en algunos de los casos presentados decidieron asumir un rol activo en la solución de las problemáticas, mientras que en otras no llegaron a reconocer sus responsabilidad ni su poder de acción. Esto les llevó a entregarles la responsabilidad de la solución del conflicto a los mayores-autoridades.

A continuación pasamos a detallar los resultados que obtuvimos frente a cada una de las situaciones presentadas:



Situación 1: Camión tirando basura en un vertedero ilegal. Las ideas de los estudiantes frente a las acciones que ellos y ellas llevarían a cabo si se enfrentaran con una situación como la que se presenta en la imagen nos

permitieron formar las categorías que se presentan en el siguiente gráfico:



Un 28,5% de las ideas (6) presentadas por los estudiantes dejó en evidencia que actuarían asumiendo el problema como algo propio. Otro 28,5% de las ideas (6) expresó que la posición que se debía asumir era de denuncia ante las autoridades de la problemática que se estaba presentando. Se reconoció que hoy día una de las falencias que tiene nuestra sociedad es el poco cuidado del medio ambiente, por ello, un 24% de las ideas expresó la necesidad de que en la escuela se imparta una educación medioambiental. Entre los estudiantes también se dejó entrever la idea de que este tipo de problemáticas debe ser resuelta por las autoridades que poseen el poder. Por esto, un 14% de las ideas (3) se enfocó en expresar que la situación presentada en la imagen debía ser resuelta por las autoridades, en este caso los estudiantes no asumieron ningún tipo de rol. Finalmente, 1 idea (5%) fue un tanto utópica, ya que postuló que la manera de enfrentar una problemática como la de la imagen era a través de la oposición directa: **“Yo me pondría a pelear con los que llevan el camión, se los quitaría”** (Juan, 17 años).

Las ideas que nos permitieron configurar la categoría *Asumiría el problema como propio* (28,5%) dejaron en evidencia que algunos estudiantes asumen la producción de basura como un problema de la comunidad que debe ser reconocido y enfrentado por todos. Estos estudiantes fueron críticos frente a la imagen, ya que señalaron que la situación que se presentaba en ella era el resultado de la poca conciencia que tenemos todos sobre la producción de basura, y de las consecuencias medio ambientales y sanitarias que esto trae consigo: **“De partida hay que pensar que esa es la basura de todos”** (Salvador, 16 años). Asumir la producción de basura como algo colectivo fue lo que les llevó a ser críticos con las personas que asumen un rol pasivo al enfrentar

problemáticas como la existencia de basurales clandestinos: **“Hay gente que alegar por los olores y todas esas cosas, y son ellos mismos los que tiran la basura”** (Cristián, 14 años). Para los estudiantes que compartieron estas ideas la clave está en reconocer colectivamente que todos debemos preocuparnos de producir menos basura, y de reutilizar aquello que se pueda volver a usar. Para lograr asumir esta responsabilidad es necesario que: **“... en vez de hacer algo individualmente, trataría –tratemos- de hacer conciencia en la comunidad para poder hacer algo frente a la situación”** (Claudio, 17 años).

Debido a las falencias que presentan los programas de reciclajes en la ciudad de Santiago y en los colegios de esta ciudad, Javier fue cauto, expresó la necesidad de que seamos conscientes sobre los efectos nocivos de la existencia de vertederos ilegales, pero al mismo tiempo destacó que no sabía cómo acabar de una manera efectiva con el problema: **“No sabría qué decir, porque en verdad todos aquí tiramos basura. Se puede opinar, opinar, pero después...da lo mismo la opinión”** (Javier, 14 años). A partir de las ideas de los estudiantes, queda en evidencia que hay un desarrollo de la conciencia medioambiental, ya que son capaces de reconocer que problemas como la existencia de basurales clandestinos se asocian a la producción desmedida de basura en las ciudades. Saben que ellos y ellas mismas son responsables de la producción de basura, y en la mayoría de los casos están dispuestos a hacer cosas para revertir la situación. Seguramente si en la escuela, y desde los distintos municipios existiera una preocupación real por la basura, nuestros estudiantes se comprometerían con practicar el reciclaje, y con socializar la importancia de este para que el resto de la comunidad tomara conciencia sobre el problema de la basura.

Las ideas que nos permitieron configurar la categoría *Debo denunciar lo que está sucediendo*, dejan en evidencia que los estudiantes que las comparten no logran reconocer del todo la responsabilidad que tienen en la producción de basura, ni el rol que podrían llegar a asumir para evitar situaciones como la de la imagen. Su visión es un tanto más inmediatista, ya que no logran vislumbrar las causas del problema, lo que les impide llegar a sentirse parte de este. Como en Chile el retiro de la basura se encuentra a cargo de los municipios a través de la oficina de aseo y ornato, genera la sensación entre los menores que este organismo debería ser el encargado de impedir la existencia de basurales clandestinos. Relacionar el cuidado de la basura como una responsabilidad del municipio les lleva a postular que el único rol que ellos y ellas

pueden asumir como niños y niñas es el denunciar el problema a las autoridades para que ellas se hagan cargo: **“Yo llamaría a la municipalidad”** (Jonathan, 13 años). Una posición similar asume Francisco: **“Yo reclamo, no sé, haría lo posible, mandaría una carta para que lo resolvieran porque se estaría destruyendo la fauna del país”** (Francisco, 17 años). Si bien ambos estudiantes reconocen la gravedad del problema, para ellos es un conflicto que no pueden resolver. Sentirse incapacitados para actuar resolviendo el conflicto de manera directa los lleva a considerar que denunciándolo a las autoridades están participando en su resolución.

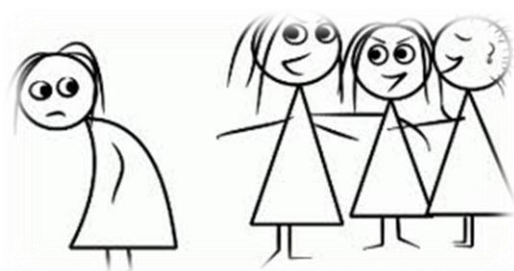
Otro grupo de ideas se orientó en entender que la *Solución del problema es una responsabilidad de las autoridades*. Los tres estudiantes que postularon las ideas de esta categoría propusieron formas a través de las cuales las autoridades podrían proteger los espacios que potencialmente se podrían transformar en vertederos clandestinos: **“Habría que poner cámaras sino para poder vigilar, para poder ver quién va a botar cosas”** (Matías, 14 años). Pensando en que las autoridades son las únicas que cuentan con los recursos y con el poder para penalizar a quienes contaminan lugares comunes, también se promovió el cobro de multas como una fórmula para evitar la emergencia de basurales clandestinos: **“Y que pongan multas”** (Hernán, 14 años). Concluimos que el rol que asumen estos estudiantes es pasivo. De sus palabras se evidencian medidas que ellos mismos no podrían poner en marcha (ellos no pueden multar ni poner las cámaras para vigilar). Consideran que las autoridades deben asumir el problema y resolverlo.

De todas las ideas de los estudiantes, se destaca que un grupo importante de ellas (24%) se enfocó en reconocer el *rol que tiene y el que debería tener la educación para promover la conciencia medio ambiental*. Es evidente para los estudiantes que compartieron estas ideas que todos somos responsables de la basura, y que una manera de socializar esa responsabilidad sería a través de la educación. Destacaron que uno de los caminos para lograr la eliminación de los basurales clandestinos es tomar conciencia de que todos somos dueños de la basura, y otro es valorar el reciclaje como una forma de disminuir la cantidad de basura que producimos. Fueron críticos de sus pares inconscientes de la necesidad de preservar el medio ambiente. Consideran que una manera en que algunos de sus pares evidencian su inconciencia medioambiental es no respetando los planes de reciclajes de las escuelas: **“Tiene que ver arto con la educación, por ejemplo abajo hay basureros para reciclar, y un niño va y tiene una botella y dice: la voy a echar en el plástico porque soy choro –en Chile generalmente**

las botellas son de vidrio- . Ahí hay una falta de educación de por medio, y uno tiene que tener la mentalidad para saber reaccionar, o sea, ¿cómo hace eso?. Siempre está la educación de por medio pienso yo” (Bianca, 16 años). Para enfrentar esta falta de conciencia al actuar, los estudiantes postularon la necesidad de socializar a los niños y las niñas desde muy pequeños en la importancia de reciclar: ***“... actualmente en los jardines infantiles a los niños chiquititos se les enseña mucho a reciclar, pero eso se va perdiendo con el tiempo por lo que ven de los demás, de quien no le enseñaron eso, o por los mismos papás que muestran poco interés”*** (Salvador, 16 años).

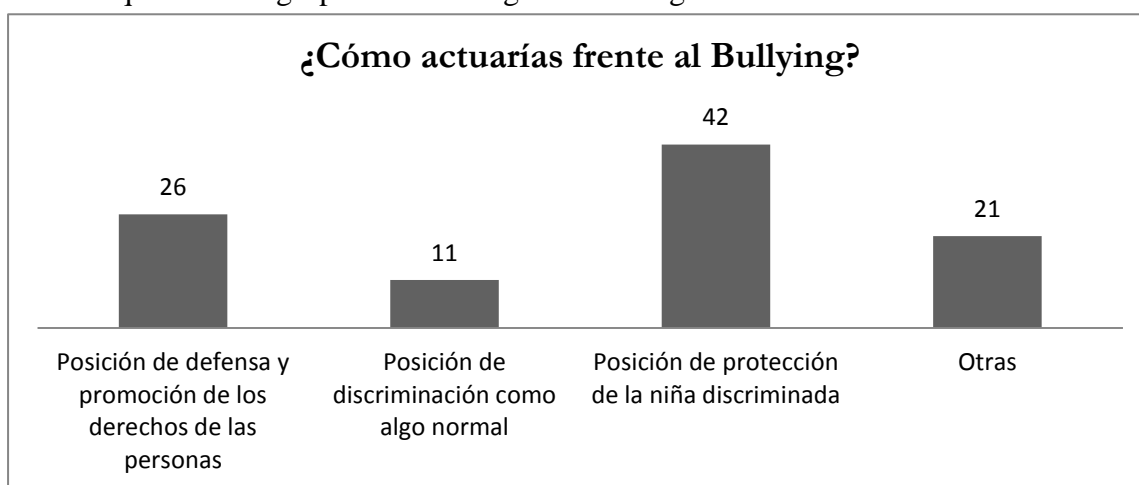
De las propuestas de los estudiantes se evidencia que observan falencias en la educación ambiental que se imparte en las escuelas hoy, y en los valores familiares en los que socializa a los pequeños con respecto al cuidado del medio ambiente. Expresaron que el poco respeto hacia el medio ambiente también es el resultado de la ocultación por parte de la sociedad de los problemas que afectan a nuestro planeta: ***“se pesca poco eso, en la tele no va a salir una marcha por el cuidado del mundo, no, no va a salir...”*** (Salvador, 16 años). Reconociendo el rol de la televisión en el proceso de socialización, denunciaron que a través de este medio no se deja en evidencia los problemas medioambientales, ni menos se concientiza a la sociedad en la necesidad de comprometerse en la construcción de un medio ambiente libre de contaminación.

Como hemos podido observar, los estudiantes participantes de los distintos grupos focales, asumen mayoritariamente el problema que observaron en la imagen como un problema propio. Para la mayoría de ellos y ellas la producción de basura es responsabilidad de todos, y por esto todos deberíamos comprometernos en tratar de disminuir las cuotas diarias de basura que producimos. Valoran la educación (formal y familiar) como la estrategia para concienciar a la sociedad en el cuidado y protección del medio ambiente. Otra parte de las autoridades no logra reconocer su responsabilidad en la producción de basura, ya que sólo observaron la imagen en sí, y no como una consecuencia de nuestros propios actos. Estos estudiantes coincidieron en considerar que son las autoridades las que deben encargarse de resolver los problemas asociados a la basura.



Situación 2: Niñas haciendo Bullying a una de sus compañeras. Los estudiantes tomaron posiciones muy diversas frente a esta situación, ya que algunos se pusieron en el lugar de la niña afectada, mientras otros,

poniéndose en la posición de quienes discriminaban, trataron de entender o racionalizar porque se daba esta situación. De las opiniones de los estudiantes logramos reconocer 19 ideas que fueron agrupadas en las siguientes categorías:



La mayor parte de las ideas (42%, 8 ideas) denotan que los estudiantes asumen una posición de espectadores de la situación y como tales, piensan que actuarían prestando apoyo y acogiendo a la niña que es discriminada. De la mano del reconocimiento de que la situación que se deja en evidencia a través de la imagen muestra una situación negativa, el 26% de las ideas se relacionó con la necesidad actuar defendiendo y promoviendo los derechos de las personas. Nos llamó la atención recoger un 11% de ideas (2) que naturalizan la situación de discriminación como algo normal y aceptado a modo de juego. Emergieron 4 ideas (21%) que no pudieron ser clasificadas en las categorías anteriores, y que por lo tanto agrupamos en otras.

Dentro de la categoría *Posición de prestar apoyo a la niña discriminada* recogimos ideas que nos permitieron reconocer que los estudiantes se situaron desde dos posiciones: 1) Como personas que han vivenciado el bullying de manera directa en la escuela; 2) Como personas que observan una situación de discriminación, y que actúan frente a ella defendiendo a la agredida. Para una de las estudiantes la situación

presentada fue muy fuerte, ya que la llevó a recordar una experiencia que había vivido hasta el año anterior en su antiguo curso: **“... a mí me hicieron bullying dos años aquí, en este colegio otros compañeros. Yo todavía me siento mal por eso. Pensé varias veces en suicidarme...”** (Valeska, 17 años). Que Valeska fuera una afectada por la discriminación, y que sus compañeros estuvieran conscientes de que aquello era un tema que ella aún no lograba superar por completo, les condujo a tomar una posición de protección y apoyo, lo que se evidenció en sus respuestas. Como grupo expresaron mayoritariamente que su manera de enfrentar la situación sería la misma que aplicaron cuando recibieron a Valeska en su curso: **“Este curso apoya a la Valeska más que otro. En el curso que iba antes la rechazaban, era como si no fuera del curso, era una persona externa. Si en el curso eran 35 y ella era la 36, el curso contaba 35 no más, eso es lo que pasaba con ella. Aquí no, ella es del curso, es una más, como todos. No la hacemos sentir diferente”** (Francisco, 17 años). Una idea muy parecida expresó otro de los compañeros del curso: **“Ella más que nunca debe sentirse más acogida aquí”** (Claudio, 17 años). Tomando sus propias vivencias como curso, estos estudiantes recogieron que su manera de actuar sería protegiendo y apoyando a quienes son objeto de la discriminación.

También fue potente la permanencia de ideas que expresan que hay que tomar una *Posición de defensa y respeto por los derechos de las personas*. Para los estudiantes se hace necesario actuar ante este tipo de situaciones. De su discurso se desprende que consideran que quienes son discriminados no pueden defenderse de manera personal, por lo que es responsabilidad de toda la comunidad defender sus derechos de aquellas personas que se los están vulnerando: **“Les pararía la mano, les diría que eso no se hace”** (Francisco, 17 años). Para Francisco, es una obligación explicar a las personas que pasan a llevar los derechos de las personas que es algo que deben evitar. A través de este mecanismo ejercería conciencia sobre la necesidad de respetar los derechos, y al mismo tiempo lograría que quien es discriminado pueda volver a recuperar su estatus de igualdad. Pensando en las causas que muchas veces provocan la discriminación, Cristián también expresó la necesidad de valorar el respeto por las personas por sobre cualquier otro tipo de situación: **“Da lo mismo si tiene tendencia a otras religiones y eso, no importa el físico. Si es buena onda te tiene que caer bien, si no te ha hecho nada malo te tiene que caer bien. Si te hace algo malo, ahí se habla, porque igual pueden llegar a ser unos buenos amigos...”** (Cristián, 14 años). Cristián expresa que

para respetar los derechos de las personas y para valorar la igualdad es necesario dejar a un lado los prejuicios y estereotipos. Reconoce que ambos son los que provocan que las personas construyan imaginarios de quienes no conocen, que muchas veces no se relacionan con la realidad, y que son los que provocan la discriminación. También aprovecha de hacer un llamado al respeto a las diferencias.

Nos llamó la atención la presencia de ideas que en cierta medida naturalizan y justifican el bullying y la exclusión. A través de ellas formamos la categoría *Posición de discriminación como algo normal*. Los discursos de los estudiantes que se posicionaron de esta manera denotan que consideran que el bullying es una práctica normal entre hombres-amigos-compañeros. Si bien reconocen que una relación que se sustenta en la vulneración del otro es algo negativo, justifican su posición señalando que a todos los que forman parte del grupo se les permite molestar entre sí. Esto generaría un espacio de igualdad entre todos a largo plazo, ya que cada uno de ellos ocupará el papel de discriminado y de discriminador: ***“Entre amigos siempre sucede lo mismo, en esta manera una bromea con el otro, y el otro también puede bromear, y así se convive. Pero si es una persona que no forma del grupo, ahí es diferente, no se haría”*** (Claudio, 17 años). Como se desprende de las palabras de Claudio, él justifica el bullying, pero sólo entre pares conocidos, cuando la acción se ejecuta en un desconocido es observada como una vulneración de sus derechos.

Algunos estudiantes que habían ejercido el bullying como juego, pero esta vez sólo para el recreo de quien lo ejecuta, reflexionaron sobre lo inadecuado de su actuar: ***“Yo si lo he hecho, por divertirme. Las veces que lo he hecho ha sido sin darme cuenta, de repente llega alguien y lo molestamos... igual después le pedí disculpas... se ponían a llorar... yo era más chico eso si... pero ahora no lo haría”*** (Juan, 17 años). De las palabras de Juan se desprende que a partir de su crecimiento ha logrado apropiarse de la idea que discriminar es algo negativo. Esta apropiación es la que ha permitido que hoy considere como negativas las acciones que ejerció en el pasado como una manera de diversión, y que se situó en una posición de respeto por los demás.

Dentro de la categoría *Otras* situamos algunas ideas que no cabían en las categorías previamente descritas. A modo de ejemplo un estudiante señaló que no se sentiría facultado para actuar ante una situación de discriminación como la presentada en la imagen. Su justificación se enfocó en dejar en evidencia que hoy día se vive un

ambiente de mucha violencia en el ámbito escolar, por lo que enfrentarse a grupos que molestan a un tercero podría generar que finalmente él terminara siendo agredido: **“... lo doy en el contexto actual, si pasara eso yo me daría cuenta y frenaría un poco, pero por ejemplo si era el contexto de sexos, o sea, si hay tres mujeres molestando a una, y voy caminando y le digo: oye, párala, se van a ir todas en contra mía y me van a decir: tú eres un maricón, tú nos atacas. Si lo haces con un hombre, el grupo se te va a ir encima, o sea, siempre va a ir la supervivencia del más fuerte sobre el más débil, porque el más fuerte tiene un piño más grande. Si tú vas sólo no te van a hacer caso”** (Machuca, 16 años). Tomando una posición pasiva y temerosa, Machuca no es capaz de reconocer su poder de acción frente a este tipo de situaciones. Seguramente le ocurre lo que a muchos niños y niñas que no son capaces de persuadir a agresores de terceros, o de denunciar el hecho cuando ellos o ellas mismas lo vivencian.

En esta categoría también situamos una idea en la cual se evidenció que el estudiante asumió la posición de discriminado. Para Claudio, si él vivenciara una situación de este tipo lo que trataría de hacer sería buscar las causas de por qué es discriminado. Explicó que si las razones las encuentran en su propio actuar y forma de relacionarse con los demás, trataría de modificar su conducta. Pero en caso de que su exclusión fuera el resultado de la percepción y el prejuicio de los otros, explicó que enfrentaría la situación fortaleciendo su autoestima para evitar que este tipo de situaciones le hagan sentir mal: **“O sea, poniéndome yo en el lugar de esa persona, primero, no sé, consultaría interiormente mi autoestima, trataría de ver cómo está mi autoestima y haría algo para no seguir con lo mismo. O enfrentaría el problema, no dejaría que me invadiera”** (Claudio, 17 años). De lo que fue nuestra conversación en el grupo focal del Liceo A es evidente que Claudio es un líder al interior de su curso, y que por lo tanto podría gestionar una situación de este tipo. Él hizo un llamado al resto de sus compañeros a evitar este tipo de situaciones, pero también, en caso de enfrentarlas, a asumirlas y no dejarse avasallar. Javier también mostró una posición similar, pues expresó que cuando a alguien se le discrimina, también esa persona debe preguntarse si su actuar no está influyendo en la situación: **“igual yo me pongo un poco negativo ante esa foto porque no se trata de la amistad, si uno se junta o no, se trata de que si uno es pesado, tal vez los otros se alejan y lo están dejando. Seguramente el culpable también puede ser el que se aleja, él también puede ser culpable de que lo dejen solo los otros”** (Javier, 14 años).

La idea de los prejuicios como causantes de la discriminación también se evidenció en el discurso de uno de los estudiantes. Hernán, hablando de su propia experiencia como discriminador, explicó que muchas veces situaciones como la de la imagen se viven porque uno no se da el tiempo de conocer a las personas, y de aceptarlas con sus gustos y creencias: ***“Es como con él... era la última persona con la que pensé que me iba a juntar, porque el flaitismo de moda no me agrada mucho, y no entendía la gracia de ponerse cosas en la oreja... hasta que un día converso conmigo él, y me explicó que era por moda solamente”*** (Hernán, 14 años)

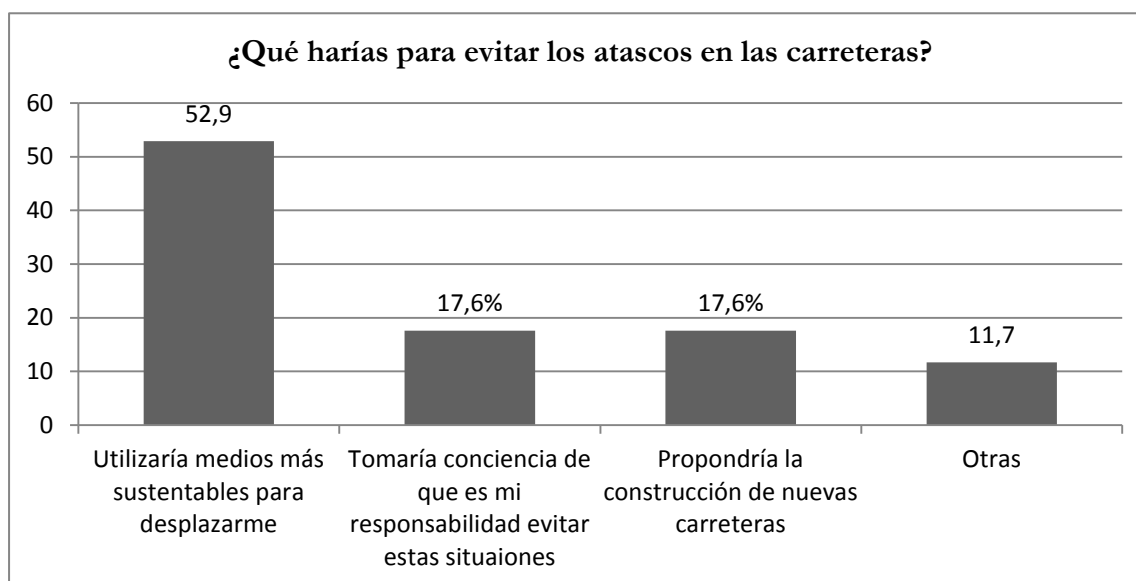
Los estudiantes consideran que la exclusión, la discriminación y su expresión a través del bullying son actitudes negativas. Para ellos el dejar de lado a un niño o niña sería una muestra de vulneración de los derechos de las personas, por lo tanto, comprometidos como lo están con el respeto de los Derechos Humanos, expresan que una manera de enfrentar situaciones de este tipo es haciendo un llamado de atención a los agresores. También expresan que el dialogo es algo esencial para que quienes excluyen tomen conciencia sobre lo negativo de su actuar. Con la excepción de uno de los estudiantes (Machuca), los estudiantes en general no muestran miedo de actuar denunciando situaciones en las que se expresa la discriminación, lo que deja en evidencia que asumen un rol activo en la defensa de los derechos de las personas. Lo único que encontramos preocupante es el discurso que naturaliza la agresión y el bullying.

Los estudiantes piensan y definen el concepto de discriminación en un sentido amplio. Para ellos no sólo se discrimina a las personas por tener creencias distintas, vestirse diferente o hablar de una manera a la que no estamos acostumbrados. La discriminación se evidencia cuando nos construimos imaginarios de las personas que no conocemos, y nos relacionamos con ellas o ellos en base a esos prejuicios que creamos.



Situación 3: Coches atorados en un atasco en la carretera. Los estudiantes asumieron diferentes posiciones a la hora de tomar decisiones que les permitieran enfrenar la situación que se presentaba en la imagen. De las discusiones que se originaron al interior de los grupos focales recogimos 17 ideas que fueron agrupadas en las categorías que pasamos a

mostrar en el siguiente gráfico:



La mayoría de las ideas expresaron no sólo la manera de enfrentar el problema de los atascos, sino que también los mecanismos para terminar con los problemas medioambientales que se generan en las ciudades que poseen un parque automotriz tan grande como el que existe en Santiago de Chile. Esto llevó a que un 53% de las ideas (9 ideas) expresara la necesidad de que se promueva la utilización de otros medios de transporte y tipos de energías que sean menos contaminantes. De la mano de estas ideas, emergieron aquellas que dejaron en evidencia que situaciones como la de la imagen son el resultado de nuestro poco criterio al actuar para desplazarnos (17,6%, 3 ideas). Otro 17,6 % de las ideas fue un tanto más inmediatista, ya que expresaron que la manera de resolver el problema sería construyendo nuevas carreteras. Las últimas dos ideas (12%) se relacionaron con la justificación de la utilización del automóvil y el confort y comodidad que este puede otorgar a quienes lo ocupan para desplazarse.

De los discursos de los estudiantes se desprendieron una serie de ideas que nos permitieron formar la categoría *Utilizaría medios más sustentables para desplazarme*. Es interesante reconocer que para los niños, las niñas y los jóvenes es importante lograr que el espacio en el que habitan sea un lugar más acogedor y limpio. En una ciudad en la que todos los inviernos deben enfrentarse problemas de salud debido a la mala calidad del aire, los estudiantes no sólo pensaron en las maneras de resolver el problema del atasco que se evidenciaba en la imagen, sino que también propusieron maneras de desplazarse alternativas que contribuyeran a disminuir la contaminación atmosférica. Pensando en los medios más baratos y al alcance de todos, señalaron que es necesario promover la utilización de la bicicleta y el recorrido caminando si el lugar al cual se quiere acudir es cercano. Promoviendo estos dos tipos de medios de transporte los estudiantes se apropian de acciones que ellos y ellas mismas pueden ejercer en su cotidianidad para contribuir a terminar con los atascos y la contaminación: ***“Si hay muchos automóviles me vengo caminando”*** (Valeria, 13 años).

Los estudiantes que apoyaron la idea del desplazamiento en bicicleta, al mismo tiempo evidenciaron la necesidad de aplicar cambios desde las políticas de construcción de obras públicas: ***“En vez de crear tantos autos, se deberían usar más bicicletas, y deberían hacer más calles para las bicicletas”*** (Matías, 14 años). Si bien nuestros estudiantes reconocieron que hoy día Santiago no es amable para los ciclistas debido a la ausencia de vías para su desplazamiento, de igual manera se mostraron proclives a promover y utilizar este tipo de medio de transporte.

Desde una visión un tanto más utópica, pero no por eso menos comprometida con la realidad, rescatamos las ideas sobre promover la utilización de combustibles no contaminantes. Si bien esta idea es muy positiva, puesto que permitiría disminuir la contaminación por CO₂, pensamos que en contexto cultural y económico de Chile, aún hay que hacer mucho para que se pueda hacer realidad: ***“Yo implementaría el sistema de la bicicleta y el auto solar”*** (Hernán, 14 años). Debemos destacar que quienes hablaron de energías alternativas, al mismo tiempo promovieron la utilización de la bicicleta y el caminar, lo que demuestra que desde su propia acción cotidiana también podrían contribuir a evitar o terminar con situaciones como las que se presentaba en la imagen.

Las ideas que nos permitieron configurar la categoría *Tomaría conciencia de que es mi responsabilidad y la de todos evitar que se vivan situaciones como esta*, denotan una mayor reflexión de parte de los estudiantes a la hora de tratar de generar propuestas para solucionar el problema. Por un lado, se identifica que el consumismo desmedido en la que se encuentra inserta la sociedad chilena es lo que puede explicar el desarrollo de situaciones como la de la imagen: ***“Eso es sobrepoblación vehicular, ¿por qué?, porque todos quieren tener un auto, porque puede que sea más cómodo y todo eso. Pero por ejemplo, no se igual si hay... por ejemplo lo mismo, usar una bicicleta, es súper práctico, si en Chile hubieran ciclo vías por todos lados, no hay por donde perderse, se puede llegar incluso más rápido a su trabajo por una ciclo vía, pero también va por el tema de quién dirige el país”*** (Salvador, 16 años). Según la percepción de los estudiantes, poseer un vehículo otorga cierto estatus a quien lo tiene, esto explicaría su utilización incluso en aquellos casos en los que no es necesario: ***“... en el barrio alto pueden tener un negocio al lado, un supermercado al lado, y se suben al auto para ir, y están a dos casas y se suben al auto y van a comprar”*** (Machuca, 16 años). De las ideas de los estudiantes se desprende la crítica que realizan a un modelo de transporte estatal que tampoco contribuye a promover por ejemplo la utilización de la bicicleta.

La inexistencia de ciclo vías que conecten a toda la ciudad hace peligroso el que las personas se puedan desplazar utilizando este medio. De esta manera los estudiantes reconocen la necesidad de que todos y todas nos hagamos cargo de tomar conciencia de los efectos que causa el uso desmedido del automóvil, pero al mismo tiempo hacen un llamado a las autoridades a que promuevan el uso de otros medios de transporte a través de la construcción de obras públicas que permitan desplazarse de una manera segura. Al mismo tiempo, asumiendo que existirán personas que no querrán abandonar el auto por comodidad, también hacen un llamado a la solidaridad al desplazarse: ***“Pero yo muchas veces veo gente sola en el auto, que no, no sé, por miedo, o porque no le importa la otra gente que está esperando en el paradero de micro, no sube. Lo ideal sería que una persona de criterio amplio, si sabe que sale sólo en el auto, por lo menos sube a quien lo necesita”*** (Salvador, 16 años). Es evidente que para los estudiantes el problema de la imagen es de todos los ciudadanos, y que actuando en consonancia con esto, todos y todas debemos hacer algo para enfrentarlo.

Emergieron tres ideas que nos permitieron dar vida a la categoría *Propondría que se construyeran más carreteras para dar abasto al parque automotriz*. Esta posición denota que:

- 1) No se llega a observar las causas que generan el problema presentado en la imagen: **“Yo tomaría otra pista”** (Jonathan, 13 años). Para Jonathan con tomar otra pista o buscar una carretera alternativa bastaría para resolver el problema. Tampoco en su discurso se denotan las acciones que él de manera individual podría poner en marcha para socializar sobre la necesidad de contribuir a evitar el desarrollo de atascos, cuando expresa su idea de tomar otra pista, no es él quien lo hará, será otro-otra-adulto.
- 2) No se piensa que el problema de la existencia de un parque automotriz tan amplio trae consigo una serie de consecuencias negativas para todos los habitantes de la ciudad: contaminación del aire, ruido, estrés, etc.
- 3) Se deja la responsabilidad de enfrentar el problema en manos de las autoridades, no asumiendo ninguna acción individual para evitar o terminar con el problema y sus consecuencias: **“Haría otra carretera”** (Bianca, 16 años). Evidentemente la estudiante no podría construir la carretera, por lo que otorga a las autoridades de obras públicas la responsabilidad de construir más carreteras para evitar los atascos.

Como ya señaláramos, en la categoría *Otras* agrupamos aquellas ideas (2 ideas) que se asociaban con la defensa de la comodidad al desplazarse como una de las justificaciones para utilizar el automóvil. Estas ideas emergieron como una reacción a la crítica de la utilización desmedida del automóvil: **“Pero igual hay que defender el tema de la comodidad. Por ejemplo, si un trabajador quiere ir a dejar a sus hijos al colegio, y después tiene que ir a su trabajo, ¿cómo los va a llevar montados ahí?”** (Bianca, 16 años). Pensando en que todos tenemos derecho a desplazarnos cómodamente por la ciudad, Bianca expresó su oposición a las propuestas de sus compañeros de utilizar la bicicleta o el caminar para llegar a la escuela o el trabajo.

De las ideas de los estudiantes resulta evidente que la mayoría considera que es una responsabilidad de toda la sociedad trabajar para terminar con la contaminación y el atascamiento vehicular. Consideran que sería más fácil concienciar a las personas si la ciudad fuera más amable con quienes se mueven a pie o en bicicleta. Por esto hacen un llamado de atención a las autoridades de obras públicas, quienes deberían considerar

la opción de construir ciclo vías. De las posiciones asumidas por los estudiantes se evidencia que están dispuestos a actuar, ya sea a través de sus propias decisiones o por medios de la promoción de sus ideas para que la ciudad pueda ser más limpia.

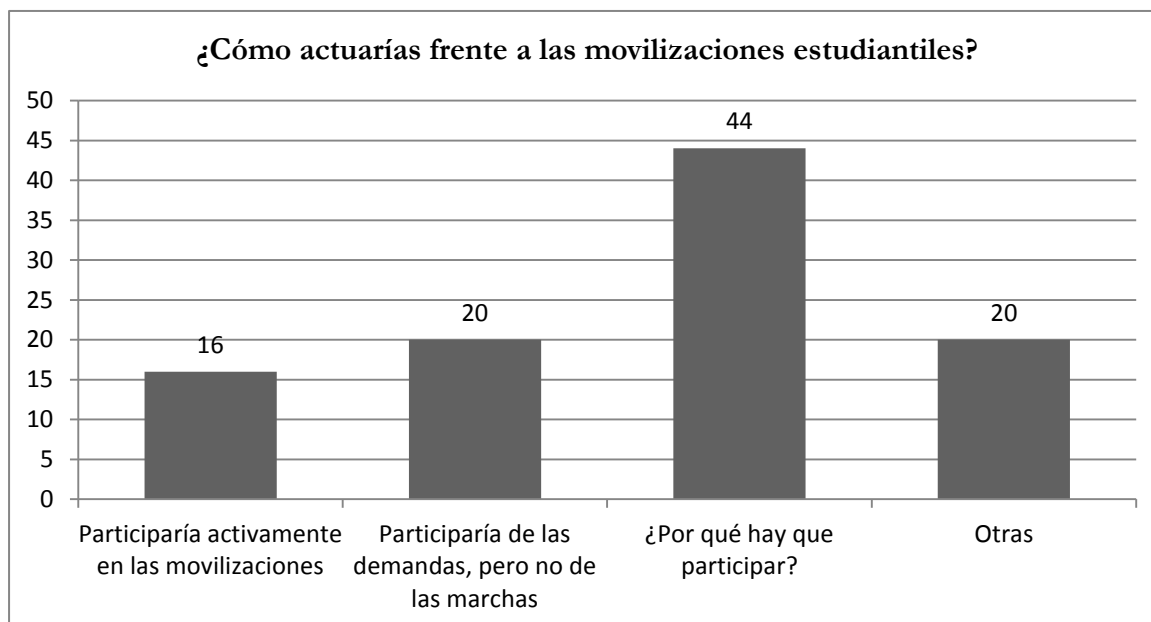


Situación 4: Movilizaciones estudiantiles del año 2013 por el acceso gratuito a una educación de calidad en Chile. Como hemos señalado en varias oportunidades en este apartado, nos tocó un contexto especialmente fructífero para el tema que estábamos trabajando en los grupos focales

(Historia de la Infancia para promover la Formación Ciudadana). El 2013 era un año de elecciones presidenciales y parlamentarias, y el movimiento estudiantil (encabezado por estudiantes secundarios y universitarios) vivía un periodo de pleno esplendor (las movilizaciones que forman parte de la Segunda Revolución Pingüina se iniciaron el año 2010 y se mantienen hasta el momento en que esta tesis es redactada). Este panorama generó que los estudiantes estuvieran mucho más empoderados con el tema de la participación, pues observaban en su cotidianidad que la acción colectiva podía ser realmente un camino para lograr cambios. Que se acercaran las elecciones les llevó a ser críticos con la clase política. Esto no fue impedimento para que reconocieran que la política formal es un espacio que puede ser conquistado por jóvenes (como Cariola, Jackson, Boric o Vallejos) para cambiar el mundo.

Durante el año 2013 en Chile hubo una irrupción de las movilizaciones sociales. El movimiento encabezado por los estudiantes secundarios y universitarios aprovechó el escenario de elecciones presidenciales y parlamentarias para presionar tanto a las autoridades que terminaban su gestión, como a quienes se presentaban como candidatos. A través de movilizaciones multitudinarias y permanentes exigieron que sus demandas de calidad y gratuidad fueran escuchadas por los distintos candidatos e incluidas en sus propuestas programáticas. Los estudiantes que participaron de los grupos focales eran conscientes de este panorama que se estaba viviendo a nivel país, lo que se evidenció en las ideas que nos dieron al momento de discutir sobre la imagen. Por esto, sus propuestas se enfocaron en expresar si participarían o no, y cuáles eran las razones que

los llevaban a considerar importante participar. Logramos reconocer, a partir de los discursos de los estudiantes, la presencia de 25 ideas. Estas fueron agrupadas en las categorías que mostramos en el gráfico que sigue a continuación:



Mayoritariamente las ideas se enfocaron en expresar por qué era necesario participar de las movilizaciones estudiantiles y sus demandas (44%, 11 ideas). Otra parte importante de las ideas (20%, 5 ideas) dejaron en evidencia que los estudiantes piensan que es necesario participar de las demandas estudiantiles, pero siguiendo un camino distinto al de las movilizaciones. El 16% de las ideas (4 ideas) compartieron la necesidad de involucrarse en las movilizaciones para lograr transformaciones en el ámbito educativo. Finalmente, reconocimos 5 ideas que no cabían en ninguna de las categorías previamente descritas, por esto las clasificamos en otras.

Las ideas que nos permitieron configurar la categoría *¿Por qué hay que participar de las movilizaciones estudiantiles?* se enfocan en expresar las razones de por qué participar del movimiento estudiantil y sus distintas expresiones. Es claro que los estudiantes vislumbran las demandas como justas y necesarias, puesto que en Chile: 1) La educación está en manos de personas que lucran a través de este derecho; 2) Existen distintos tipos de educación dependiendo del estrato social del cual provengas; 3) El Estado debe hacerse cargo de financiar una educación gratuita y de calidad para todos.

Se nota a través de las ideas de los estudiantes que están informados sobre los problemas que lleva consigo el que la educación en Chile sea un bien de mercado.

Expresaron su preocupación de que la educación sea administrada por personas que la observan como un negocio, y no como un derecho básico de las personas: **“... la educación es un tema súper difícil, porque generalmente, es como, como, por decirlo así, tener una entidad para el beneficio de las personas, para un empresario... si yo soy empresario, tengo plata y pongo un colegio es más para ganar dinero que para ayudar... es un pretexto para ganar plata, y luego dicen: no es que yo soy empresario, y apporto a la comunidad, soy un buen ciudadano porque tengo, no sé, un centro de capacitación, entonces... en el fondo se esconden detrás de eso...”** (Salvador, 16 años).

A través de sus palabras, los estudiantes dejaron en evidencia su preocupación por la inexistencia de una ética de parte de los dueños de los colegios con respecto a la gran responsabilidad que tienen en otorgar una educación de calidad. También demostraron estar muy preocupados por la regulación que debería ejecutar el Estado frente a los colegios subvencionados. La falta de un Estado regulador es lo que, según la percepción de los estudiantes, provoca que colegios del mismo nivel tengan precios distintos: **“por ejemplo en este colegio te cobran 58 mil pesos por la educación, por un mes, pero, simplemente podrían cobrar 30 mil, porque tienen subvención del Estado”** (Machuca, 16 años). Consideran que para políticos y empresarios la educación es el espacio ideal para amasar fortunas, escondiendo sus reales intereses en la preocupación por la educación de los más pobres: **“más encima los alumnos de escasos recursos les da una subvención el Estado, o sea, ellos dicen, “ah, tú tienes beca, no estás pagando nada”, pero pucha que les pagan a ellos por esos alumnos, el Estado les paga”** (Bianca, 16 años). Terminar con el lucro en educación, y que está realmente se transforme en un derecho al cual todos puedan acceder es más que suficiente para estos estudiantes para participar de las movilizaciones y sus demandas.

Un grupo de estudiantes consideró que es evidente que en Chile existe una educación clasista. Esto sería el resultado de que la calidad estaría relacionada con el costo del establecimiento al cual puedes acceder para formarte. Terminar con esta situación es una de las causas para movilizarse. Mantener una educación clasista es promover la discriminación y la exclusión en el país, puesto que los hijos e hijas de las familias más pobres, o que sobreviven con el sueldo mínimo jamás podrán pagar una educación de calidad: **“... como que en Chile están enfocados que la educación de calidad tiene que ser para los puros ricos, mientras que para los pobres es así no**

más...” (Cristián, 14 años). Para los estudiantes que compartieron estas ideas, la existencia de una educación clasista no haría más que reforzar las relaciones de poder al interior de la sociedad: **“Quieren que los pobres sigan siendo pobres, no quieren que avance. Y que el rico, que siga siendo rico, él va a estudiar su profesión como doctorado, como abogado... y el pobre no, va a tener que ser carnicero, esas cosas”** (Matías, 14 años). Matías, dejando en evidencia sus propios prejuicios con respecto a que profesiones tienen más valor que otras, nos explicó que la educación de hoy en Chile impide que las clases menos favorecidas puedan acceder a titulaciones que les otorguen más prestigio. Al mismo tiempo destacó que la educación de las clases poderosas les permite a ellos seguir ocupando los espacios de poder al interior del país.

Para resolver el tema de la educación como un negocio, y de la segregación social que se genera a través de ella, es importante movilizarse para que el Estado se haga cargo de financiar una educación pública y de calidad. Debemos destacar que hay algunas diferencias entre los estudiantes que compartieron esta posición, ya que si bien para algunos el Estado debe financiar totalmente la educación, para otros el Estado debe hacerse cargo de financiar en parte la educación, con tal de que todos y todas puedan acceder a ella: **“Yo creo que el Estado se tiene que hacer cargo de la educación gratis”** (Machuca, 16 años), mientras que su compañera Bianca apela al pago justo por la educación de calidad: **“Pero no gratis, pero que no te cobren un ojo de la cara... Por ejemplo, hay otros liceos que tienen la misma calidad de educación, y son mucho más baratos, mucho más económicos que este...”** (Bianca, 16 años). Pensamos que la posición de Bianca se explica porque piensa que el Estado no cuenta con los recursos necesarios como para hacerse cargo de cubrir el costo de la educación en todos sus niveles.

Los estudiantes que explicaron por qué es necesario movilizarse, también expresaron ideas que nos permitieron formar la categoría *Participaría activamente en las movilizaciones*. De sus discursos se desprende que consideran que estamos viviendo en una coyuntura que permitirá generar cambios efectivos, y que por lo tanto ellos y ellas deben hacerse parte para lograr esos cambios: **“Más que hablar, más que convencer a las personas de tus ideales sobre la educación, ir a protestar, movilizarse, tratar de hacer algo para cambiar este sistema que pucha que está mal”** (Bianca, 16 años). Para los estudiantes, las marchas multitudinarias son una manera de presionar al Estado, y de hacer un llamado de atención a la sociedad en general sobre los problemas

en educación. Participar activamente de las movilizaciones sería una salida para lograr exigir que en Chile se establezca una educación que esté al alcance de todas las personas. De algunas de las respuestas se desprende que movilizándose se logrará dar oportunidades a todos y todas: **“yo fui a una de las protestas. Yo creo que lo que hacen está bien, hay muchas personas que tienen harta capacidad para... no sé... resolver el problema del cáncer, o tener la fórmula para resolverlo, pero no pueden pagarlo. Y a veces las notas no les alcanzan para tener una beca”** (Valeria, 13 años). A partir de los discursos de los estudiantes queda claro que consideran que el tema de la calidad y el lucro en la educación es algo que los afecta directamente. Ser conscientes de esta situación, al igual que el resto de los estudiantes movilizadas, es lo que les hace sentir que se está en un momento en el cual como nunca antes los cambios en este ámbito están más cerca: **“A ellos les interesa solamente la plata –a quienes lucran con la educación- , y la gente defiende para que la educación sea gratis, que no se aprovechen de los estudiantes para ganar, sino que lo ocupen para que aprendan todos. Por ejemplo, hay gente pobre que no puede estar pagando, y... a eso se refiere la protesta. Yo participaría igual”** (Javier, 14 años).

Si bien todas las ideas expresadas por los estudiantes dejan en evidencia que consideran justas las demandas de los jóvenes con respecto al ámbito de la educación, se expresaron ciertas ideas que nos permitieron formar la categoría *Participaría de las demandas, pero no de las marchas*. Una parte importante de las ideas que nos permitieron configurar la categoría emergieron de la discusión al interior del grupo focal del Liceo A. Para nosotros fue evidente nada más llegar al colegio que este grupo no se encontraba de acuerdo con las marchas. En un día de llamado nacional a paralizar y salir a marchar a la calle, ellos se encontraban en su establecimiento. Las ideas que nos expresaron dejaron en evidencia que consideran que la fórmula de la marcha multitudinaria ya se encuentra agotada como estrategia: **“A mí no me gusta eso porque creo que así no logran nada, hasta el día de hoy no han logrado nada. Creo en los cambios, pero no voy a las marchas, creo que con ellas no logran nada”** (Juan, 17 años). Una postura similar fue la que presentó su compañero Claudio: **“Yo pienso que actuando en masa se paraliza gran parte del país, pero de ahí a que se consiguiera algo, no estoy muy seguro”** (Claudio, 17 años). Si bien ellos no estaban de acuerdo con las marchas como estrategia, propusieron maneras a través de las cuales se podrían generar cambios reales en el ámbito de la educación, principalmente para lograr que esta

se transforme en un bien de calidad: ***“Estudiando podemos cambiar las cosas, cambiándolo cada uno poniendo de su parte. No siempre se va a cambiar algo siendo una masa de gente y pidiéndolo, el cambio se hace desde uno”*** (Felipe, 17 años).

Claudio fue crítico frente a quienes participan de las marchas, señaló que para tomar esa opción, previamente, los niños, las niñas y los jóvenes deben concienciarse sobre el rol que a ellos y ellas mismas les corresponde para lograr una educación de calidad: ***“Yo creo que lo más importante es ir formándose para crear conciencia, ese es el primer paso, es lo que se tiene que hacer antes de salir a la calle”*** (Claudio, 17 años). Tratando de entender la posición de estos estudiantes, pensamos que esta es el resultado de toda una educación secundaria marcada por movilizaciones estudiantiles que hasta el momento del desarrollo del grupo focal no habían llegado a dar frutos concretos. Esta situación podría explicar por qué desvalorizaron la marcha como una fórmula de expresión que efectivamente genere cambios.

Los otros estudiantes que cuestionaron las movilizaciones como una manera de participación para lograr cambios en el ámbito educativo, lo hicieron enfocándose principalmente en los desmanes que se generan al final de estas: ***“Es que la cuestión tiene cosas positivas y negativas. La positiva es que luchan por una causa, pero el gobierno no los escucha. Y la negativa es que en vez de ... la causa, cuando terminan las protestas empiezan a destruir todo, siendo que eso después lo pagan sus papás con los impuestos”*** (Cristián, 14 años). Muy influenciado por la imagen que han construido los medios de comunicación (especialmente la televisión) sobre las movilizaciones estudiantiles, Cristian piensa que las marchas terminan en enfrentamientos que generan destrucción de los espacios públicos. Apeló a que esto último es muy negativo, puesto que toda la población termina haciéndose cargo de los costos de la destrucción de los espacios públicos. La visión de Cristian es muy importante, porque demuestra lo que han hecho algunos medios y grupos de poder para endemoniar al movimiento estudiantil. Esto no es más que una estrategia para tratar de restar adhesión a un movimiento social que ha sabido presionar para lograr un objetivo.

Las ideas que agrupamos en la categoría *Otras*, se relacionan principalmente con las problemáticas que los estudiantes creen que podría traer consigo el que la educación fuera gratuita y pública. Muy imbuidos del discurso que socializan los medios de comunicación hegemónicos, expresan que consideran que el Estado no es capaz de

asumir los costos que significarían dar una educación gratuita a todos los niños, niñas y jóvenes de Chile: **“Este país se podría financiar autónomamente si todas las entidades básicas, por ejemplo: luz, agua; si todo eso fueran entidades del Estado, nacionales, chilenas, pero son extranjeras, la luz también...”** (Salvador, 16 años). En una línea similar, Machuca apoyó la idea de su compañero **“... todo esto es lo que deja como un tema delicado el de la educación, porque podemos exigir, exigir y exigir la educación gratis, pero el Estado no lo tenemos, porque no son capitales nacionales, son capitales extranjeros...”** (Machuca, 16 años). Ambos estudiantes aprovecharon la oportunidad para criticar la privatización de los recursos de nuestro país. Consideran que esto ha sido algo muy negativo para todos los intereses de la población, ya que el otorgar la administración de los recursos a entidades extranjeras habría provocado que hoy el Estado no cuente con los recursos propios para financiar las políticas sociales (Salud, educación, vivienda, etc.).

10.5. Conclusiones del capítulo:

A partir de las ideas expresadas por los estudiantes en esta parte del desarrollo del grupo focal, podemos concluir que:

✚ Con respecto a las aseveraciones:

Poseen una visión amplia en lo que respecta al concepto de ciudadanía. Para ellos son ciudadanos y ciudadanas todas las personas. Al mismo tiempo consideran que tener esta cualidad lleva consigo una serie de obligaciones, entre las cuales destacan el participar activamente en la solución de las problemáticas que afectan a su entorno más cercano, pero también a aquellas que afectan al entorno planetario. Otro de los deberes ciudadanos es formarse de una manera crítica. La criticidad es observada como una competencia que permitiría a las personas ser conscientes al momento de elegir a sus representantes, o de decidir sobre las acciones a seguir para promover el bien común. La visión amplia de la ciudadanía que poseen los estudiantes es una estrategia para demostrar su propio empoderamiento en la construcción de la sociedad y el mundo que quieren.

Los estudiantes valoran el ejercicio del derecho a voto como uno de los deberes que poseen los ciudadanos mayores de 18 años. Logran identificar que la clase política chilena tiene una serie de falencias, que son las que pueden explicar por qué a veces los jóvenes deciden marginarse. Así mismo, expresan que elegir a la gente indicada también es uno de los caminos para lograr cambios efectivos. Expresan que es necesario que los jóvenes participen de la contienda política para generar la inclusión de las problemáticas de niños, niñas y jóvenes en las discusiones del congreso.

Son críticos frente a la autoexclusión de los jóvenes que teniendo 18 años de edad no acuden a votar. Al mismo tiempo expresan que una de las razones de esta posición puede ser que hoy en día se privilegia la idea de un ciudadano espectador, es decir una persona que tiene derechos políticos sólo para acudir a elegir a sus representantes cada cierto tiempo. Una forma de mostrar que se puede actuar como ciudadano sería a través de la promoción de una educación ciudadana crítica enfocada en enseñar que la democracia no es un modelo acabado, sino un modelo en permanente construcción. De esta construcción todos debemos hacernos parte.

Los estudiantes asignaron una gran importancia a la influencia que ejerce la familia al momento de promover la participación en los procesos electorarios. Consideraron que aquellos jóvenes que viven en un entorno en el que se privilegia la participación son más proclives a mostrarse motivados a participar en la elección de sus representantes. En cambio, en aquellos casos en los que la familia tiene un discurso de la política como algo negativo, corrupta o inservible es mucho más probable que los jóvenes no quieran participar. La formación del pensamiento crítico en la escuela podría contribuir a que los últimos jóvenes puedan cambiar su percepción frente a la participación política en un sentido más formal.

De los discursos de los estudiantes se desprende que consideran necesario que los adultos asuman la condición de ciudadanos de los menores. Conscientes de que son ellos y ellas los que son más activos frente a la participación y el cambio, los estudiantes hacen un llamado de atención para que los adultos valoren sus opiniones, y las acciones que ponen en marcha para ejecutarlas. Consideran que este es un ejercicio para ir construyéndose a sí mismos como ciudadanos y ciudadanas. Expresan que cuando los adultos no los consideran ni respetan lo único que hacen es minar los ideales ciudadanos en las nuevas generaciones.

Los estudiantes expresaron que deben efectuarse cambios en la política tradicional si se quiere evitar que las nuevas generaciones se automarginen de los procesos eleccionarios. Piensan que los pasos a seguir son: 1) Dejar de pensar en los ciudadanos sólo como votantes; 2) Permitir que los jóvenes conquisten puestos de poder; 3) Lograr que los partidos políticos tengan un sustento ideológico que quede evidenciado en las propuestas de sus candidatos; 4) Preocuparse de los temas que afectan a los niños, niñas y a la juventud.

En los temas ligados al ámbito valórico, se logró reconocer que los estudiantes son conscientes del peso que ejercen en la sociedad chilena la Iglesia y la Familia. Sabiendo que uno de los derechos básicos es el de la libertad en todos sus planos, expresaron la necesidad de respetar la opción sexual de las personas. Al momento de reflexionar sobre el o los modelos de familia que se debían socializar en Chile mostraron diferencias de opinión. Las razones a las que acudieron los estudiantes para expresar su oposición a que los homosexuales formen sus propias familias son contradictorias. Si bien están permeadas por una serie de imágenes que tienen con respecto a lo que es ser homosexual, también tienen elementos que denotan el valor que le dan a la libertad. Al chocar estos dos elementos, lo que hacen los estudiantes es esconder sus prejuicios tras la protección del niño o niña hijo de homosexual.

Quienes no apoyaron la idea de familias homosexuales expresaron que nuestra sociedad no se encuentra preparada para ellas. Resultado de esto sería que el hijo o hija de gays y lesbianas sería discriminado. También se hizo referencia a que tal vez no todos los homosexuales estén facultados para ser buenos padres, lo que demuestra que se liga los atributos paternales con los gustos sexuales.

Los estudiantes consideraron necesario empezar a socializar a las nuevas generaciones bajo la idea de que existen distintos modelos de familias. Tomar este camino es lo que permitiría que en el corto plazo los niños o niñas hijos de gays o lesbianas se puedan insertar sin problemas en la sociedad. Es relevante que se asigne esta responsabilidad de socializar en estos valores a la familia, y no a la escuela. Los estudiantes asumen esta postura porque consideran que son aprendizajes que se tienen que adquirir en la infancia, cuando aún no se han insertado en el sistema escolar. Pensamos que no le asignan responsabilidad al sistema escolar, porque no están acostumbrados que en este se aborden situaciones problemáticas, o que conlleven un dilema moral (Jares, 2001). Desde nuestro punto de vista, la escuela debe dejar de ser

una institución estática, debe renovarse y hacerse cargo de los cambios culturales que han afectado a la sociedad en las últimas décadas. Esto es lo que ayudará a que las nuevas generaciones efectivamente se empapen de la idea de que no hay que discriminar. Creemos que esto se puede lograr a través de un currículo que ponga su foco en los problemas reales que afectan a la sociedad. Por medio de esto se podrá desarrollar la conciencia ciudadana de las nuevas generaciones, y comprometerlos en el respeto y la promoción de los derechos de las personas.

✚ Con respecto a las problemáticas y la posición a tomar frente a ellas:

El contexto vivido y pensado ejerció una gran influencia a la hora de decidir cómo actuar. En aquellos casos en los que se presentó una imagen que se asociaba a una problemática cotidiana, o que habían tenido que enfrentar, la posición de los estudiantes, en general, fue participar en su resolución de una manera activa. Esto nos dejó en evidencia que valoran las acciones que ellos o ellas y sus pares pueden ejecutar para lograr la conquista de objetivos que les permitan mejorar su realidad más inmediata. Esta conciencia de su poder es muy importante, ya que consideramos que se puede ir educando para que ellos vayan apropiándose de la idea de que pueden cambiar mucho más que su entorno.

Al contrario, en las situaciones que les presentamos que eran más alejadas, no lograron asumir una posición de compromiso. Otorgaron a terceros, generalmente adultos-autoridades, la responsabilidad de hacer frente a la problemática.

Tomando en cuenta las edades de los participantes de los grupos focales (13-17 años) es posible identificar que las posiciones de los menores son más utópicas y a largo plazo (por ejemplo, usar autos eléctricos para evitar la contaminación), mientras que los estudiantes mayores expresaron ideas que se pueden poner en marcha de manera inmediata y generar transformaciones por lo menos en el ámbito más cercano.

Las movilizaciones estudiantiles de los años 2011-2013 han sido el escenario ideal para que los estudiantes reconozcan el valor de la organización y de la participación. Los alcances del movimiento estudiantil les han dejado en evidencia que los jóvenes están empoderados y que, por lo tanto, pueden presionar para lograr beneficios para su sector. Sólo un sector minoritario expresa una crítica a la forma de manifestarse de los estudiantes. La crítica se enfoca principalmente en que se consideran que sus maneras de presión han dilatado la solución de las demandas.

Los estudiantes reconocer que uno de los caminos básicos para enfrentar las situaciones presentadas es a través de la toma de conciencia de que los problemas son de todos, y que por lo tanto deben ser resueltos por todos. Por esto, los estudiantes consideran la necesidad de socializar y concienciar a las personas en los problemas que afectan a nuestra sociedad.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

***III PARTE: “CONCLUSIONES DE LA
INVESTIGACIÓN”***

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 11

¿QUÉ TIENEN EN COMÚN PROFESORES Y ALUMNOS? ¿EN QUÉ ASPECTOS DIFIEREN? LA COMPARACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO SOBRE LA HISTORIA, LA HISTORIA DE LA INFANCIA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

“Estudiante que empapas la mente en ideas de maestro, que tiran palabras al viento, para que recojas la enseñanza del viento”

(Estudiante, Erandi)

Introducción:

En el siguiente capítulo presentaremos la comparación realizada de las respuestas de los profesores participantes de las entrevistas y del estudiantado que participó en los grupos focales. Para poder realizar esta comparación y el análisis que lo acompaña seleccionamos ciertas preguntas que consideramos claves en cada uno de estos instrumentos. Ellas nos permitieron reconocer las relaciones entre los discursos de los profesores con respecto a sus concepciones sobre la historia, la Historia de la Infancia y la formación ciudadana y las ideas que tienen sus estudiantes sobre las mismas.

Debemos destacar que gran parte de este análisis se ha realizado tomando en cuenta las propuestas expresadas en las investigaciones de Evans (1988; 1989; 1990) sobre las concepciones de los profesores de la historia, y las ideas de sus estudiantes sobre su enseñanza.

El capítulo se encuentra dividido en seis partes. En la primera de ellas comparamos las respuestas que nos dieron los profesores Pedro, Camilo, Cristian, José Manuel y Salvador, en la encuesta y en la entrevista, para reconocer si existen coherencias o discrepancias. A partir de ellas establecimos a cuál de las categorías corresponde cada uno de ellos (tradicional, práctico, crítico constructivo o ecléctico). Debemos señalar que como este es un ejercicio que ya hemos realizado en las

conclusiones del capítulo nº 6, nos centraremos fundamentalmente a evidenciar las discrepancias presentes en sus discursos escritos y orales.

En la segunda parte analizamos las relaciones existentes entre las concepciones de nuestros docentes sobre las finalidades que tiene la enseñanza de la historia, y las ideas que poseen sus estudiantes sobre la utilidad de la incorporación de la enseñanza de la historia en el currículo escolar.

En el tercer punto haremos un análisis de las representaciones de los docentes frente a la visibilidad de actores como los niños, las niñas y los jóvenes en sus clases, y la utilidad que le asignan a la socialización de una historia en la que los actores tradicionales son puestos al margen. Al mismo tiempo, evaluaremos el impacto que tienen las representaciones de los docentes en las visiones de sus estudiantes sobre la historicidad de los menores.

En el cuarto punto compararemos las propuestas de clases presentadas por los docentes, en las que niños, niñas y jóvenes fueron los protagonistas, y las percepciones que tuvieron sus estudiantes sobre ellas.

En el quinto apartado presentamos dos unidades didácticas que en cierta medida buscan mostrar un camino para incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de las clases de historia.

Finalizaremos con unas conclusiones.

11.1 La mirada de los profesores ante la historia y de la formación ciudadana.

Como ya señalamos en el capítulo nº 5, la triangulación de las preguntas nº 15, 16, 17, 18, y 21 de la encuesta ***“La presencia de la Historia de la infancia y la juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”*** (Anexo nº 1) nos permitió establecer tipologías de profesores.

Tomando en cuenta las propuestas conceptuales de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997), y los objetivos de nuestra investigación, establecimos 4 tipologías de profesores (Tradicional, Práctico, Crítico constructivo y Ecléctico). Las tipologías fueron construidas considerando: 1. las finalidades que los docentes le asignaban a la enseñanza de la historia, de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana; 2. el

protagonismos asumido por el profesor y el otorgado a sus estudiantes durante la clase; 3. la manera de presentar los contenidos y; 4. Los modelos de actividades para desarrollar los contenidos.

En la segunda parte de la investigación buscábamos poder entrevistar a profesores que respondieran a cada una de las categorías y a sus respectivos estudiantes. Queríamos hacer esto, porque como Evans (1988, 1989 y 1990) consideramos que las concepciones que los profesores poseen con respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia, y en nuestro caso específico, las finalidades que le asignan a la visibilidad de actores como los menores, influyen en las ideas que los estudiantes van construyendo durante su formación sobre la utilidad de la historia, y su propia historicidad como niños.

Debido a las dificultades propias del desarrollo de una investigación, solamente pudimos acceder a profesores tradicionales, prácticos y críticos constructivos y sus respectivos estudiantes, por lo que no podremos evidenciar lo que piensan los estudiantes del profesorado ecléctico.

11.1.1. Pedro un profesor tradicional que trata de mostrarse crítico

A partir de la entrevista que tuvimos con Pedro podemos afirmar que la formación inicial que recibió generó un gran impacto en su manera de interpretar la historia y concebir su enseñanza. De sus palabras se desprende que las cátedras de las cuales participó pusieron su énfasis en mostrar el desarrollo histórico ligado básicamente a los aspectos políticos y económicos de Chile, América y Europa.

El rol político que asumió Pedro durante sus años de estudiante también ha influido en él al momento de pensar qué historia es la que se debe enseñar, y qué modelo de ciudadanía se debe promover a través de ella.

Estas dos situaciones son las que le llevan a tener la concepción de que la historia que se debe promover en la escuela es la política. A ella liga todos los procesos sociales. Por estas razones a Pedro le cuesta apartarse de los actores tradicionales al momento de pensar incluir a los menores como protagonistas de sus clases. Cada vez que fue consultado sobre cómo incluía a niños, niñas y jóvenes en sus clases, o hizo referencia a

una de las etapas en las que se divide la historia desde el punto de vista político: ***“Los niños en la Unidad Popular... los niños durante la colonia, y obviamente los niños, los adolescentes durante los gobiernos conservadores y liberales”***. O se posicionó desde una mirada tradicional al hacer referencia a qué niños o niñas incluir en sus clases: ***“Fíjate lo importante que fue para los alumnos entender que un Bernardo O’Higgins fue adolescente, que un José Miguel Carrera fue adolescente, que un Manuel Rodríguez fue adolescente, y ellos se atrevieron a desafiar a sus progenitores”***.

Al contrastar las ideas que nos expresó Pedro en la entrevista, con lo que había señalado en la encuesta queda clara la importancia que le asigna a la historia política. Allí también optó por mostrar el papel de los niños en el desarrollo político de inicios de la década de 1970. Los puso como el eje central de su clase, pero al analizar la totalidad de esta, es evidente que solamente son utilizados de manera anecdótica, o como una motivación inicial para luego centrarse en la historia política del periodo.

Existe una coherencia entre la mirada de la historia que posee Pedro, y las finalidades que le asigna a su enseñanza. Para él lo primordial es ayudar a sus estudiantes a recordar el pasado. Si bien expresa que esto podría ayudarles a entender el presente y proyectarse hacia el futuro, no queda claro, a través de sus planteamientos, cómo esto se podría conseguir.

Con respecto a la formación ciudadana, Pedro evidenció una mirada global. A pesar de eso, puso el énfasis en la importancia de que los estudiantes conocieran los orígenes del sistema político y que supieran su funcionamiento. Destacó que era importante que los estudiantes a través de la formación ciudadana llegaran a valorar la democracia. Pero no propuso fórmulas que les permitieran a sus estudiantes ir más allá del conocer un determinado contenido político para poder aprender a vivir la democracia. Al mismo tiempo, tampoco demostró que en sus clases se promoviera un ambiente participativo y democrático, ya que él asume todo el protagonismo de la clase, dando a sus estudiantes un sitio muy marginal en estas.

11.1.2 Camilo un profesor tradicional

De la entrevista que tuvimos con Camilo, se desprende que él considera mucho más útil que sus estudiantes aprendan historia y geografía de su país. La carrera laboral que ha vivenciado este docente le ha llevado de situarse desde una perspectiva mucho más práctica a una tradicional. De lo que nos comentó, se desprende que ha optado por posicionarse desde una mirada tradicional para poder cumplir con los requerimientos institucionales del lugar en el que trabaja. Como resultado de esto, promueve una enseñanza de la historia centrada en que sus estudiantes conozcan el pasado, puesto que es por esto que se les preguntará en las pruebas del colegio.

Para Camilo fue muy difícil establecer relaciones entre las imágenes de niños que le presentamos y el currículo vigente. Esto le llevó a proponer temáticas que eran muy generales y en las cuales no se evidenciaban de ninguna manera el protagonismo que podían tener niños, niñas o jóvenes. Al igual que en el caso de Pedro, nuestro otro profesor tradicional, Camilo estableció relaciones con la historia política mundial, al proponer trabajar con las imágenes temáticas como: **“Mundos bipolares, Periodo de entreguerras, Clases sociales, lucha por la igualdad y Derechos Humanos”**. Para tratar de sortear las dificultades, Camilo expresó que trabajaría estas temáticas a través de la educación para la ciudadanía, pero no explicó como desarrollaría esta vinculación.

Camilo evidenció una mirada global con respecto a la formación ciudadana, ya que la entiende como un espacio para dotar a los estudiantes de los conocimientos, habilidades y actitudes a fin de poder conocer la sociedad en la que viven, y con ese conocimiento poder tomar decisiones **“tener herramientas para discernir en una sociedad tan disímil”**. Destacó la idea que para lograr que sus estudiantes puedan discernir es necesario que desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad, pero no es clara la intención de potenciar en ellos la participación y el compromiso por transformar esa sociedad que están interrogando.

Al ser consultado sobre el potencial de la Historia de la infancia para desarrollar la formación ciudadana, hizo referencia a la importancia de promover habilidades cívicas en sus estudiantes. No hizo referencia a la utilidad de una historia con los menores como protagonistas, sino que se abocó a justificar la necesidad de que a los estudiantes se les enseñe desde pequeños a participar. Al respecto escribió: **“Si tenemos base en la infancia de elementos cívicos, tendremos personas dialogantes, tolerantes y**

participativas". De la entrevista con Camilo se desprende que él considera muy necesario que los estudiantes "aprendan buenas costumbres", lo que podríamos catalogar como normas de civildad. Para él este tipo de aprendizajes es el que permitirá generar una sociedad más armónica, por lo que pensamos que comparte algunos elementos tradicionales, los cuales salieron a relucir por medio de la entrevista.

Camilo no presentó su propuesta de clase. Esto nos imposibilitó profundizar en la primera fase en sus concepciones sobre la enseñanza de la Historia de la infancia.

Decidimos situar a Camilo en la posición tradicional, principalmente tomando en cuenta la información que nos entregó a partir de la entrevista. En ella logramos reconocer que es muy importante que sus estudiantes conozcan conceptos políticos, que obedezcan a las autoridades (del colegio), y privilegien la enseñanza del pasado. Con respecto a la enseñanza de una historia con niños como protagonistas, demostró muchas dificultades al pensar una manera de enseñar la historia que fuera distinta a la que utilizaba cotidianamente.

11.1.3. Cristian un profesor práctico que a veces toma posturas tradicionales

Cristian es un profesor con una vasta experiencia. De la entrevista con él pudimos reconocer que es una persona que siente un gran gusto por la historia, lo que le lleva a buscar una serie de estrategias para tratar que sus estudiantes se contagien con su pasión. Reconoce que esta no es una tarea fácil, y que en último tiempo le ha resultado más dificultoso motivar a sus estudiantes, lo que al mismo tiempo ha repercutido en su propia valoración de los estudiantes como sujetos de aprendizaje.

La experiencia de Cristian demuestra que para él no fue difícil establecer relaciones entre las imágenes que le presentamos, la Historia de la infancia y el currículo. A manera de ejemplo, nos expresó que utilizaría las imágenes para trabajar la ***"Globalización y el trabajo infantil, Los derechos constitucionales (el derecho a la educación, la igualdad ante la ley), Los movimientos de liberación nacional y la descolonización del tercer mundo"***. Señaló que estas temáticas las vincularía con el nivel que él trabaja (primero medio). De lo que nos expresó en su entrevista quedó en evidencia que estas temáticas ya las ha trabajado recurriendo al protagonismo de los menores.

Con respecto a su mirada frente a la formación ciudadana, lo que nos expresó nos permitió situarlo en la mirada crítica constructiva. Uno de los objetivos centrales de la formación para la ciudadanía es para este profesor el que sus estudiantes puedan reconocer sus deberes y derechos, y que se hagan conscientes de su importancia. Al mismo tiempo piensa que esta formación les puede permitir tomar un rol activo en la construcción de su sociedad, ***“Hacerlos conscientes de su responsabilidad social y de que pueden ser actores de su propio futuro”***. Debemos señalar, eso sí, que al contrastar esta respuesta del profesor con lo que posteriormente nos expresó en la entrevista, reconocimos varias contradicciones.

Si bien Cristian valora la enseñanza de la historia, y de la Historia de la infancia como una herramienta para desarrollar la criticidad y el compromiso, sus prácticas y concepciones con respecto a sus estudiantes chocan con ello. Nos expresó que fue el impulsor de la clasificación de los estudiantes por su rendimiento académico, lo que sin lugar a dudas es una muestra de discriminación. Al mismo tiempo, consideró que no puede trabajar con todos los estudiantes de la misma manera, ya que piensa que con algunos se pueden hacer muchas más cosas que con otros, con los cuales sólo apunta a hacer la básico.

Al ser consultado sobre la utilidad de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana, expresó que podría servir siempre y cuando los profesores fueran capacitados en ella. Al mismo tiempo, destacó que la propuesta de materiales sería un buen medio para orientar a los docentes en su utilización: ***“instrumentos, materiales didácticos y una bibliografía que lo faciliten”***.

Cristian no nos presentó su modelo de clase. Lo situamos como un profesor práctico porque para él es muy importante motivar a sus estudiantes en el aprendizaje de la historia. Para ello, elabora distintos materiales, y trata de que sus estudiantes trabajen de manera colaborativa. Las experiencias que ha tenido en el último tiempo lo han llevado a cambiar el protagonismo que asume en la clase dependiendo del curso con el que este. En aquellos cursos en los que le cuesta motivar a sus estudiantes él es el principal protagonista de la clase, mientras que en aquellos que los alumnos se muestran motivados, el protagonismo está en ellos.

11.1.4. José Manuel, un profesor crítico constructivo

Pensamos que las concepciones que José Manuel comparte con respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia y de la formación ciudadana son las que le han permitido mantenerse impartiendo clases en un contexto escolar que es bastante dificultoso. Para este profesor la enseñanza de la historia es un espacio para formar estudiantes críticos con la realidad en las que les ha tocado estar insertos. Al mismo tiempo, considera que la enseñanza de la historia es una herramienta para que sus estudiantes se empoderen y tomen conciencia de que su realidad es posible de cambiar gracias a la participación y acción mancomunada.

Para José Manuel fue difícil vincular las imágenes con el currículo. Si bien señaló que las imágenes le servirían para trabajar temáticas en las que niños, niñas o jóvenes eran los protagonistas, no supo en qué niveles situarlas, ni como desarrollar estas temáticas. Pensamos que estas dificultades en su caso se explican porque el currículo vigente el año 2013 era muy reciente, y había sido afectado por una serie de modificaciones desde el año 2009.

José Manuel tiene una mirada crítica constructiva con respecto a la formación ciudadana. Para él, esta debería contribuir a promover entre los estudiantes competencias que les ayuden a convivir en sociedad ***“respetando al otro y actuando con responsabilidad, ser participe en los temas fundamentales de la realidad nacional y mundial contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa...”***. Piensa que la formación ciudadana debe ser un aprendizaje para el compromiso en la acción. Al mismo tiempo, de su respuesta se evidencia que considera que esto se podría lograr a través del desarrollo del pensamiento crítico, y de la valoración de ***“la democracia, la libertad y el respeto a los derechos humanos”***.

Este profesor observa un gran potencial en la Historia de la infancia para desarrollar la formación ciudadana. Señala que trabajar esta temática permite acercar mucho más a los estudiantes al estudio de la historia, ya que se les presentarían actores cercanos y con problemáticas similares a las que enfrentan cotidianamente. Al mismo tiempo, considera que ***“Esto facilita que se motiven, reflexionen y cuestionen situaciones contribuyendo al desarrollo de un pensamiento crítico”***. Como resultado del desarrollo de un pensamiento crítico los niños y jóvenes podrían ***“tomar conciencia***

de sus derechos y de su papel protagónico en el desarrollo histórico y en la construcción de una sociedad más justa”.

José Manuel no nos presentó su propuesta de clases. Conocemos su pensamiento a través de las respuestas a la encuesta y la entrevista. Ello nos conduce a considerarlo un profesor crítico constructivo. Asume un rol secundario al interior de la clase, los principales protagonistas son los estudiantes, quienes aprenden la historia a partir de situaciones problemáticas. A partir de las actividades que desarrolla en sus clases, propone que sus estudiantes contrasten la vida de los niños en el pasado, con su vida actual, de esta manera los lleva a empatizar con los actores del pasado, y a reconocer que ciertas problemáticas se mantienen a través del tiempo. Busca a través de las clases en que los menores sean protagonistas, y que sus propios estudiantes se empoderen de su papel en el presente como actores sociales de primer orden en la construcción de un mundo distinto. Para lograr sus objetivos, privilegia el dialogo entre estudiantes y profesor, y el trabajo en equipo.

11.1.5. Salvador, un profesor crítico constructivo

Salvador fue el único profesor que en todas las preguntas que utilizamos para establecer las tipologías de profesores resultó ser un crítico constructivo. De nuestra muestra de entrevistados, fue el profesores que mostró más entusiasmo ante la idea de visibilizar a otros actores por medio de la historia escolar. Se desempeñaba en uno de los liceos emblemáticos de la comuna de Santiago Centro, lo que le hacía tener en sus aulas a estudiantes muy motivados con su rendimiento académico pero, al mismo tiempo, muy empoderados bajo la premisa de que eran actores constructores de una realidad diferente. El rol de los estudiantes en las movilizaciones por el fin al lucro en la educación, y los alcances que estas tuvieron a nivel social y político le hicieron tomar mayor conciencia de su condición de actores sociales.

La formación en historia de Salvador fue similar a la del resto de los profesores. Primó la historia política analizada bajo una mirada que puso su acento en personajes tradicionales. A pesar de ello, este profesor se acercó a la historia del género a través de la participación en proyectos de investigación. Pensamos que esto último, ha sido muy

influyente al momento de evaluar las concepciones sobre la historia y la Historia de la infancia de Salvador.

Al ser consultado sobre la utilización de las imágenes, en la respuesta de Salvador destacó la vinculación que establecería entre ellas y las etapas de la historia de Chile. También señaló que por medio de ellas se podrían abordar temáticas como: **“Derechos Humanos...problemas sociales”**. Para este profesor, las imágenes permitirían a los estudiantes **“problematizar en cuanto la intencionalidad de los hechos, y argumento posibles soluciones y los caminos que se pueden recorrer para lograr la valoración de los Derechos Humanos”**. De sus palabras se desprende que valora las temáticas propuestas como un espacio para promover el compromiso con la defensa de los Derechos Humanos, y de los derechos de niños y niñas. Declarando que no sólo se centraría en los contenidos que establece el currículo, justificó la utilización de las imágenes en las temáticas seleccionadas aduciendo su interpretación de los fines formadores del currículo de historia y ciencias sociales en Chile.

Su posicionamiento con respecto a la formación ciudadana también lo sitúa en una mirada crítica constructiva. Para este profesor, la formación ciudadana y democrática debería ser uno de los ejes centrales en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Para él, este es el espacio para que los estudiantes aprendan a valorar su propia dignidad y la de los demás, las culturas distintas a la propia, y para que desarrollen la conciencia ecológica. Salvador expresó que esto se podría lograr mediante la comunicación, y la participación conjunta de profesores y estudiantes en los procesos políticos y sociales que aquejan a la sociedad.

La manera de plantear la clase permite que consolidemos a Salvador en la posición de ser un profesor crítico constructivo. En primer lugar planteó que la clase en la que los menores serían los protagonistas se desarrollaría a través de conceptos claves como la interrelación, para que los estudiantes identificaran continuidades y cambios en el desarrollo del trabajo infantil. Utilizó el espacio que dio la temática del trabajo infantil para que los estudiantes valoraran la existencia de derechos que protegen a la infancia, pero al mismo tiempo los llevó a cuestionar la efectividad y respeto que existe hacia ellos. A través de las actividades este profesor promueve el análisis y la contrastación de fuentes. Propone el desarrollo de la clase como un permanente diálogo entre el profesor y sus estudiantes, a manera de ejemplo, señaló: **“comenzaría por la**

realización de un diagrama en conjunto sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación al trabajo infantil. La idea sería generar la valoración en relación a la evolución de los derechos de los niños, de su respeto y a la vez de la crítica que se puede realizar en torno al proceso”.

Consideramos que la concepción crítica constructiva de Salvador sobre la enseñanza de la historia y de la historia de la infancia se explica porque es una persona que frecuentemente reflexiona sobre sus prácticas. En la entrevista nos señaló que consideraba que aún le faltaba pulir sus clases para que cuando visibilizara las experiencias de los invisibles estas fueran realmente significativas para sus estudiantes. Este reconocimiento denota que es un docente que se cuestiona a sí mismo, y que trabaja para mejorar los aspectos en que falla.

Como hemos podido observar, para la mayoría de los profesores que decidieron participar de la segunda parte de la investigación (3 profesores) fue muy problemático pensar una clase en la que a través de la Historia de la infancia se pudiera promover la formación ciudadana. Esto se tradujo en que no propusieron ninguna clase. Esta circunstancia fue especialmente dificultosa para nosotros, ya que la clase era el indicador que más elementos nos entregaba para clasificar a los profesores. Las otras preguntas claves nos entregaron una información parcial que tuvo que ser complementada con lo que nos aportaron los profesores a través de las entrevistas y conversaciones previas. A pesar de esta dificultad, consideramos que nuestra clasificación es bastante pertinente. Como esperamos poner en evidencia a medida que analicemos y comparemos el resto de aspectos en este capítulo.

Debemos destacar que para la totalidad de los profesores que participaron de la segunda parte de la investigación, la visibilidad de actores como los niños, las niñas y los jóvenes en las clases de historia es algo totalmente válido y necesario. Pensamos que las concepciones que cada uno tiene de la historia le dificultan o favorecen esta visibilidad. Los tradicionales tratan de incluir a los menores como protagonistas, pero terminan utilizándolos como sujetos suplementarios de los actores tradicionales. No logran desvincularse de la historia política y sus actores tradicionales. Para los prácticos y críticos constructivos es más fácil visibilizar a los menores en sus clases, ya que para ambos estos actores son tan valiosos como los tradicionales. Además, para estos dos modelos de profesores la historia es un espacio para formar ciudadanía, y una de las

mejores formas es mostrando el rol que los menores tuvieron en el pasado en el cambio social.

En general, los tres tipos de profesores que hemos presentado reconocen tener falencias en la formación con respecto a la Historia de la infancia. Expresaron que esto sin lugar a dudas es lo que ha influido en que no los incluyan como protagonistas permanentemente de sus clases de historia.

11.2. Las concepciones de los docentes sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y el impacto de estas concepciones en las ideas de los estudiantes sobre la utilidad de estudiar historia

A continuación evidenciaremos las concepciones de los docentes sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y el impacto que estas ejercen en las ideas que los estudiantes tienen sobre por qué deben estudiar y aprender historia en el colegio. Para realizar este análisis nos centramos básicamente en la pregunta nº 4 de la encuesta, la primera pregunta de la entrevista a los profesores, y en la primera propuesta hecha a los estudiantes en los grupos focales.

11.2.1. Pedro: la historia para preservar la memoria nacional

En la opinión de Pedro, la enseñanza de la historia debe contribuir a: 1. la formación de una memoria nacional y; 2. evitar repetir los errores del pasado en el presente. Este profesor muestra una visión contradictoria con respecto a lo que sería crear memoria en sus estudiantes. Al contrario de lo que nosotros podríamos pensar, al analizar sus palabras queda en evidencia que Pedro considera que crear memoria es ayudar a los estudiantes a memorizar hechos que se sucedieron en el pasado. Piensa que a través de esta memorización se podrían sacar lecciones para aprender a actuar en el presente. Debido a su posicionamiento tradicional, cuando piensa en las estrategias para poder crear esta memoria, se asigna a sí mismo la responsabilidad de mantener y preservar esta memoria: ***“Historia es crear memoria y yo creo que nuestro principal objetivo es ayudar a recordar los hechos del pasado”***.

Las concepciones de Pedro con respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia expresadas en la entrevista entran en contradicción con el posicionamiento evidenciado a través de la encuesta. Cuando se le preguntó a qué debía contribuir la enseñanza de la historia, optó por seleccionar la alternativa que hacía referencia al potencial ciudadano, y de promoción de los Derechos Humanos que tenía la asignatura, opción que entra en contradicción con lo que nos señaló en la entrevista.

Al comparar sus concepciones, con las ideas que poseen sus estudiantes sobre la utilidad del aprendizaje de la historia, se denota la influencia que el profesor ha ejercido en ellos. La opinión que más refleja esta relación es la que nos dio Patricio: “... ***comprender lo que sucedió en el pasado... y en esto nos ayuda el profesor de historia***” (Patricio, 16 años). De las palabras de este estudiante se desprende la relación existente entre las finalidades que le asigna el profesor al poner su foco en que sus estudiantes creen una memoria del pasado, que se encuentra bastante alejada de la idea de construir una memoria en base a los recuerdos de los participantes del pasado. Al mismo tiempo, de las palabras del estudiante se confirma que en la construcción de la memoria nacional es el profesor el encargado de mostrar a sus estudiantes que es lo que se debe recordar.

En las palabras de los otros estudiantes de Pedro también encontramos presente que el aprendizaje de la historia permite a quienes la estudian alcanzar una mayor cultura (Bianca). También sería útil para poder comparar el pasado con el presente (Bianca y Salvador). Salvador demuestra la influencia del profesor en sus ideas cuando destaca que a partir del aprendizaje del pasado se podrían sacar lecciones de los errores, y crecer como sociedad. La opinión de Salvador es la única que evidencia que a partir de la historia se puede aprender a actuar en el presente, y construir un futuro diferente. Pensamos que esto puede ser el resultado de que sus ideas sobre la historia no sólo se han construido en base a lo que ha aprendido en la escuela, sino que también a través de la formación que ha recibido por medio de su familia. Consideramos esto porque las opiniones de Salvador a lo largo de todo el grupo focal fueron bastante críticas, y se escapaban bastante a lo que opinaban el resto de sus compañeros.

11.2.2. Camilo: la historia para conocer el pasado y construir una posición frente a él.

Al comparar las respuestas que nos dieron los profesores en la encuesta, en la entrevista, y lo que dejaron en evidencia los estudiantes por medio del grupo focal, quien resultó tener una mirada más tradicional fue Camilo. En la encuesta, al ser consultado sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, optó por la alternativa que hacía referencia a que por medio del estudio del pasado los estudiantes debían formarse como personas capaces de investigar, contrastar distintas versiones, y construir su propia opinión. Esta elección entra en contradicción con lo que nos expresó a través de la entrevista, en donde nos demostró que la principal finalidad que le asigna a la enseñanza de la historia era que sus estudiantes conocieran el pasado.

Al ser consultado en la entrevista sobre cuáles eran las finalidades de la enseñanza de la historia, solamente se enfocó en señalar cómo, según sus percepciones, debía ordenarse el currículo de historia. Sus palabras son un ejemplo del peso de la formación inicial, ya que expresa que la asignatura debería ordenarse como se propone en la universidad: Historia de Chile, Historia de América y de Europa. Destaca que el mayor énfasis de enseñanza debería estar puesto en la Historia de Chile. Al mismo tiempo le dio un enfoque temporal al expresar que se debía estudiar desde las primeras civilizaciones hasta la actualidad. Al pensar en la enseñanza de la geografía le asignó a esta una mayor utilidad, al proponer que se deberían considerar temáticas que permitieran, por ejemplo, hacer entender a los estudiantes por qué Chile es un país sísmico.

Consideramos que Camilo, al igual que Pedro, le asigna una gran importancia a la historia política de Chile. A modo de ejemplo, expresó que esta sería de mayor utilidad para que los estudiantes se motiven en entender el presente: ***“Hablar del 1400 no tiene ninguna cercanía afectiva y es lejano en épocas, no tiene ninguna relación. La pregunta típica de los cabros⁵⁶ es ¿para qué estudiamos historia si ya pasó hace tiempo? Entonces con eso podríamos darle más potencia”.***

De sus palabras también se desprende que opta por la enseñanza de una historia que trata de ser objetiva. Al hacer referencia a la enseñanza de la historia política de

⁵⁶ Apelativo cariñoso para referirse a los estudiantes.

Chile en la década de 1970 expresa la necesidad de que esta sea enseñada tomando en cuenta todas las opiniones para que los estudiantes puedan construir su propia posición. Esta declaración final si guardaría relación con lo que nos expresó al responder la pregunta de la encuesta.

Las ideas que nos expresaron los estudiantes de Camilo al ser consultados sobre la utilidad de aprender historia fueron bastante escuetas, y se centraron en señalar que la historia podía servir para conocer cómo era la vida en el pasado. Las opiniones de los estudiantes denotan que las prácticas de Camilo, y la manera en cómo presenta la enseñanza de la historia les han llevado a valorar esta asignatura como una herramienta para conocer como eran las sociedades. Solamente uno de los estudiantes señaló que la historia les permitiría compara el presente con el pasado: **“Para ver cómo ha cambiado de antes a ahora”** (Jonathan, 13 años). No se evidencia cuál sería la utilidad de esta comparación, ni si tampoco a partir de ella, los estudiantes se podrían proyectar hacia el futuro.

A pesar de que Camilo destacó que a través de la enseñanza de la historia se podría ayudar a los estudiantes a construir sus propios juicios, ninguno de los estudiantes hizo referencia a este tipo de utilidad, lo que nos demostraría una cierta incongruencia entre lo que el profesor considera que se debería hacer para enseñar historia, y lo que finalmente hace. O que, por el contrario, las actividades de investigación o contrastación no han sido del todo significativas como para que sus estudiantes las recuerden, o consideren que la historia sirve para construir opiniones críticas.

11.2.3. Cristian: la historia para formarse como ciudadano

Los posicionamientos de Cristian fueron difíciles de analizar. Las dificultades que nos generó se deben principalmente a qué toma decisiones diferentes dependiendo del curso con el que está trabajando. Esto lo lleva a situarse desde posiciones prácticas a eclécticas.

Al ser consultado en la encuesta sobre las finalidades de la enseñanza de la historia (pregunta nº 4), Cristian, al igual que la mayoría de los entrevistados, optó por elegir la alternativa que señalaba que a partir de la historia se podía promover la

ciudadanía y el respeto por los derechos humanos. Esta elección está en consonancia con la respuesta que nos dio al ser entrevistado. Allí nos expresó que la enseñanza de la historia debía apuntar a formar ciudadanos conscientes de su pasado y comprometidos con la construcción del futuro. Según las concepciones de Cristian, una enseñanza de la historia considerando como principal objetivo la promoción de la ciudadanía sería más significativa para los estudiantes: ***“...tiene más sentido si sirve para entender el presente y proyectar el futuro”***.

De los testimonios que nos dieron los estudiantes de Cristian podemos concluir que estas finalidades no han sido desarrolladas, o que no ha conseguido que sus estudiantes tomen conciencia de que la historia sirve para aprender a actuar, a tomar decisiones, y a comprometerse con la construcción del futuro. Identificamos dos grupos de ideas a partir de los testimonios de los estudiantes: 1. La historia sirve para conocer el pasado: ***“Porque así uno aprende lo que pasaba antes, así como se formó el país y todas esas cosas”*** (José, 14 años). 2. La historia sirve para tener más conocimientos: ***“No ser tan incultos, tener más saber en nuestra mente”*** (Cristian, 14 años).

Tratando de entender las discrepancias existentes entre las concepciones del profesor sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, y las ideas de los estudiantes frente a lo mismo, podemos decir que lo que creemos que puede provocarlas es:

1. El modelo de clase institucionalizado en el colegio en el que trabaja Cristian: Como ya explicáramos en el capítulo 6, Cristian debe adecuarse al modelo de clases que hay en su colegio. Esto significa que debe trabajar con guías de contenidos que son elaboradas por terceros. Tal vez esto impide que él pueda promover una enseñanza que se aleje de los contenidos establecidos.
2. Los estudiantes solamente llevaban seis meses de clases con Cristian: Los estudiantes que participaron del grupo focal habían ingresado recién ese año al colegio en el que trabaja Cristian, por lo que sus ideas sobre la historia también pueden encontrarse condicionadas por las concepciones de los profesores de historia que con anterioridad les hicieron clases.
3. Las concepciones de Cristian sobre sus estudiantes: Cristian considera que sus clases deben organizarse de manera diferente dependiendo del curso con el que trabaja. En

aquellos cursos más motivados por la historia es probable que el profesor proponga estrategias distintas y efectivas que permitan a sus estudiantes formarse como ciudadanos a partir de la misma participación en la clase. Al respecto tenemos que aclarar, eso sí, que los estudiantes del grupo focal correspondían a un curso catalogado como “bueno” por el profesor.

11.2.4. José Manuel: la historia como un espacio para cuestionar el mundo y cambiarlo

Al comparar las respuestas de José Manuel es posible reconocer una coherencia en las finalidades que le asigna a la enseñanza de la historia. En la encuesta, al ser consultado sobre este punto (pregunta nº 4), seleccionó la alternativa que hacía referencia a que por medio de la enseñanza de la historia se podía formar una ciudadanía comprometida con la defensa de los Derechos Humanos.

Al profundizar en las concepciones de José Manuel a través de la entrevista, logramos reconocer que le asigna una utilidad práctica a la enseñanza de la historia: esta debe servir a sus estudiantes para poder leer, interpretar y criticar el presente. Haciendo referencia al entorno social en el que se desenvuelven cotidianamente sus estudiantes, este profesor considera que a través del aprendizaje de la historia sus estudiantes podrán ser un poco más libres, y contar con las herramientas necesarias para no dejarse controlar por aquellos actores (medios de comunicación) que no les permiten observar con claridad y amplitud de criterio el presente: ***“Yo pienso que contribuir a que ellos desarrollen un pensamiento crítico con la sociedad, con la realidad en la que a ellos les toca vivir, para que puedan contribuir a generar cambios”***. Para José Manuel, el desarrollo de la criticidad es un camino para formar una ciudadanía comprometida con los cambios.

José Manuel también considera que la enseñanza de la historia es un espacio que permite generar una cierta igualdad en el acceso a la cultura y el conocimiento. Considera que en contextos sociales como en el que se desenvuelve como docente, es necesario mostrar a los estudiantes otras realidades, lejanas desde el punto de vista temporal o espacial. Para José Manuel la enseñanza del pasado necesariamente debe

vincularse con el presente: ***“Uno puede hacerlos reflexionar a través del tiempo, pero también la actualidad uno puede irla vinculando”***.

José Manuel interpreta el conocimiento como una herramienta necesaria para poder ser libre de manipulaciones mediáticas, y como un instrumento para desarrollar la criticidad y la capacidad para interpretar el presente en el que se encuentran insertos. Esto es lo que le lleva a proponer que las temáticas trabajadas en historia necesariamente deben estar relacionadas con las problemáticas que afectan a sus estudiantes.

Las concepciones de José Manuel ejercen una gran influencia en las ideas de sus estudiantes. Para ellos, el aprendizaje de la historia tiene como uno de sus principales fundamentos ayudarlos a interpretar el presente a través de los hechos del pasado. Los testimonios de los estudiantes de José Manuel dejan en evidencia que él ha trabajado para lograr el desarrollo del pensamiento histórico de sus estudiantes, ya que estos son capaces de reconocer esta relación expresada por su profesor entre el pasado y el presente: ***“yo pienso que... conociendo la historia, o sea nuestro pasado, podemos comprender el presente y el futuro”*** (Claudio, 17 años). Las ideas de los estudiantes denotan una preocupación para poder entender cómo se ha configurado el presente, y que esa comprensión la pueden alcanzar a través del aprendizaje de la historia: ***“porque tenemos que comprender el pasado para poder vivir el presente, para poder enfrentar lo que hoy en día pasa”*** (Claudio, 17 años).

Pensamos que a través de sus clases, José Manuel pretende que sus estudiantes desarrollen la conciencia histórica, y que asuman un rol de ciudadanos conscientes de que en sus manos está la construcción del futuro. A manera de ejemplo, uno de sus estudiantes expresó que la historia les ayudaba ***“a conseguir el objetivo, para construir un mejor futuro, para que las otras generaciones se beneficien”*** (Andrés, 17 años). No podemos concluir con los fundamentos necesarios que esta labor de desarrollo de la conciencia histórica se logre con todos los estudiantes, o que esto se traduzca en acciones concretas. Las evidencias que tenemos a través de la entrevista y el grupo focal nos dejan ver que el profesor se lo propone como un objetivo, y que los estudiantes perciben que la historia les sirve para construir un futuro alternativo en el que ellos y ellas sean los protagonistas.

Creemos que José Manuel ha logrado tener una gran influencia en las ideas que sus estudiantes han construido sobre la importancia de aprender historia en la escuela. Pensamos que esto se explica porque los estudiantes con los cuales conversamos en los grupos focales están en la fase final de la enseñanza obligatoria (cuarto medio), por lo que han estado por lo menos 3 años y medio aprendiendo historia bajo la mirada crítica constructiva de su profesor. Al mismo tiempo, el compromiso de José Manuel es muy fuerte con sus estudiantes, orienta sus clases para que ellos y ellas obtengan herramientas para interpretar su realidad, y también para actuar y construir su realidad cotidiana en una realidad mucho más vivible y justa.

11.2.5. Salvador: la historia para formar ciudadanía crítica

Salvador también evidencia una coherencia entre la opción que tomó al responder la pregunta de la encuesta asociada a las finalidades de la historia (pregunta n° 4), y la respuesta que no dio en la entrevista. Para él la enseñanza de la historia debe contribuir a formar la ciudadanía del siglo XXI. Piensa que esta ciudadanía debe estar orientada en la participación y la búsqueda de la justicia social.

Al pensar sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, reconoció que el currículo tiene su foco puesto en contenidos con un corte bastante tradicional. Pero expresó que era una responsabilidad de los docentes adaptar esos contenidos para que fueran útiles en la promoción de la ciudadanía.

Para Salvador, la historia también debería contribuir a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. Establece vinculaciones entre pensamiento crítico y ciudadanía, ya que considera que el desarrollo de juicios de parte de sus estudiantes es lo que les permitirá interpretar el presente y actuar para ***“mejorar el futuro”***.

Al contrastar las concepciones de Salvador con las ideas de sus estudiantes sobre la utilidad de aprender historia, es evidente la relación. Según nuestra interpretación, los testimonios de los estudiantes dejan en evidencia que consideran que a partir del aprendizaje de la historia podrán desarrollar su conciencia histórica y ciudadana. Para ellos el conocimiento que pueden alcanzar a través de sus clases de historia es útil, ya que les permite criticar e interpretar el presente, pero al mismo tiempo, tomar

decisiones sobre cómo deben actuar para construir el futuro: ***“Es que la historia también se ocupa en muchos casos para tomar el pasado, conocer el presente y mejorar el futuro”*** (Gaspar, 14 años). El aprendizaje de la historia es interpretado por estos estudiantes como un espacio democrático, al dotar a todas las personas de la oportunidad de conocer realidades diferentes a la propia: ***“...puede conocer un mundo más amplio, no solamente la casa dónde yo vivo, sino que también las realidades que otros tenían”*** (Boris, 14 años).

Consideramos importante destacar las ideas de uno de los estudiantes que piensa que la historia sirve para tomar una posición ideológica ante el pasado y el presente: ***“Es una postura básica que uno debería tener”*** (Boris, 14 años).

Las concepciones sobre las finalidades ciudadanas de la enseñanza de la historia son explícitas en las ideas de los estudiantes de Salvador. Este hecho pone en evidencia que sus prácticas en el aula, las temáticas y el modelo de actividades que utiliza con sus estudiantes les han ayudado a tomar conciencia de que el aprendizaje de la historia es un camino para obtener conocimiento, para interpretar el presente y proyectarse hacia el futuro. A pesar de las resistencias que Salvador ha tenido que enfrentar de parte de unos estudiantes que estaban acostumbrados a relaciones jerárquicas y a clases magistrales, las concepciones de Salvador han logrado ir modificando las ideas de sus estudiantes sobre la historia.

11.3. La visibilidad de niños, niñas y jóvenes en las clases, y el impacto en las ideas de los estudiantes sobre la historicidad de los menores en el pasado y el presente

Uno de los aspectos más negativos del mantenimiento de la tradición en la enseñanza de la historia escolar es que no permite a las nuevas generaciones tomar conciencia sobre su rol como actores históricos, y sobre la responsabilidad que tienen en la construcción de un mundo distinto.

En esta parte del capítulo evidenciaremos cómo las finalidades ciudadanas que le asignan los profesores a la enseñanza de una historia con niños, niñas y jóvenes cómo protagonistas se han traducido en visiones sobre la historicidad de los menores por parte de sus estudiantes.

Los profesores entrevistados declararon tener una deuda con estos actores en sus clases. A pesar de ello, la gran mayoría de los estudiantes compartió la idea de que los menores, y que ellos mismos como tales, eran actores históricos. Pensamos que estas representaciones sobre el rol histórico de niños, niñas y jóvenes se han construido en base a la misma participación social que estaban teniendo los estudiantes de los grupos focales. Verse como actores de primer orden en las movilizaciones estudiantiles les permitió construir la idea de que sus pares del pasado también eran parte de la historia.

11.3.1. Pedro y el potencial ciudadano de la enseñanza de algunas infancias

Al contrastar las respuestas que nos dio Pedro en la encuesta y la entrevista se dejan ver ciertas contradicciones que creemos que se explican porque él no se considera como un profesor tradicional. A esto se suma que observa sus clases como un medio para promover la ciudadanía. De sus palabras se desprende que esta es una ciudadanía bastante tradicional y centrada en la participación política en un sentido muy formal (en partidos políticos o votando).

Al ser consultado sobre las contribuciones de la enseñanza de la Historia de la infancia (pregunta nº 11), seleccionó dos alternativas. La primera se relacionaba con la utilidad de la enseñanza de la historia para que los estudiantes aprendieran a enfrentar situaciones similares a las que vivieron sus pares en el pasado. La segunda opción que seleccionó fue la que expresaba que a través de la Historia de la infancia se podía conocer el pasado desde otra perspectiva.

La posición que asumió en las preguntas de alternativas fue similar a la que tuvo en la pregunta abierta ¿Qué utilidad tiene la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana? (pregunta nº 19). Expresó que una historia con menores como protagonistas podía contribuir a que los estudiantes tomaran conciencia de que a través de sus acciones pueden generar transformaciones.

Al ser consultado en la entrevista sobre la utilidad de una historia con los menores como protagonistas, se evidenciaron contradicciones en sus respuestas. En primer lugar, expresó que era necesario enseñar una historia que fuera mucho más global, que incluyera a actores de distintas realidades sociales: ***“no puedes sólo enseñar la historia de los generales y los presidentes, tienes que atreverte no sólo a enseñar la historia de***

la aristocracia, sino que la historia de la clase media y de la clase baja”. Pero al momento de expresar cuándo y cómo incluía a los menores como protagonistas de sus clases, hizo referencia a periodos de la historia política de Chile y a actores tradicionales: **“Fíjate lo importante que fue para los alumnos entender que un Bernardo O’Higgins fue adolescente, que un José Miguel Carrera fue adolescente, que un Manuel Rodríguez fue adolescente, y ellos se atrevieron a desafiar a sus progenitores”**. Pensamos que estas discrepancias en las ideas del profesor se deben a que tiene la concepción de que es la historia política la que le permitirá formar a sus estudiantes como ciudadanos interesados por participar de la construcción del país. Cuando considera la participación, además, está pensando en que sus estudiantes se motiven por participar de la política, que asuman una posición ideológica, y que quieran conquistar algún espacio de poder.

A pesar de que es evidente que Pedro visibiliza la historia de sólo algunas infancias, de igual manera sus estudiantes consideran que los niños en el pasado, y ellos mismos en el presente forman parte de la historia. De las ideas de sus estudiantes se desprenden que:

1. Hay algunas infancias que son más relevantes que otras: **“Obviamente son parte de la historia, no en un 100% de estar actuando ahora en la historia, sino que a largo plazo son ellos los que van a transformar nuestras bases actuales”** (Machuca, 16 años)
2. Los menores han sido los encargados de cuestionar el orden imperante en el pasado y el presente. Por esto son los responsables del cambio social, y actores históricos de primer orden: **“... ahora igual se puede ver en el presente como los jóvenes quieren instaurar y cambiar... por ejemplo las marchas que se ven en educación. Están empezando a exigir, y están empezando a tomar más importancia”** (Bianca, 16 años)

Pensamos que la primera posición es la que denota una mayor influencia del profesor Pedro. Para Machuca los niños son parte de la historia por las contribuciones que harán a la vida política una vez adultos. La influencia de Pedro es tan potente que este estudiante acudió a los mismos ejemplos de su profesor para hablar de los jóvenes que formaban parte de la historia (O’Higgins).

En cambio, en la posición de la segunda estudiante se nota la influencia del contexto. Este es tan fuerte que logra romper con las concepciones del profesor sobre los jóvenes importantes de visibilizar a través de sus clases. Las acciones de jóvenes llevan a Bianca a estar completamente segura de que ellos son parte de la historia.

Las ideas de los estudiantes dejan en evidencia que cuando hacen referencia a los niños, en realidad se están refiriendo a los jóvenes. Las clases de Pedro les han permitido construir con mayor facilidad la premisa de que los jóvenes participan de la historia política. En cambio, evidencian más dificultades al pensar a niños o niñas como protagonistas de la historia. Salvador (estudiante de Pedro) se dio cuenta de esta situación y explicó que la ausencia de niños y niñas responde fundamentalmente a que a través de la historia no se les ha tomado en cuenta, lo que provoca que sea difícil incluirlos en las clases.

11.3.2 Camilo y las dificultades para incluir a niños, niñas y jóvenes en sus clases de historia

Camilo evidenció poca coherencia entre las respuestas que nos dio en la encuesta. Al ser consultado sobre las finalidades de una enseñanza con niños y niñas como protagonistas (pregunta n° 11) optó por señalar que esta serviría para que sus estudiantes, a través de situaciones del pasado, aprendieran a enfrentar el presente. Al responder la pregunta asociada a las vinculaciones entre Historia de la infancia y formación ciudadana, entró en contradicciones con su respuesta anterior, porque: 1. No hizo referencia a la historia de la infancia; 2. Destacó que a los alumnos había que enseñarles a actuar cívicamente para que se transformaran en personas dialogantes y participativas. Esto último también se enfrentó con su respuesta en la entrevista, donde señaló que a los estudiantes desde pequeños se les debía enseñar las instituciones, su funcionamiento y quienes son las autoridades del momento, propuesta que en ningún momento hace referencia a la participación.

Al ser consultado en la entrevista sobre las vinculaciones entre formación ciudadana e Historia de la infancia, señaló que estas existían, pero que él se sentía incapacitado para poder promoverlas en sus clases. Claramente esta declaración de Camilo evidencia que no visibiliza las acciones de los menores, puesto que considera

que para hacerlo se hace necesario: ***“que el profe tenga el tiempo para investigar sobre el tema. Con esas condiciones que te menciono, se podría hacer un trabajo bien y bueno. Pero, como estamos hasta el momento, es difícil”***.

A pesar de la ausencia de niños, niñas y jóvenes en las clases de Camilo, sus estudiantes estuvieron de acuerdo en señalar que los menores si forman parte de la historia. Las fundamentaciones que presentaron fueron bastante escuetas, pero se enfocaron en justificar la historicidad de los menores por el sólo hecho de existir, vivir y sufrir: ***“porque han sufrido todo lo que ha pasado antes y ahora”*** (Sergio, 13 años).

Pensamos que las ideas de los estudiantes de Camilo frente a la historicidad de sus pares en el pasado, y sobre su propia historicidad en el presente se han construido en base a información proveniente de fuentes distintas a la clase de historia. A pesar de que hicieron referencia a clases en las que había aparecido los menores (clases en las que el profesor no fue consciente que visibilizó el rol de los menores, ya que ni siquiera las recordó), es evidente que el rol que les asignó el profesor fue anecdótico: ***“con lo de la peste negra, cuando no los querían sanar y como que bajaban las tasas así que no habían tantos niños”*** (Jonathan, 13 años).

La ausencia de menores en sus clases lleva a los estudiantes de Camilo a reconocer la necesidad de que aparezcan, para generar la enseñanza de una historia que sea mucho más cercana a sus propias experiencias: ***“Para no sentirse tan ajena a lo que está pasando –enseñando- el profesor, y para saber cómo eran los niños antes”*** (Valeria, 13 años).

Como pudimos ver, Camilo al enseñar una historia que se encuentra totalmente desvinculada de la vida de sus estudiantes no puede generar que se formen como ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad. El posicionamiento que toma frente a la historia tampoco permite que ellos puedan sacar lecciones del pasado para poder enfrentar su cotidianidad, como lo había expresado a través de su respuesta a la encuesta.

11.3.3 Cristian, un profesor que visibiliza las experiencias infantiles para mostrar una historia más cercana a la realidad de sus estudiantes

Cristian, opto por seleccionar la propuesta de que a través de una historia con niños o niñas como protagonistas se podía desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes. A pesar de que tomó este posicionamiento, en la pregunta sobre cómo se podría potenciar la formación ciudadana a través de la Historia de la infancia (pregunta nº 19) se mostró más cauto. Justificó que era muy probable que se pudiera hacer, pero que consideraba que él no contaba con las herramientas conceptuales necesarias para hacerlo.

Las ideas expresadas a través de la entrevista se encuentran en consonancia con respecto a este segundo posicionamiento. Para Cristian es difícil utilizar la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana, fundamentalmente porque no conoce experiencias que lo orienten sobre cómo esto se podría hacer. Expresó que consideraba que podía ser probable que existiera esta vinculación, pero que para utilizarla en sus clases, previamente debía informarse sobre otras experiencias: ***“Lo que conozco de Historia de la infancia es mínimo, mínimo, mínimo, entonces no puedo clasificarla y decir si va a ser útil o no. Probablemente sí, si nos muestran que hay ciertas temáticas que nos arrojan elementos que pueden servir para avanzar en otros temas...”***.

A pesar de declarar no sentirse preparado para socializar una historia con niños y niñas como protagonistas, de la respuesta que nos dio a otra pregunta, y de lo que nos expresaron sus estudiantes queda en evidencia que en varias oportunidades recurre a los testimonios infantiles en sus clases. La inclusión de los menores es utilizada para generar una mayor cercanía de los temas con sus estudiantes, y para que estos empaticen con los protagonistas de la clase.

Los estudiantes de Cristian estuvieron de acuerdo en señalar que niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia. Las ideas que expresaron para justificar su posición se centraron fundamentalmente en destacar que ellos, como niños en el presente, podrían contarles sus vivencias a sus descendientes, quienes podrían aprender de esas experiencias de niños en el pasado. Esto deja en evidencia que los estudiantes son capaces de pensarse en la historia y proyectarse en el futuro, lo que sería un muestra de que algún mínimo desarrollo de la conciencia histórica han logrado. Debemos destacar, eso sí, que encontramos paradójico que como grupo sean capaces de pensarse como actores de la historia, pero que piensen que sólo se transforman en tales cuando se vuelven adultos y miran hacia su pasado.

De las ideas expresadas por los estudiantes se destaca que consideran que a través de una historia con niños como protagonistas, se puede aprender de los errores de estos: **“uno aprende de la historia pasada, de ahí saca los errores y los corrige en el futuro”** (Cristian, 14 años).

Cristian expresa que es difícil enseñar una historia con niños y niñas como protagonistas, pero a pesar de esto, de igual forma los incluye de una manera poco consciente. Esto ha permitido que sus estudiantes se consideren a sí mismos como parte de la historia. Si bien los estudiantes no hacen referencia a su rol como personas que tienen en sus manos la construcción del futuro, destacan que las futuras generaciones podrán aprender a actuar tomando en cuenta los errores que ellos mismos han cometido en el presente.

11.3.4. José Manuel y la Historia de la infancia como una herramienta para promover la toma de conciencia de sus estudiantes y el compromiso con la acción

Al ser consultado en la encuesta sobre las finalidades de la enseñanza de una historia con niños y niñas como protagonistas (pregunta nº 11), José Manuel expresó que este ejercicio podría servir para desarrollar la conciencia histórica de sus estudiantes. Su posicionamiento se muestra coherente con la respuesta que nos dio a la pregunta ¿Es posible potenciar la formación ciudadana a través de la Historia de la infancia? (pregunta nº 19). En este segundo caso expresó que una historia con niños como protagonistas permitiría: 1. Acercar a los estudiantes a los protagonistas de la historia; 2. Desarrollar el pensamiento crítico, al cuestionar las experiencias de los menores en el pasado; 3. Conducir a los estudiantes a tomar conciencia sobre sus derechos y su rol en la construcción de otra sociedad: **“Tomar conciencia de sus derechos y de su papel protagónico en el desarrollo histórico y en la construcción de una sociedad más justa”**.

De la posición que asumió en las dos preguntas seleccionadas de la encuesta, queda en evidencia que piensa que visibilizando a actores como niños y niñas logrará que sus estudiantes se sientan parte de la historia, y que como tales, tomen decisiones para actuar y construir un futuro que sea mucho mejor.

La posición que tomó en la entrevista también evidencia una coherencia sobre la valoración que le asigna al incluir a niños, o niñas como protagonistas de sus clases. Para él estos actores tienen un gran potencial ciudadano, ya que permiten que los estudiantes se sientan ***“más protagonistas de la vida social, de la historia, de los cambios...”***.

Las concepciones de José Manuel sobre la importancia de visibilizar a los menores en sus clases han permitido que sus estudiantes se encuentren totalmente convencidos de que tanto ellos, como los jóvenes son actores muy importantes en la historia, ya que son los encargados de construir un futuro alternativo: ***“Si, porque lo que pasa es que aún siguen siendo parte de lo que se está construyendo, porque los que viven en el presente de hoy en día son los que crearan el futuro...”*** (Claudio, 17 años).

En las ideas de los estudiantes de José Manuel también está presente la percepción de que a partir de los errores de los menores en el pasado se pueden sacar lecciones que ayuden a actuar en el presente de una manera más acertada: ***“Así mismo, las generaciones anteriores también pudieron haber hecho lo mismo, ver como sucedió algo, y tratar de mejorarlo, y así sucesivamente...”*** (Felipe, 17 años).

Hay coherencia entre las concepciones de José Manuel sobre el potencial ciudadano de la Historia de la infancia, y las ideas que tienen sus estudiantes sobre la historicidad de los menores. La orientación del docente, enfocada en lograr que los estudiantes se sientan parte de la historia, ha logrado que ellos piensen que se puede aprender de las acciones de sus pares en el pasado. El aprendizaje del pasado es enfocado por los estudiantes para actuar y ser partícipes de la construcción del futuro.

11.3.5. Salvador y la Historia de la infancia para aprender a ser una persona íntegra y comprometida con la participación

En la pregunta sobre las vinculaciones entre Historia de la infancia y formación ciudadana, Salvador asumió dos posicionamientos: 1. En la primera pregunta (nº11) nos señaló que la Historia de la infancia podía ser utilizada para promover el desarrollo de la conciencia histórica. 2. En la pregunta abierta (nº 19) expresó que toda la historia sirve para promover la ciudadanía, pero que el potencial adicional que tenía la historia de la

infancia es que permite a los estudiantes apropiarse de una serie de valores que contribuyen a que se transformen en personas más integras. Si bien en una de las respuestas Salvador apunta al desarrollo de competencias propias del área de historia (desarrollo de la conciencia histórica), y en la segunda hace referencia al desarrollo de habilidades transversales en la educación, consideramos que sus posiciones son complementarias.

Al ser consultado en la entrevista sobre el potencial ciudadano de la Historia de la infancia, Salvador expresó que esta servía para que los estudiantes se dieran cuenta del rol que tienen en la construcción de la sociedad. Al mismo tiempo, influido por el propio contexto de movilizaciones de sus estudiantes, Salvador destacó que la historia con menores como protagonistas era una herramienta para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de que las acciones que han ejecutado en el presente son válidas, y que incluso pueden ser un ejemplo para los adultos: ***“Yo les hago ver que esa informalidad puede ser formalidad, y que ellos tienen mucho valor que entregarnos a nosotros”***. Salvador considera que la Historia de la infancia es un vehículo para que los estudiantes se sientan responsables de la construcción de otra historia: ***“... trato de hacerles ver que como niños ellos tienen mucho que decir, y mucho que hacer...”***.

La manera de plantear una historia con niños y niñas como protagonistas por parte de Salvador ha generado una gran influencia en las ideas y acciones de sus estudiantes. Debemos destacar que además de la enseñanza del profesor, las propias dinámicas que se dan al interior del colegio y las familias de los participantes del grupo focal del Liceo D son muy fecundas para que estos jóvenes tomen conciencia de su rol en la historia, y el de sus pares en el pasado.

De las ideas de los estudiantes se desprende:

1. Consideran que niños, niñas y jóvenes han participado de los hechos del pasado al igual que los adultos: ***“hoy se ha podido comprobar que son ellos los que más han hecho cambios en la sociedad, y también los adultos, no se les puede dejar de lado, porque, por ejemplo ha habido masacres de luchas de jóvenes, niños y adultos, todos juntos...”*** (Boris, 14 años)
2. El contexto de movilizaciones estudiantiles es utilizado como un ejemplo que evidencia el protagonismo de los menores en la historia: ***“... como lo que está pasando***

actualmente en Chile con las movilizaciones, porque los jóvenes son los que estamos haciendo el cambio” (Patricio, 14 años)

3. Cuando piensan en qué podrían aprender de los niños, recurren a ejemplos tradicionales: ***“Hay niños, como por ejemplo Tutankamón que partieron siendo faraones, entonces eran como hijos de los dioses, tenían tanto poder que eran como... entonces yo veo que han marcado una gran importancia porque se ha vendido que ellos han podido luchar contra eso...”*** (Boris, 14 años)

Las ideas de los estudiantes de Salvador denotan el peso que las concepciones de su profesor ejercen en ellos. Hay coherencia entre lo que propone Salvador, una enseñanza de la Historia de la infancia para legitimar las acciones presentes de los estudiantes, y lo que señalan sus estudiantes. Estos expresan que las movilizaciones estudiantiles son un ejemplo de la injerencia que tienen las acciones de los menores en la historia. Asumiendo un rol de total protagonismo, los participantes del grupo focal del Liceo D sienten que lo que ellos están haciendo a través de las movilizaciones generará transformaciones que quedarán marcadas en la historia.

Al mismo tiempo, de las palabras de los estudiantes de Salvador queda en evidencia la valoración que dan a todas las personas como parte de la historia, posición que también evidenció su profesor.

La diferencia más importante se da cuando piensan en jóvenes protagonistas y recurren a personajes tradicionales como Tutankamon. Pensamos que esto obedece a la influencia de los otros profesores de historia con los que tuvieron clases antes que con Salvador.

11.4. ¿Cómo son las clases en las que niños, niñas y jóvenes son protagonistas? Visiones de profesores y estudiantes frente a un mismo protagonismo

Para poder comparar las visiones de estudiantes y profesores sobre el alcance de las clases en las que los menores son los protagonistas nos hemos centrado en las respuestas de los profesores en la entrevista, y de las preguntas a los estudiantes en los grupos focales.

Debemos destacar que las comparaciones entre lo que nos expresaron los profesores y los que nos señalaron los estudiantes sobre las clases en las que sus maestros mostraban a los menores como protagonistas arrojaron muchas discrepancias.

11.4.1. Pedro y sus clases con niños, niñas y jóvenes como protagonistas

En más de una oportunidad Pedro nos expresó que permanentemente visibilizaba a niños y niñas en sus clases. Poniendo el énfasis en aspectos políticos, este profesor nos expresó que los incluía en cada uno de los periodos de historia que abordaba en sus clases. Al preguntársele en la entrevista cuál había sido la última temática en la que incluyó a los menores, nos expresó que fue al enseñar la historia de Chile en el periodo de la Unidad Popular en tercero medio (Ver entrevista al profesor Pedro, pregunta nº 9).

A pesar de que todos los estudiantes participantes del grupo focal eran de tercero medio, ninguno de ellos recordó alguna temática en la que los menores hubieran sido el centro de la clase. Si bien expresaron que jóvenes aparecían a veces en sus clases, fueron claros en afirmar que ese protagonismo era muy marginal: ***“Nunca casi. Generalmente en las guerras se nombraban más de uno”*** (Patricio, 16 años).

Los estudiantes de Pedro, al mismo tiempo expresaron que la inclusión de los menores en sus clases les ayudaría a ver la historia desde otra óptica. Todos estuvieron de acuerdo en afirmar que la historia de la infancia sería mucho más significativa para ellos, ya que les ayudaría a reconocer otra visión sobre el pasado: ***“Actualmente en el Museo de la Memoria uno puede ver muchas cartas, mucho de niños que les escribían a sus papás. Entonces es como bien fuerte, y es súper bueno que esté eso ahí, porque así uno se entera...”*** (Salvador, 16 años).

Pensamos que las diferencias entre las visiones de Pedro y sus estudiantes podrían explicarse por el papel que el docente les da a los niños en sus clases. Al poner su foco en la historia política, y las experiencias de los menores de la elite genera que este aprendizaje esté totalmente alejado de las experiencias de sus estudiantes. Esto provoca que para ellos no sean significativas y que, por lo tanto, no las recuerden ni consideren útiles.

11.4.2. Camilo y sus clases con niños, niñas y jóvenes como protagonistas

El profesor Camilo fue bastante sincero al señalar que hacía mucho tiempo que no incluía a los niños como protagonistas de sus clases. Expresó que si recurría a ellos, era a partir de las actividades que se encontraban consignadas en el texto de estudio. Solamente recordó una experiencia que realizó durante sus primeros años de desempeño laboral. Como no la realizó con los estudiantes que participaron de los grupos focales, no haremos referencia a ella.

Los estudiantes de Camilo recordaron algunas temáticas en las que aparecieron los menores como protagonistas de sus clases. Los dos estudiantes que expresaron que se había incluido a los niños en sus clases hicieron referencia a la Peste Negra como la temática principal que fue utilizada para evidenciar a los menores: ***“También por la peste negra más que nada, murieron adultos, y murieron también los niños porque estaban recién desarrollándose, y ahí bajó la tasa de natalidad”*** (Valeria, 13 años). De las palabras de los estudiantes, y de los olvidos del profesor frente a esta inclusión, resulta evidente que la participación que se les dio a los niños en esta temática fue anecdótica y marginal.

A pesar de que Camilo no recordó haber hecho referencia a los niños y la Peste Negra, consideramos que hay una coherencia entre lo que nos dijo y lo que posteriormente expresaron sus estudiantes. La experiencia no fue pensada por el profesor como una manera de dejar en evidencia el rol de los niños en la historia, sino que más bien fue pensada para mostrar los efectos de una enfermedad en la población. Mientras que para los estudiantes fue más significativa, porque seguramente era una temática que habían abordado hacía poco tiempo en clases (corresponde a uno de los temas del primer semestre de octavo básico), y porque seguramente era la primera vez en la que se hacía referencia a los menores.

11.4.3. Cristian y la inclusión de niños, niñas y jóvenes en sus clases:

Cristian fue uno de los profesores que interpretó de manera más acertada lo que le estábamos preguntando. Esto fue lo que le llevó a expresar que no había desarrollado ninguna temática en la que niños, niñas y jóvenes hubieran sido los protagonistas. Si nos expresó que en algunas clases recurría a sus testimonios para graficar alguna

situación o motivar a los estudiantes frente a la temática que se estaba desarrollando, pero que no habían sido protagonistas principales, sino que solamente actores secundarios supeditados a algún hecho de la historia consignado en el currículo. Al respecto, nos declaró que no ha incluido a los niños de manera central en sus clases porque se siente “... **limitado por el tiempo, por el currículo, y no avanza en eso**”. Al mismo tiempo, y como hemos evidenciado en otros capítulos, Cristian piensa que no todos sus estudiantes están capacitados para aprender una historia que rompa con los moldes tradicionales: “**Proponer alguna innovación, algún cambio, alguna ruptura es como muy difícil con estos grupos de chicos**”.

Lo que nos expresó Cristian se relaciona con las ideas de algunos de sus estudiantes:

“De repente, muy pocas veces” (José, 14 años)

“Durante la historia va apareciendo el pasado de los niños, de repente” (Javier, 14 años)

Y entra en contradicción con las ideas de otro grupo de estudiantes:

“... igual se pasa por los niños por ejemplo en el caso de las guerras, que los niños van a dejar a sus padres a inscribirse, o que cuando ya están muriendo muchas personas, ellos los extrañan” (Cristian, 14 años)

“En las minas de carbón en Lota” (Hernán, 14 años)

Como los estudiantes de Cristian fueron consultados expresamente sobre las temáticas que habían abordado con su profesor, sus ideas están construidas en base a lo que han aprendido a través de las clases con él. Pensamos que la explicación a estas diferencias está en que la inclusión de los menores ha sido pensada por el profesor sólo como una estrategia para motivarlos y hacerlos empáticos frente a las situaciones del pasado. El rol de los menores no ha sido el central en la clase, han sido un vehículo para visibilizar situaciones ligadas a la historia política o social. Por esto Cristian considera que no los ha considerado como protagonistas de sus clases. Al contrario, sus estudiantes si consideran a los niños como protagonistas de las clases en las cuales se les nombró, porque les resultó significativo que no sólo se evidenciara la historia de los adultos.

11.4.4. José Manuel y el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en sus clases

El discurso de José Manuel mostró algunas discrepancias con lo que nos expresaron sus estudiantes al ser consultados sobre la última clase que tuvieron en la que niños y niñas fueron protagonistas.

José Manuel nos expresó que desde sus años de estudiante ha tenido un gran interés por la Historia de la infancia, lo que le ha llevado a tratar de incluir a los menores en las distintas temáticas que desarrolla en sus clases: “... **he tratado de aplicarlo, hay temas que se dan más para eso: cómo vivían los niños y los jóvenes, por qué han estado excluidos, porque cuando uno ve los temas de Historia, o los libros no aparecen, o lo hacen de una manera circunstancial**”. Justificó esta opción de incorporar a los menores en las clases señalando que este tipo de historia enriquece más el análisis del pasado, y motiva a los estudiantes a aprender.

Nos expresó que también hace uso de las actividades de los textos de estudio en las que se visibilizan las experiencias de los menores. Aunque fue claro en señalar que considera que estas actividades aparecen de manera circunstancial.

Al consultar a los estudiantes sobre la última temática en la que habían abordado la Historia de la infancia, nadie recordó alguna. Por esto se les preguntó si consideraban importante estudiar la historia a partir de la visión de los niños. Uno de los estudiantes opinó que sí, pero su justificación lo orientó a una visión de la valoración de la infancia de personajes tradicionales: “**porque en la historia se habla de los grandes hombres que hubo, pero detrás de esos grandes hombres hubo un pasado, y quizás ese pasado pudo haber sido parecido al de cualquiera de nosotros**” (Claudio, 17 años). Si bien expresa que las vivencias de los personajes tradicionales a los jóvenes del presente les pueden servir como un ejemplo a seguir, no piensa en la valoración de todas las infancias como un espacio para aprender a actuar.

Pensamos que las diferencias entre lo que nos expresó José Manuel y sus estudiantes podrían explicarse porque al estar en cuarto medio, las temáticas que se abordan en la asignatura de historia y ciencias sociales durante el primer semestre se relacionan con geografía. Esto puede haber condicionado que no recordaran temáticas en las que abordaron la historia a través del protagonismo de los menores.

11.4.5. Salvador y sus clases de historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas

Al ser consultado sobre la última temática en la que incluyó a los niños como protagonistas, Salvador hizo referencia a las Cruzadas. Nos explicó que decidió incorporar a los menores como protagonistas de esta temática para que sus estudiantes reconocieran que habían actuado con el mismo valor que poseía un adulto. Al mismo tiempo, expresó que utilizó esta temática para que sus estudiantes se cuestionaran por qué este tipo de situaciones, en las cuales los niños han jugado un rol de primer orden, son ignoradas por la historia.

Las ideas que nos presentaron los estudiantes de Salvador fueron las siguientes:

1. Consideran que con Salvador ha sido la primera vez que los menores han aparecido en sus clases. Valoran esta inclusión, aunque expresan que es más bien marginal: ***“si hemos hablado de temas, por ejemplo en la revolución industrial el caso de que los niños tenían que ir a trabajar, entonces... tal vez no lo toma de forma tan profunda, pero si lo muestra... lo vislumbra”*** (Boris, 14 años)
2. El peso de una enseñanza de la historia tradicional les impide valorar las experiencias de todas las infancias: ***“Pero en muchos casos los niños no entienden la realidad que están viviendo, entonces su testimonio no serviría, porque no entienden la realidad de lo que está sucediendo, entonces no sirve en algunos”*** (Bernardo, 13 años)

Ninguno hizo referencia a la temática que nos señaló el profesor. Pensamos que esto se explica porque el profesor nos comentó una experiencia realizada con alumnos de octavo básico, mientras que de los participantes del grupo focal solamente uno pertenecía a este nivel (Bernardo).

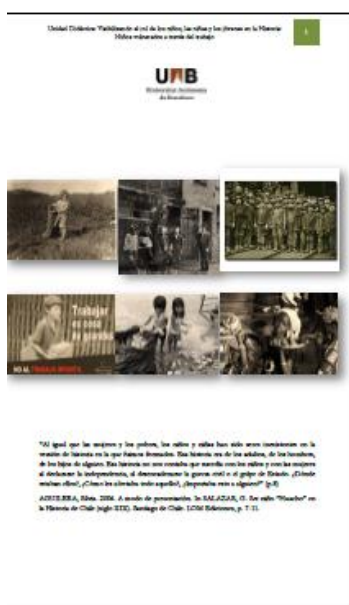
Pensamos que esta incoherencia entre la temática señalada por el profesor, y lo que expresaron los estudiantes también puede ser el resultado de que el profesor no haya logrado que las clases en las que incluyó a los menores fueran significativas para sus estudiantes. Optamos por esta posición, porque el mismo Salvador nos expresó que una de las dificultades que enfrentaba al visibilizar a los invisibles en sus clases era: ***“hacer que realmente sea significativo para ellos, por qué ha sido importante, no sé, quizás***

me arriesgaría a decirte que es importante como cosa anecdótica... poder darle una finalidad más clara al enfoque que estoy usando”

11.5. Propuestas de unidades didácticas para socializar una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas

Tomando en cuenta tanto las concepciones de los profesores sobre la necesidad de visibilizar a niños, niñas y jóvenes en sus clases, y las dificultades que dicen experimentar al intentar hacerlo, y que se reafirman al contrastar las opiniones de los docentes con las de sus estudiantes, diseñamos dos unidades didácticas.

Estas unidades didácticas se encuentran vinculadas entre sí. Fueron pensadas para poder ser aplicadas en distintos niveles y unidades programáticas. Las características de cada una de ellas son las siguientes:



Unidad didáctica: “Visibilizando el rol de los niños, las niñas y los jóvenes en la historia: Niños vulnerados a través del trabajo”. La unidad se encuentra organizada en dos grandes apartados, el primero está dirigido a los profesores y profesoras, mientras que el segundo incluye las actividades para los estudiantes.

En el primer apartado se presentan las orientaciones metodológicas para que los docentes puedan utilizar el material que les presentamos. Debido a que detectamos que el currículo no visibiliza de manera expresa la incorporación de actores como los niños, lo que hacemos es mostrar a los docentes como interpretando el currículo ellos pueden enseñar una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas. En el primer apartado también se evidencian los objetivos del trabajo con la unidad:

1. Resignificar de niños, niñas y jóvenes como sujetos históricos.
2. Valorar la existencia de una legislación vigente que protege los Derechos Humanos y los Derechos de niños y niñas.

3. Evaluar el alcance del respeto por los Derechos de niños y niñas. Reconocer las causas que provocan su vulneración.
4. Comparar la situación de los Derechos de los niños y niñas que tuvieron que trabajar en el pasado y en el presente.
5. Valorar la participación activa en la defensa de los Derechos Humanos y de los derechos de niños y niñas.

Para poder responder a las demandas evaluativas de los docentes, la unidad didáctica se acompaña de una serie de instrumentos de evaluación.

El segundo apartado corresponde a los materiales para el estudiante (Dossier del estudiante). Para lograr una mayor motivación y empatía, decidimos que la unidad didáctica sería protagonizada por dos niños (Ana y Juan), los cuales van interactuando con otros menores al investigar temáticas asociadas al trabajo infantil y los derechos de los niños.

Las actividades están dirigidas a que los estudiantes observen, comparen, investiguen, contrasten, analicen, discutan y actúen. Todo esto con la intencionalidad de que puedan desarrollar su conciencia histórica y ciudadana. Son los estudiantes quienes asumen el principal protagonismo al interior de la clase y el colegio al desarrollar las actividades. Estas también están pensadas para generar un impacto en la comunidad, por ello, se invita a los estudiantes, por medio de ellas, a denunciar ante la comunidad las situaciones de vulneración de los menores debido al trabajo infantil. (Ver anexo 10)



Unidad didáctica: Esta guerra no es de los niños.

Como esta unidad se encuentra vinculada a la anterior, en ella no presentamos los planteamientos metodológicos a los maestros (están en la anterior). Sólo mostramos el material para los estudiantes (Dossier del estudiante).

Para lograr una mayor empatía de parte de los estudiantes, la unidad es protagonizada por 4 niños, niñas y jóvenes que provienen de contextos

temporales y geográficos diversos: Ana, Alain, Ghada y Javiera. Ellos son los encargados de viajar a distintas épocas para mostrar a los estudiantes cómo los menores empezaron a ser incluidos como soldados en las guerras. Debido a que algunos de estos niños fueron partícipes de conflictos armados, hablan desde su propia experiencia de lo que significa una guerra para los niños.

Al igual que en el caso de la unidad anterior, las actividades están orientadas para que los estudiantes desarrollen la empatía, se apropien de la idea de que ellos también son actores de la historia, y piensen estrategias para actuar en la defensa de los derechos de los niños que viven en países en guerra.

Las actividades que principalmente proponemos son de observación, reflexión, contrastación de testimonios, interpretación, acción y denuncia. (Ver anexo 11).

Consideramos que nuestras unidades didácticas son una buena propuesta para evidenciar cómo los niños, las niñas y los jóvenes pueden asumir el rol protagónico de las clases de historia, y cómo los estudiantes pueden ser los principales protagonistas en la clase.

11.6. Conclusiones del capítulo

Luego de contrastar las respuestas que nos dieron los profesores que participaron de la segunda parte de la investigación a la encuesta y a la entrevista, y lo que nos expresaron sus estudiantes, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En la mayoría de los casos, existe una coherencia entre la tipología de profesor en la cual clasificamos a nuestros entrevistados (tradicional, práctico, crítico constructivo y ecléctico), y las maneras que tienen de interpretar la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana. La mirada desde la cual se sitúan es coherente con el valor ciudadano que le asignan a enseñar una historia que se encuentre alejada de las experiencias de los personajes tradicionales, y que ponga como principales protagonistas a la gente corriente, y dentro de esta a niños, niñas y jóvenes.

Los profesores que se acercan a la mirada tradicional consideran que una historia que se enfoque en las vivencias infantiles de los próceres de la patria es útil para promover en los estudiantes el interés por el pasado, y el compromiso en la

participación política, pensada esta última en un sentido muy formal (formar parte de un partido político, votar en las elecciones, conocer el funcionamiento de las instituciones).

Con la excepción de Cristian y Camilo, los profesores evidenciaron el rol que poseen como intelectuales (Giroux 1990, 1998) que son capaces de pensar el currículo, y tomar decisiones sobre cómo interpretarlo y adaptarlo a sus propios fines políticos o ideológicos.

La posición crítica constructiva de José Manuel y Salvador les lleva a posicionarse ideológicamente al momento de decidir incluir a los menores como protagonistas de sus clases. A partir de nuestra interpretación de sus discursos, consideramos que cuando deciden promover la participación y la construcción de una realidad distinta, lo hacen desde una posición contra hegemónica (Apple 1986, 1987; Giroux, 1990; McLaren, 2005) ya que buscan empoderar a sus estudiantes bajo la premisa de que ellos son actores fundamentales en el cambio social.

Tal como lo propuso Evans a partir de sus investigaciones (1988, 1989, 1990) logramos comprobar que las concepciones que los docentes tienen sobre la historia, la Historia de la infancia y la formación ciudadana ejercen una gran influencia sobre sus estudiantes. Los estudiantes de los profesores tradicionales piensan que la historia sirve fundamentalmente para conocer el pasado. A este respecto debemos decir que las fundamentaciones de los estudiantes de Pedro están mucho mejor construidas que las de los estudiantes de Camilo. La visión que tiene de sí mismo Pedro como un profesor crítico (a pesar de que sus prácticas son tradicionales) son las que han permitido que sus estudiantes también consideren que la historia les sirve para interpretar el presente.

Las prácticas de Cristian, al transitar entre lo práctico y lo ecléctico, generan que sus estudiantes tomen distintas posiciones sobre la utilidad de la historia. Estas se sitúan entre la utilidad que esta tiene para conocer el pasado, para ser culto, y para interpretar el presente.

Los profesores críticos constructivos han generado una gran influencia sobre sus estudiantes. Tanto los participantes de los grupos focales del Liceo A como el D expresaron que la enseñanza de la historia es útil para entender el presente y para tomar un rol activo en la construcción del futuro.

Logramos identificar una fuerte deuda con la visibilidad de niños, niñas y jóvenes en las clases de historia. A pesar de esto, los estudiantes son conscientes de que tanto ellos como sus pares del pasado son actores históricos. Las razones que fundamentan sus posiciones están construidas pobremente en la mayoría de los casos (Evans, 1990). Los estudiantes que poseen mayores fundamentaciones para validar la participación de los menores en la historia se muestran influenciados por el contexto y por la formación familiar. Estos factores parecieran ser más influyentes que las clases de historia donde los niños y niñas fueron protagonistas.

Como Pagès (1994) y Benejam (1997), hemos podido comprobar que la mirada desde las cuales se sitúan los profesores al enseñar una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas se traduce en un determinado modelo de clase, y en un protagonismo asumido de profesores y otro asignado a sus estudiantes. Los profesores tradicionales privilegian la cátedra magistral, por lo que sus estudiantes asumen un rol muy secundario. Los críticos constructivos usan situaciones problemáticas para que sus estudiantes se interroguen sobre las causas que generan esas problemáticas, y piensen en opciones para solucionarlas, por ello, los estudiantes son las principales protagonistas de la clase. En cambio el profesor práctico, al transitar a ratos por el eclecticismo, toma decisiones y asigna protagonismos dependiendo del curso en el cual se esté desempeñando.

Pensamos que habría sido muy útil que pudiéramos observar las clases de los profesores que participaron de la segunda parte de la investigación. Esto nos habría entregado más herramientas e información para poder interpretar las discrepancias que encontramos entre las respuestas que nos dieron los profesores sobre las clases en las que incluyeron a los niños como protagonistas y lo que nos expresaron los estudiantes. Esto último es muy importante, porque como hemos podido constatar, la mayoría de los estudiantes señaló que niños, niñas y jóvenes no aparecen en sus clases, y que si lo hacen es de manera circunstancial y anecdótica.

Las unidades didácticas que hemos diseñado son un camino para empezar a visibilizar el papel de niños, niñas y jóvenes en la historia de una manera significativa para los estudiantes. Pensamos que a través de ella se podrán acercar más las concepciones de los profesores sobre el potencial ciudadano de la historia de la infancia con las ideas que los estudiantes construyen sobre su historicidad.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

CAPÍTULO 12

LA INVESTIGACIÓN Y SUS RESULTADOS

“No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda su existencia...”

Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños*⁵⁷.

Introducción:

En el siguiente capítulo presentamos las conclusiones a las que hemos llegado en nuestra investigación. Hemos dividido este capítulo en 4 apartados. En el primero de ellos haremos referencia a los alcances de nuestra investigación. En el segundo contrastaremos las conclusiones a las que hemos llegado a partir de cada uno de nuestros capítulos con los objetivos, preguntas y supuestos de la investigación. En la tercera parte destacaremos los alcances y las limitaciones de la metodología y de los instrumentos utilizados. Y, para finalizar, realizaremos una propuesta de proyecciones futuras para la investigación.

12.1 *Los alcances de la investigación “Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en las clases de historia?”*

El análisis realizado en los capítulos anteriores nos ha permitido conocer las concepciones de los profesores de historia y ciencias sociales sobre las finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana. Al mismo tiempo, ese análisis nos ha permitido valorar el impacto que pueden ejercer las representaciones, concepciones y percepciones de los docentes en las ideas de los estudiantes acerca de por qué debe aprender historia (Evans, 1990), y en el

⁵⁷ Ferro. M. 1995. *Cómo se cuenta la historia a los niños*. p. 9. Ciudad de México. Fondo de cultura económica.

caso particular de esta investigación, de la historicidad que poseen niños, niñas y jóvenes.

Las concepciones de los docentes nos permitieron tipificarlos tomando en cuenta las propuestas conceptuales de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997). Lo que más podemos destacar es que a partir de la encuesta y las entrevistas logramos reconocer que los maestros piensan que por medio de sus prácticas están logrando generar en sus estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia histórica y ciudadana. Con la excepción de un profesor (Camilo), de los cinco entrevistados, el resto de los docentes demostraron que pensaban que a través de sus clases podían generar un compromiso de parte de sus estudiantes con el cambio social. Este posicionamiento se enfrenta con lo que pudimos recoger a partir de los grupos focales. Por medio de este instrumento pudimos reconocer que por lo menos dos profesores siguen privilegiando la clase magistral, en donde ellos asumen el principal protagonismo (Pedro, Camilo). Estos profesores proponen el desarrollo de actividades que no permiten que sus estudiantes desarrollen la criticidad, contrasten el pasado con el presente con fundamentos, y piensen estrategias para generar transformaciones.

Consideramos que esta contradicción entre lo que los profesores pretenden promover, y lo que finalmente terminan haciendo es algo que podemos extrapolar a gran parte de la realidad educativa. Concluimos que esta situación es el resultado de una formación inicial desapegada de la idea de que la práctica debe ser reflexiva. Como Pagès (2011 c) pensamos que si se busca que las nuevas generaciones sean críticas, es necesario que a sus profesores se les enseñe a serlo para, a través de su propio ejemplo, generar la criticidad de sus estudiantes. Además, pensamos que las características de un sistema educativo que recarga de trabajo a los docentes tampoco generan las condiciones propicias para que estos reflexionen sobre qué finalidades le asignan a su enseñanza, y cuáles son los caminos más apropiados para lograrlas.

Como en toda investigación cualitativa, los resultados a los que hemos llegado no pretenden ser universales, pero nos sirven para mirar, analizar y comparar las prácticas educativas tanto en Chile, como en otros contextos.

Consideramos importante destacar que esta tesis es una de las primeras que pone su foco de estudio en analizar las concepciones de los docentes sobre las aportaciones de visibilizar a actores como los niños y las niñas para promover la formación

ciudadana. Y además, las compara con las de los estudiantes. La misma juventud de este tipo de investigación es la que nos puede haber llevado a cometer errores.

La observación de clases habría sido crucial para entender las contradicciones que se evidenciaron al contrastar los testimonios de los docentes con los de sus estudiantes. La aplicación de este instrumento nos habría permitido, además, prestar algún tipo de ayuda a los maestros para que reflexionaran sobre sus prácticas, y pensarán cómo podrían enseñar una historia con niños como protagonistas que fuera significativa para sus alumnos.

Así mismo, la aplicación de las unidades didácticas **“Esta guerra no es de los niños”** y **“Visibilizando el rol de los niños en la historia: niños, niñas y jóvenes vulnerados a través del trabajo”** a los estudiantes de los docentes participantes de la segunda parte de la investigación nos habría permitido obtener una información clave para conocer y valorar tanto el compromiso de los docentes con una innovación basada en el papel de los niños y niñas en la historia como de los estudiantes en la participación y la defensa de los derechos de sus pares.

12.2 Sobre los Objetivos de la investigación:

Como señaláramos en el primer capítulo de esta investigación, los objetivos que nos propusimos fueron los siguientes:

Objetivos	Para lograr el objetivo nos propusimos:	Instrumento utilizado
a. “Reconocer, analizar y valorar la utilidad de la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud para potenciar la formación ciudadana y democrática de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y de educación secundaria”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar el material curricular de las áreas de Historia y Ciencias Sociales en Chile. 2. Recoger las opiniones de los profesores sobre el potencial ciudadano que tiene la Historia de la infancia y la juventud. 3. Valorar el espacio que le asignan los profesores a la enseñanza de la historia visibilizando el protagonismo de niños, niñas y jóvenes. 	Análisis de documentos curriculares Encuesta Entrevista
b. “Conocer, analizar y valorar las concepciones percepciones, visiones e ideas de los profesores con respecto a la Historia de la infancia y la juventud, y sobre su utilidad para promover la formación ciudadana y democrática”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar las concepciones de los docentes acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia, del papel de niños, niñas y jóvenes en la historia, y del rol de la formación ciudadana. 	Encuesta Entrevista
c. “Reconocer y analizar las	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Recoger las percepciones de los profesores 	Encuesta

<p>principales problemáticas que los profesores enfrentan cuando tratan de incorporar la Historia de la infancia y la juventud en sus programaciones”</p>	<p>sobre su formación inicial y continúa en el ámbito de la Historia de la infancia y la juventud. 2. “Analizar las demandas formativas (de los docentes) para incorporar a los menores como protagonistas de las clases de historia y, a partir de ellas, elaborar una unidad didáctica”.</p>	<p>Entrevista</p>
<p>d. “Analizar y valorar el impacto de las concepciones de los profesores en las ideas de sus estudiantes sobre la utilidad del aprendizaje de la historia, de la historia de la infancia y de la formación ciudadana”</p>	<p>1. “Caracterizar, a través de las opiniones de los estudiantes, el tipo de ciudadanía que se promueve en su educación”. 2. “Valorar cómo la formación ciudadana y democrática que reciben los estudiantes se traduce en ciertas actitudes y opiniones frente a distintas situaciones”. 3. “Valorar la percepción sobre la importancia que deben tener los niños, niñas y jóvenes como sujetos de estudio en el área de Historia y Ciencias Sociales”. 4. “Analizar el rol que los estudiantes les asignan a sus propias acciones y los de sus pares en la transformación del mundo en el que viven”.</p>	<p>Grupos focales</p>

A continuación presentaremos los resultados obtenidos a partir de cada uno de los objetivos de la investigación.

12.2.1. El objetivo a

El primer objetivo que nos propusimos al plantear la investigación fue: ***“Reconocer, analizar y valorar la utilidad de la enseñanza de la Historia de la infancia y la juventud para potenciar la formación ciudadana y democrática de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y de educación secundaria”***. Para alcanzar este objetivo debimos construir un primer acercamiento a la inclusión de los menores en el currículo, y a la valoración que los profesores le asignan a visibilizar las experiencias infantiles para generar ciudadanía.

Consideramos que este objetivo se ha desarrollado a partir del ***“Análisis del material curricular de las áreas de historia y ciencias sociales en Chile”***. Con respecto al currículo chileno, y la inclusión y exclusión de los menores podemos decir que existe una distancia importante entre lo que expresa el currículo a través de la fundamentación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y lo que termina promoviendo por medio de los contenidos y objetivos de aprendizaje que se explicitan en sí mismo. A

pesar de que se pretende evidenciar la existencia de un currículo democrático, que toma en cuenta las vivencias de todos los actores sociales, en los contenidos prima la existencia de una historia tradicional basada en los actores de siempre.

En algunos niveles (primero y segundo medio) se visibilizan las experiencias de los invisibles, pero siempre su rol se encuentra supeditado a las experiencias de los actores tradicionales, casi todos políticos y hombres. También se recurre a los invisibles para hacer referencia a los logros del Estado en materia educativa, o para promover la participación de las nuevas generaciones en un sentido muy tradicional (votar).

Los niños, las niñas o los y las jóvenes son visibilizados en el currículo asumiendo un rol pasivo, ya sea como miembros de la estructura familiar, como estudiantes, o en espacios de recreación. No se evidencia su rol en las luchas para generar transformaciones políticas, sociales, económicas o culturales. Consideramos que esta opción obedece a que quienes elaboran en el currículo pretenden mostrar la historia como algo neutral (Giroux, 1990). No dan cabida a que se expliciten las experiencias de poder de los invisibles, ya que esto podría contribuir a poner en tela de juicio el orden político, social y económico existente. Para los curriculistas lo útil es promover la cultura de los grupos que detentan el poder, tomar otra opción sería un ejercicio de empoderamiento de sectores que pretenden ser controlados a través de la educación (Apple, 1987; Giroux, 1998).

Con respecto a la ***“Recogida de las opiniones de los profesores sobre el potencial ciudadano que tiene la Historia de la infancia y la juventud”***. Como hemos mostrado en los capítulos 5 y 7, podemos decir que los docentes tienen distintas miradas para interpretar la formación ciudadana y democrática de sus estudiantes. Tomando en cuenta las propuestas conceptuales de Whesteimer y Khane (2002) y Boyle Baise (2003) concluimos que los profesores poseen tres miradas sobre la formación ciudadana: una tradicional, apegada a que los estudiantes conozcan el funcionamiento político como algo central de la formación ciudadana. Una mirada práctica, la cual se centra en que los estudiantes conozcan sus derechos y asuman una posición crítica ante ellos. Y finalmente una mirada crítica constructiva. Los docentes que comparten esta última mirada consideran que la formación ciudadana debe servir para cuestionar las estructuras políticas y económicas que generan una sociedad desigual, y proponen que a

partir de esa información los estudiantes pueden aprender a decidir, y actuar para transformar las estructuras.

Los docentes establecieron relaciones entre la formación ciudadana y la historia de la infancia. La mayoría de los que respondieron a la encuesta señalaron que por medio de la Historia de la infancia se podría desarrollar la conciencia histórica, algo que consideraron esencial para que los estudiantes se sientan partícipes de la historia, y como tales, comprometidos de una manera activa con el cambio social. Al mismo tiempo, destacaron que una historia con menores como protagonistas era un instrumento muy útil para que sus estudiantes se empoderen. Por esto destacaron que era necesario hacer referencia a aquellos momentos de la historia en que los niños jugaron un rol cuestionador y transformador. Expresaron, sin embargo, que analizar estos momentos de la historia les resultaba difícil, ya que no habían recibido una formación en la historia de la infancia que les permitieran contar con las herramientas conceptuales y didácticas necesarias como para hacerlos protagonistas permanentes de sus clases.

Los maestros que no estuvieron de acuerdo con el potencial ciudadano de la Historia de la infancia fueron un sector minoritario. En este grupo predominó la visión tradicional con respecto a la formación ciudadana. Consideramos que esto último es muy influyente en su posicionamiento, ya que al considerar que la formación ciudadana debe estar relacionada con el funcionamiento del sistema político, explica que no puedan establecer vinculaciones con una historia con los menores como protagonistas. Otra característica que destacó en este grupo es que estaba conformado por los profesores con mayor experiencia. Pensamos que esto influye en que sus concepciones sobre la historia y la formación ciudadana se encuentren más arraigadas. Esto les dificulta pensar una enseñanza de la historia desde otra óptica y como formadora de una ciudadanía mucho más activa y participativa.

Al *“Valorar el espacio que le asignan los profesores a la enseñanza de la historia visibilizando el protagonismo de niños, niñas y jóvenes”*, pudimos concluir que:

1. Los profesores reconocen la necesidad de que actores invisibles en la historia tradicional, como lo son las niñas y los niños, sean tenidos mucho más en cuenta de la enseñanza escolar de la historia.

2. Los profesores dan un espacio más bien marginal en sus clases a los menores, lo que queda en evidencia en el tipo de temáticas que seleccionan para visibilizarlos, o en el mismo rol que le asignan a estos protagonistas en ellas. Pensamos que esto es el resultado de que:

2.1 La mayoría de los profesores encuestados y entrevistados no tuvo, según afirmaron, una formación inicial en Historia de niños y niñas. Esto les genera una dificultad adicional a las que enfrentan cada día al desarrollar sus clases si quisieran visibilizarlos. Por esto, los profesores más innovadores, o que cuentan con estudiantes más motivados por la historia son los que se atreven a investigar para visibilizar a los menores en sus clases.

2.2. Los profesores, en general, se sienten presionados por el currículo, y por las mediciones estandarizadas desarrolladas en los establecimientos en los que se desempeñan. Esto les conduce a optar por enseñar una historia con personajes tradicionales.

2.3. Los profesores consideran que sus propias representaciones sobre quiénes son los actores más importantes de la historia son muy influyentes al decidir la historia de quién enseñar. Estas representaciones pueden estar construidas a partir de lo que fue su propia experiencia como escolares, o como estudiantes universitarios.

3. Los materiales curriculares que los profesores utilizan son un impedimento para visibilizar a “los otros”, y en particular a niños, niñas y jóvenes. Esto obliga a los profesores a elaborar sus propios materiales cuando deciden visibilizar sus experiencias. Este trabajo adicional tal vez podría ser considerado como una de las causas que provocan que opten por no incluirlos de manera permanente en sus clases.

4. Los profesores pretenden por medio de la enseñanza de la Historia de la infancia, que sus estudiantes desarrollen la empatía, aprendan a contrastar la realidad de la infancia en el pasado y el presente, y que desarrollen la conciencia histórica, sin embargo los testimonios de los estudiantes ponen en evidencia que esto es algo que no han logrado

del todo. Pensamos que los estudiantes no han considerado significativas las experiencias en que sus pares del pasado han sido los protagonistas.

En síntesis, consideramos que por estas razones los niños, niñas y jóvenes no aparecen, más que marginalmente, en las clases de historia de esta muestra de profesores y profesoras chilenas.

Objetivo b

El segundo objetivo que establecimos fue ***“Conocer las concepciones, percepciones, visiones e ideas de los profesores con respecto a la Historia de la infancia y la juventud, y sobre su utilidad para promover la formación ciudadana y democrática”***. Tomando en cuenta las ideas de los profesores expresadas a través de la encuesta, y de las entrevistas, nos propusimos establecer tipologías de profesores. Para construir las tipologías, consideramos las propuestas conceptuales de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997). Las visiones de los profesores con respecto a la Historia de la infancia y de la formación ciudadana se orientaron básicamente en cuatro sentidos:

1. Una interpretación tradicional de la Historia de la infancia y la formación ciudadana: De la encuesta se desprende que un 26,9% de los profesores participantes de la muestra se inscribe bajo esta mirada (7 profesores). Estos profesores consideran que una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es que sus estudiantes conozcan el pasado. Para este grupo es difícil pensar una enseñanza de la historia con menores como protagonistas que no se encuentre vinculada a la historia política. Estos profesores consideran que la ciudadanía que se debe promover a partir de la escuela tiene que relacionarse con las instituciones, y la importancia de formar parte de ellas. Sus concepciones sobre la importancia de la infancia les llevan a considerar que cualquier actor que se quiera visibilizar tiene que estar supeditado a la historia política. Esto genera que la inclusión de los menores en sus clases sea anecdótica, o como una motivación inicial para abordar los distintos aspectos políticos del país o el mundo.

El rol marginal de niños, niñas y jóvenes en las clases de historia de estos profesores también se evidencia en sus prácticas de aula. Se consideran a sí mismos

como los dueños de un conocimiento que deben traspasar a sus estudiantes. Se inscriben dentro de lo que Freire (1970) ha catalogado como un sentido bancario de la educación. Por esto, ellos son los que asumen casi el único protagonismo al interior de sus clases.

2. Una interpretación práctica de la enseñanza de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana: De los resultados obtenidos a partir de la encuesta se desprende que un 15,3% (4 profesores) de la muestra se inscribe en esta perspectiva. Para estos docentes la enseñanza de la historia debe aportar un conocimiento que sea útil a sus estudiantes, que les ayude a sentirse felices y realizados (Benejam, 1997). A este grupo les resulta más fácil pensar una historia con niños, o niñas como protagonistas, ya que consideran que a partir de esa visibilidad se puede ayudar a los estudiantes a sentir un mayor gusto por la historia, y para que desarrollen la empatía al ponerse en el lugar de los protagonistas de la historia de una manera más fácil.

Según las concepciones de estos maestros, sus estudiantes también deben ser los protagonistas de sus clases. Proponen temáticas cercanas a los estudiantes y basadas en problemas que ellos y ellas deben resolver. Optan por este camino para que sus estudiantes sean capaces de pensar estrategias para reflexionar sobre esas problemáticas, y para que piensen en posibles caminos para solucionarlas. Este tipo de profesores considera que por medio del trabajo con problemáticas asociadas a los Derechos Humanos sus estudiantes pueden formarse como ciudadanos informados.

3. Una interpretación crítica constructiva de la enseñanza de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana: La mayoría de los profesores participantes de la encuesta (34,6%, 9 profesores) resultaron tener una concepción crítica constructiva de la enseñanza de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana. Su criticidad se denota en que consideran que la historia es una herramienta vital para promover la ciudadanía del siglo XXI. Entienden esta ciudadanía en un sentido bastante amplio. Piensan que la ciudadanía que se debe formar en la escuela debe ser crítica de las estructuras sociales, políticas y económicas existentes. Por esto, pensamos que como los teóricos críticos (Apple 1986; Giroux, 1990, 1998; McLaren, 2005), estos profesores consideran que a través de la escuela se puede promover una cultura contra hegemónica que contribuya a establecer una realidad diferente y una mayor justicia social.

Debido al posicionamiento que asumen frente a la historia y la formación ciudadana les es mucho más fácil pensar una historia en que los niños, las niñas y los

jóvenes sean los protagonistas. Para ello recurren preferentemente a temáticas basadas en problemas actuales e interpretan el currículo (Paraskeva, 2008) para enseñar una historia basada en situaciones conflictivas, ante las cuales necesariamente sus estudiantes deben asumir un posicionamiento. Las clases se orientan para que los estudiantes sean los principales protagonistas. Se potencia la discusión, la toma de decisiones y que los estudiantes actúen para enfrentar las distintas problemáticas.

4. Una interpretación ecléctica de la enseñanza de la Historia de la infancia y la formación ciudadana: Dentro de la muestra obtenida a través de la aplicación de la encuesta, 6 profesores (23%) se inscribieron dentro de la tendencia ecléctica. Este grupo no tiene clara cuáles son las finalidades que le asigna a la enseñanza de la historia. Esto les lleva a asumir finalidades diferentes que enfocan a través de dinámicas y temáticas distintas. En el caso específico de nuestros eclécticos, estos miraban hacía las finalidades de los prácticos y de los críticos constructivos. Aunque al proponer las temáticas, la manera de desarrollarlas, y el rol que asumirían tanto ellos como sus estudiantes, se enmarcaban en una mirada tradicional. Consideran que la historia de la infancia es tan útil como cualquier otra temática para desarrollar la formación ciudadana.

La clasificación de los profesores entrevistados dio, como se recordará, el siguiente resultado: Dos profesores tradicionales (Pedro y Camilo), uno práctico (Cristian), y dos críticos-constructivos (José Manuel y Salvador). Al contrastar las respuestas de estos docentes en la encuesta con lo que nos señalaron en la entrevista emergieron algunas diferencias. Uno de nuestros profesores tradicionales (Pedro) expresó que todas las vivencias de los distintos actores históricos servían para promover la formación ciudadana, y no sólo las acciones de los niños. Camilo (tradicional) y Cristian (práctico) expresaron que era probable que la Historia de la infancia sirviera para promover la formación ciudadana, pero que ellos no se sentían capacitados para darle esta utilidad. En cambio, nuestros dos profesores críticos constructivos (José Manuel y Salvador) fueron tajantes en señalar que las experiencias de los pares de sus estudiantes en el pasado posee un potencial especial en sí, ya que permite visibilizar las acciones de los menores en el pasado.

El desarrollo de la investigación con respecto a este objetivo nos permite concluir que los profesores tienen distintas concepciones sobre la Historia de la infancia y la

formación ciudadana. Estas concepciones se manifiestan al momento de decidir cuándo incluir a los menores como protagonistas de sus clases, y sobre cómo visibilizarlos. Las tendencias se ubican entre los profesores que los utilizan como actores accesorios de los procesos políticos (tradicionales) hasta aquellos que los consideran como actores fundamentales para generar en sus propios estudiantes la necesidad de hacerse partícipes del cambio social (críticos constructivos). Las concepciones de prácticos y eclécticos se encuentran matizadas entre estas dos posiciones.

Tomando en consideración todo lo expuesto, el desarrollo de este objetivo ha sido muy relevante, ya que nos ha permitido valorar cómo las concepciones de los maestros sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y de la Historia de la infancia se traducen en determinadas prácticas que terminan contribuyendo o inhibiendo la formación ciudadana de los estudiantes. Si bien no podemos generalizar, consideramos que los resultados que hemos obtenidos muestran un dibujo de lo que es la realidad chilena en este aspecto. Pensamos que sería importante conducir a los docentes a reflexionar sobre estas vinculaciones para que sus clases se transformen en un espacio efectivo de participación, y de toma de conciencia del rol de los estudiantes como sujetos históricos.

Objetivo C:

El tercer objetivo de investigación que nos propusimos fue ***“Reconocer y analizar las principales problemáticas que los profesores enfrentan cuando tratan de incorporar la Historia de la infancia y la juventud en sus programaciones”***. Consideramos que este objetivo ha sido logrado a partir de las tareas que realizamos para alcanzarlo.

Una de las tareas para desarrollar este objetivo fue ***“Recoger las percepciones de los profesores sobre su formación inicial y continúa en el ámbito de la Historia de la infancia y la juventud?”***. A partir de las respuestas que nos dieron los profesores por medio de la encuesta y las entrevistas, hemos concluido que:

A pesar de todo el desarrollo que ha experimentado la historiografía de la infancia desde las obras clásicas de Ariès (1960) y De Mause (1974), los profesores tienen la concepción de que la Historia de la infancia es una rama que no ha tenido una

explotación importante, y que es difícil acceder a investigaciones que tengan como objeto de estudio a niños, niñas y jóvenes.

Consideramos que esta concepción de los profesores, que a nuestro parecer difiere de la realidad, es el resultado de una formación inicial débil, por no decir inexistente, en este ámbito. Un 50% de los profesores que participó de la encuesta (13 profesores) declaró no haber tenido ningún curso que desde la historia, o desde la didáctica dejara en evidencia la importancia de los niños como parte de la historia, ni la de su inclusión en la enseñanza escolar.

Un grupo de profesores señaló que ha enfrentado la falencia de su formación inicial a partir de su propia autoeducación. Expresaron que esta se ha desarrollado en base a la lectura de obras clásicas que ponen como protagonistas a los niños. Ejemplos de las obras que citaron los docentes son: “*Ser niño huacho en la historia de Chile*” de Gabriel Salazar, las obras de Jorge Rojas, y “*Ausente Señorita*” de María Angélica Illanes, entre otras. Los profesores expresaron que enfrentan grandes inconvenientes al tratar de saber más sobre la historiografía de la infancia, ya que en Chile no existen cursos de apropiación sobre esta temática y los seminarios son muy escasos, o en horarios en los cuales ellos no pueden asistir debido a las características de su jornada laboral.

Consideramos que las debilidades en el área de la didáctica de la historia también dificultan que estos profesores que declaran tener algún tipo de acercamiento a la historia de la infancia la puedan incluir en sus clases. Pensamos que una manera de resolver estas problemáticas sería a través del desarrollo de grupos de trabajos de profesores. A través de este tipo de grupos de trabajo se podrían pensar experiencias, elaborar materiales y compartir prácticas exitosas.

La tendencia reconocida en la encuesta fue profundizada a través de la entrevista. Los cinco profesores remarcaron la idea que habíamos identificado a partir de las respuestas a la entrevista. En la formación inicial de los profesores chilenos se sigue promoviendo una historia que pone su énfasis en una historia política, lineal y con personajes tradicionales. Esta formación ejerce un gran impacto en las representaciones de los docentes sobre qué es lo que se debe enseñar cuando se enseña historia. Al mismo tiempo influye en las concepciones sobre cómo se debe enseñar.

Consideramos que la formación que los docentes han tenido (o no) en el ámbito de la Historia de la infancia influye en sus decisiones de visibilizar o invisibilizar a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la historia. Los profesores que declararon tener un mayor manejo de la Historia de la infancia son los que se muestran más proclives a abordar la enseñanza desde esta mirada. Mientras que aquellos docentes que no han tenido ningún acercamiento significativo hacia ella, se muestran más resistentes a socializar una historia con los menores como protagonistas.

Para desarrollar el tercer objetivo de nuestra investigación, también decidimos: **“Analizar las demandas formativas (de los docentes) para incorporar a los menores como protagonistas de las clases de historia, y a partir de ellas, elaborar una unidad didáctica”**. Tanto los resultados de la encuesta, como los que obtuvimos por medio de la entrevista nos dejaron en evidencia que los profesores y profesoras al pensar en la utilidad de la enseñanza de una historia con niños y niñas como protagonistas, reconocieron:

1. Que es necesario mostrar una historia desapegada de los ideales nacionalistas identitarios.
2. Que una de las maneras de lograrlo es visibilizando la participación en la historia de todos los actores, y no sólo de los personajes tradicionales.
3. Que enfrenta una serie de dificultades para enseñar una historia desapegada de la historia tradicional. Estas dificultades se relacionan principalmente con su escaso conocimiento de la Historia de los niños, y de las presiones que dicen sentir de parte del currículo.

Este reconocimiento les llevó a evidenciar la necesidad de una orientación didáctica para poder trabajar de manera más permanente en sus clases con los “otros”. Tomando en cuenta esta necesidad, decidimos elaborar dos unidades didácticas: **“Visibilizando el rol de los niños en la historia: niños, niñas y jóvenes vulnerados a través del trabajo”** y **“Esta guerra no es de los niños”**. (Ver anexos nº 10 y 11).

Ambas unidades se encuentran vinculadas, y fueron pensadas y justificadas para que los docentes las pudieran aplicar en distintos cursos y unidades temáticas.

Detectamos, en nuestra investigación, que los profesores no incluyen a los niños y las niñas como protagonistas de sus clases debido a que expresan que el currículo lo impide. Por esto, les evidenciamos cómo se puede interpretar el currículo para poner a los menores como protagonistas de la historia.

Como revisamos en el capítulo 12, la principal finalidad de estas unidades son dar respuesta a las necesidades declaradas por el profesorado con respecto a las problemáticas de incluir a niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases. Los objetivos de las unidades se enfocaron en conducir a los estudiantes a empatizar con los actores infantiles del pasado, tomar conciencia de que ellos y ellas también son parte de la historia, y comprometerlos con la defensa de los derechos de su sector.

Consideramos que a partir de la elaboración de estas dos unidades didáctica hemos contribuido a lograr el objetivo propuesto. Al mismo tiempo, el desarrollo de estas dos unidades es una de las aportaciones importantes de nuestra investigación, ya que responden a resolver una problemática identificada a partir de los testimonios de los profesores: la ausencia de un material didáctico orientado a visibilizar las experiencias de niños, niñas y jóvenes en la historia para promover la formación ciudadana.

Luego de su elaboración, acordamos con el director de la tesis pedirles a los docentes que participaron de la segunda parte de la investigación que las aplicaran con sus estudiantes. La recepción no fue muy positiva, por lo que decidimos cambiar de estrategia y pedirles que la leyeran, analizaran y valoraran una de las unidades didácticas, y respondieran a la pregunta ***¿puede una unidad como está hacer visibles a los niños y a las niñas y contribuir a la formación democrática ciudadana de su alumnado?***. La recepción tampoco fue positiva. Los profesores justificaron su negativa señalando que se encontraban en la etapa final del año escolar, por lo que se sentían muy presionados por el trabajo y el tiempo, lo que no les dejaba espacio para realizar la tarea que les estábamos pidiendo. A pesar de estos inconvenientes, debemos destacar que el objetivo de igual manera se ha alcanzado, ya que lo que nos propusimos fue ***“Analizar las demandas formativas (de los docentes) para incorporar a los menores como protagonistas de las clases de historia, y a partir de ellas, elaborar una unidad didáctica”***. Como expresáramos previamente, a través de la encuesta y la entrevista reconocimos y analizamos las demandas de los docentes, y a partir de ellas elaboramos

las unidades didácticas que hemos presentado (Ver anexos 10 y 11, unidades didácticas).

Objetivo D:

El cuarto objetivo que nos propusimos fue ***“Analizar y valorar el impacto de las concepciones de los profesores en las ideas de sus estudiantes sobre la utilidad del aprendizaje de la historia, de la historia de la infancia y de la formación ciudadana”***. Consideramos que hemos desarrollado este objetivo de manera parcial a partir de las entrevistas y el desarrollo de los grupos focales. Las dificultades enfrentadas para concretar este objetivo nos llevaron a considerar que para lograrlo totalmente habría sido necesario observar clases, y mantener un contacto más permanente con los estudiantes. Esto nos habría ayudado a recoger más evidencias para, por ejemplo, valorar como las ideas de los estudiantes se traducen en determinadas prácticas.

El desarrollo parcial del objetivo, lo conseguimos a partir de ***“Caracterizar, a través de las opiniones de los estudiantes, el tipo de ciudadanía que se promueve en la educación que reciben”***. El desarrollo de los grupos focales nos aportó mucha información sobre la ciudadanía. Las ideas que recogimos de los estudiantes nos permitieron caracterizar la ciudadanía que se promueve en sus escuelas, tanto a partir de la enseñanza de la historia, como de las relaciones que se vivencian entre los distintos actores de la realidad escolar. En relación con ello podemos afirmar que:

1. No hay un único modelo de ciudadanía. Como hemos revisado en los capítulos 5 y 7 las miradas que los docentes le dan a la formación ciudadana influyen en la promoción de un determinado tipo de ciudadanía. Esto es lo que produce que en las escuelas chilenas se promueva un tipo de ciudadanía que va desde el que se compromete a participar de los procesos electorarios, a respetar a las autoridades y a no cuestionar sus medidas. Hasta la mirada que se posiciona en el otro extremo y que considera que el ciudadano que se debe formar debe ser crítico, cuestionador de las injusticias y desigualdades, y dispuesto a actuar para terminar con ellas.

2. Las ideas de los estudiantes expresan que la ciudadanía que se está promoviendo, por lo menos a partir de la asignatura de historia, está centrada en la participación. Por esto, destacan que a partir de esta asignatura ellos y ellas pueden aprender a actuar. La

mayoría de los estudiantes piensan que sus profesores, a través de las temáticas, las actividades y de las relaciones que establecen en el aula les enseñan a participar. Reconocieron que los profesores que no lo hacen es porque pueden pensar de una manera distinta con respecto a la participación de los menores, o porque se pueden sentir presionados por los directivos de los establecimientos en los que se desempeñan como docentes.

3. Como pudimos ver en el capítulo 8, los estudiantes reconocen que se vive una dicotomía entre lo que se promueve a través de sus clases de historia (u otras) y las presiones de directivos y sostenedores para que no se involucren en las movilizaciones estudiantiles. Los intereses encontrados frente a un tema tan sensible como el de la gratuidad y el del fin al lucro habrían mostrado a los estudiantes que la escuela es un espacio que pretende mantener las estructuras sociales y económicas existentes (Apple, 1986). Esto les lleva a considerar que, institucionalmente se promueve una ciudadanía que sea funcional a los grupos de poder.

Como evidenciamos en el capítulo 8, los grupos focales de estudiantes también nos ayudaron a caracterizar las representaciones de los estudiantes frente a la ciudadanía. Según nuestra interpretación, las ideas de los estudiantes sobre lo que es la ciudadanía se han construido en base a la instrucción cívica que han recibido en la escuela durante la enseñanza básica (en estos niveles se enseña educación cívica como un contenido). Los medios de comunicación también han sido influyentes, principalmente porque cuando realizamos los grupos focales se acercaban las elecciones presidenciales, por lo que existían una serie de campañas para motivar a los jóvenes a votar. Pero creemos que la mayor influencia en las representaciones que los estudiantes tenían de la ciudadanía provenía del discurso de los movimientos sociales, especialmente del estudiantil. Pensamos que los estudiantes asumieron la propuesta ciudadana de los nuevos movimientos sociales, porque estas les permitían a ellos y ellas mismas sentirse como ciudadanos, a pesar de su minoría de edad. Las representaciones nos dejaron claro que ellos y ellas mismas eran un ejemplo de ciudadanos que participaban de las problemáticas que aquejaban a la sociedad, fundamentalmente buscando vías de solución.

Para desarrollar el cuarto objetivo, también nos propusimos ***“Valorar cómo la formación ciudadana y democrática que reciben los estudiantes se traduce en ciertas***

actitudes y opiniones frente a distintas situaciones”. Como mostramos en el capítulo 10, los grupos focales nos permitieron conseguir en parte este objetivo. Las opiniones que recogimos a partir de los grupos focales, nos permitieron reconocer que:

1. Las opiniones de los estudiantes no se encuentran sólo construidas en base a la formación ciudadana que han recibido en la escuela. Sus opiniones denotan un mayor peso de la formación valórica en el ámbito familiar. A manera de ejemplo, podemos decir que algunos de los estudiantes que se mostraron críticos frente a la exclusión, o la existencia de una sociedad que discrimina, mostraron un posicionamiento muy tradicional al pensar en el derecho a casarse y tener hijos de los grupos homosexuales. Pensamos que una formación ciudadana más sólida podría contribuir a que los estudiantes cuestionen y reconstruyan sus representaciones.

2. La formación ciudadana ha sido muy efectiva al proponer que la ciudadanía no se relaciona solamente con el derecho a voto, o con respetar las instituciones. Debemos destacar que esa formación ciudadana se ha desarrollado a través de distintas fuentes, porque incluso los estudiantes que asisten a clases en la que los profesores valoran la participación en un sentido tradicional, sus estudiantes han sido capaces de tomar conciencia de que la ciudadanía es algo que pueden ejercer todas las personas a partir de la participación en la construcción de un mundo mejor.

3. Los estudiantes valoran la participación como una estrategia para resolver las problemáticas que los afectan, pero al ser enfrentados a situaciones conflictivas, algunos de ellos deciden otorgar a las instituciones la resolución de estas problemáticas. Esto nos evidenciaría una cierta contradicción entre lo que algunos estudiantes piensan, y lo que están dispuestos a hacer.

A manera de conclusión, podemos señalar que se hace necesario que la formación ciudadana promovida en las escuelas se enfoque en enseñar a actuar y en actuar. Esto es lo que entregará a los estudiantes las habilidades y competencias necesarias para asumir las problemáticas del espacio en el cual se desenvuelven como propias y, por lo tanto, como necesarias de ser resueltas por ellos mismos.

Por medio de los grupos focales hemos **“Valorado las percepciones sobre la importancia que deben tener los niños, niñas y jóvenes como sujetos de estudio en la asignatura de historia y ciencias sociales”**. Resulta evidente a partir de sus ideas que

los niños, las niñas y los y las jóvenes no aparecen permanentemente en sus clases, e incluso en algunos casos ni siquiera aparecen. Pero han logrado construir la idea de que son actores históricos de primer orden. Según sus percepciones los niños forman parte de la historia porque son personas que han vivido en el pasado. Además les asignan un rol de importancia, ya que han sido los encargados de cuestionar el orden imperante. Los estudiantes consideran que a partir de una historia con niños y niñas como protagonistas ellos podrían aprender a actuar, tomando en cuenta los errores y aciertos que cometieron sus pares en el pasado.

Como hemos revisado en el capítulo 9, este posicionamiento entra en contradicción con otra idea que expresaron algunos estudiantes. Para algunos de los jóvenes existen infancias que son más valiosas que otras. Valoran especialmente las etapas infantiles de aquellos personajes que una vez adultos se transformaron en líderes políticos. Pensamos que esta contradicción es el resultado de una formación centrada en los hechos políticos y militares.

Los estudiantes expresaron las razones que consideran las causantes de la invisibilidad de los menores en sus clases. Según nuestra interpretación de sus ideas, es claro que ellos tienen conciencia de que son socializados bajo una historia muy tradicional con muchas debilidades ya que deja fuera a la mayor parte de los actores sociales.

Los estudiantes consideran que es vital aprender una historia más cercana a ellos y a sus experiencias cotidianas. Observan la enseñanza de la historia como un espacio para sacar lecciones y actuar. Por esto una historia con menores como ellos siendo protagonistas les sería mucho más útil para poder enfrentarse el presente.

Consideramos importante destacar que las percepciones de los estudiantes sobre la importancia de aprender una historia con protagonistas como ellos se encuentra mucho más fundamentadas en los estudiantes mayores. En cambio, los estudiantes menores (octavo básico) presentan como justificación que una historia con menores sería más divertida o cercana. Pensamos que estas últimas percepciones pueden estar influenciadas por la forma de incluir a los niños que presenta el currículo de primer ciclo de enseñanza básica (6-9 años).

Por medio de los grupos focales logramos **“Analizar el rol que los estudiantes les asignan a sus propias acciones y los de sus pares en la transformación del mundo en el que viven”**. Como hemos destacado a lo largo de toda la investigación el contexto en el cual desarrollamos el grupo focal fue muy influyente en los estudiantes para construir los posicionamientos que asumieron frente a su historicidad y la de los menores del pasado. Haciendo referencia directa al rol que ellos y ellas tenían en la construcción de una educación diferente, los estudiantes se encontraban totalmente empoderados de la idea de que sus acciones eran importantes en las discusiones y transformaciones que se estaban proponiendo en el ámbito educativo. Por esto, al pensar en las transformaciones que ellos y ellas podían realizar en el presente, generalmente recurrieron a la experiencia que estaban vivenciando, puesto que pensaban que la educación era el camino que ellos podían seguir para construir un mundo distinto.

Consideramos que este hallazgo de nuestra investigación es muy valioso, ya que recogió el protagonismo que estudiantes anónimos sintieron asumir al participar de las movilizaciones estudiantiles. Pensamos que este sentir puede haber sido compartido por la mayoría de los estudiantes secundarios chilenos que participaron de las distintas movilizaciones estudiantiles. Sería valioso que en investigaciones posteriores se recogiera el rol histórico y social de los estudiantes, para ver si los alcances de este sentir se proyectan a través del tiempo, o son sólo el resultado del contexto.

En consecuencia los resultados de este objetivo son relevantes porque demuestran que los y las estudiantes de secundaria son capaces de relacionar los problemas del presente y el rol que en ellos tienen los niños y niñas y la juventud —en este caso, los estudiantes de secundaria— con el rol que los niños y las niñas jugaron en el pasado, en la historia de la sociedad chilena. Es evidente que este objetivo no puede generalizarse y que, tal vez, como hemos señalado, es fruto del contexto en el que se realizaron los grupos focales. Sin embargo, en nuestra opinión marcan tendencias entre los y las estudiantes de secundaria que probablemente se pueden extrapolar al conjunto de la población escolar chilena o, al menos, de la ciudad de Santiago.

12.3. Sobre las preguntas de la investigación

Cuando planteamos nuestra investigación nos hicimos una serie de preguntas que buscábamos responder a partir del análisis de los resultados de los distintos instrumentos utilizados. Las preguntas nos condujeron a la definición de los objetivos por lo que las respuestas a algunas de ellas ya han quedado evidenciadas en el punto anterior. Por esto, solamente ahondaremos en aquellas preguntas que no han sido respondidas hasta el momento de manera directa y explícita.

a. *¿Cuál es el papel que tienen los niños y las niñas, la juventud en el currículo de historia y ciencias sociales en Chile?, ¿Son visibles, son actores de los hechos y de los procesos del pasado de Chile, de América y del mundo?:* Podemos concluir que niños, niñas y jóvenes aparecen en el currículo fundamentalmente en su rol de estudiantes. Esto quiere decir que cuando se hace referencia a ellos y ellas es para que expresen que competencias, habilidades, conocimientos y valores deben desarrollar a partir de la asignatura de historia y ciencias sociales.

Con respecto a los contenidos y a los aprendizajes esperados, la visibilidad en la es más bien marginal. A pesar de que las nuevas propuestas curriculares de los años 2009 y 2011 pretenden conducir a que en la escuela se enseñe una historia más total, y que incluya a los distintos actores que participan de los procesos históricos, al plantear los contenidos se recurre a una historia política a la cual se encuentran vinculados todos los procesos económicos y sociales. Esto provoca que el espacio asignado a los menores sea muy marginal. Si nos enfocamos directamente en los momentos en que aparecen literalmente los niños en el currículo, es sólo en la historia de Chile. Por lo tanto, los menores están ausentes del desarrollo de la historia de América y de Europa. Se recurre nuevamente a los jóvenes como protagonistas de los contenidos cuando se hace referencia a la participación ciudadana.

b. *¿Cómo influyen las concepciones de los docentes en las ideas de los estudiantes sobre su historicidad y la de sus pares en el pasado?:* A partir de la información que pudimos recoger por medio de la encuesta, las entrevistas y los grupos focales, resulta evidente que aquellos profesores que optan por mostrar una historia con los menores como protagonistas influyen en las ideas de sus estudiantes sobre su propia historicidad, y sobre la historicidad de los menores del pasado. Como ha resultado evidente que los profesores no visibilizan a niños y niñas frecuentemente en sus clases,

a pesar de que reconocen que esto sería muy útil para desarrollar la conciencia histórica y ciudadana de sus estudiantes, debemos destacar que las ideas de los estudiantes también se han nutrido de otras fuentes de información. El contexto de movilizaciones estudiantiles fue uno de los elementos más fructíferos para que los estudiantes se dieran cuenta de su rol en la historia, y del que tuvieron los niños del pasado. Tomar conciencia de que sus acciones y presiones generaban reacciones y medidas de parte de la sociedad y las autoridades políticas, les ayudó a entender que tanto ellos como los menores del pasado son actores de primer orden en el cambio social.

c. *¿Es posible reconocer un perfil de profesor de historia y ciencias sociales a partir de sus concepciones sobre la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana?* Consideramos que los posicionamientos que los docentes asumen frente a las finalidades de la enseñanza de la historia en general, de la Historia de la infancia en particular, y de la formación ciudadana nos permiten configurar distintos perfiles de profesores de historia. Para crear los perfiles, nos apoyamos en las propuestas conceptuales de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam. Las preguntas claves de la encuesta con respecto a estos tres asuntos nos permitieron tipificarlos en cada una de las categorías. Las entrevistas nos permitieron ahondar en las concepciones de los profesores tradicionales, prácticos y críticos constructivos.

d. *¿Es posible utilizar la Historia de la infancia y de los y de las jóvenes para potenciar la participación ciudadana y democrática de los estudiantes?* Consideramos que la Historia de la infancia es un importante espacio para promover una ciudadanía crítica y participativa en el cambio social. Los profesores, por medio de sus concepciones, avalan este posicionamiento. Pero, se muestran resistentes o reacios a incorporar de manera permanente a actores como niños, niñas o jóvenes en sus clases. Quienes lo hacen no han logrado generar un conocimiento que sea significativo, ya que sus estudiantes no recordaron temáticas en las que los menores fueran los protagonistas.

Pensamos que se puede lograr una mayor vinculación entre Historia de la infancia y formación ciudadana a través de la formación didáctica de los docentes, por medio del trabajo en equipo, y reflexionando permanentemente sobre las finalidades que le asignan a sus prácticas.

e. *¿Los estudiantes pueden llegar a valorar la participación y a comprometerse activamente en ella a partir del trabajo con las temáticas propuestas?* Esta ha sido una

de las preguntas que no hemos podido responder. Para hacerlo requeríamos aplicar algunas de las unidades didácticas, y monitorear los niveles de participación que presentaban los estudiantes en cada una de las actividades. Pensamos que por su relevancia es una pregunta que debemos responder en una próxima investigación.

f. ***¿Los profesores se sienten responsables en la socialización de una historia que muestre a todos los protagonistas del pasado, y que contribuya a que sus estudiantes se sientan partícipes y actores de la construcción del futuro?*** A partir de la información que hemos recabado y analizado por medio de la encuesta y las entrevistas podemos decir que hemos identificado dos tendencias que nos ayudan a responder a esta interrogante: 1. Desde el punto de vista discursivo, los profesores reconocen la necesidad de visibilizar una historia que sea más total, que recoja las experiencias de todos los actores sociales, y que les dé a estos, por lo menos, el mismo espacio que a estadistas y militares. 2. Sienten mayor responsabilidad por cumplir con el currículo expreso, y con los contenidos que se establecen de manera institucional en los colegios en los que se desempeñan. Para tratar de hacer congeniar estas dos posiciones optan por visibilizar de manera tangencial a los niños, las niñas y los jóvenes en sus clases. Esto provoca que las experiencias no sean significativas para sus estudiantes y que estos vean en sus clases a sus pares como protagonistas marginales. Esta incongruencia entre responsabilidad ética y laboral lleva a que la historia de la infancia no sea utilizada como un socializador de la importancia de la participación.

Los profesores reconocen la importancia de lograr que sus estudiantes se sientan parte de la historia, pero no utilizan una historia con menores como protagonistas para ayudar a tomar conciencia a sus estudiantes de que ellos también forman parte de la historia. A pesar de esta importante falencia, sus estudiantes se sienten parte de la historia, y están dispuestos a participar para construir, a partir de sus demandas en el ámbito educativo, un mundo distinto.

12.4. Sobre los supuestos de la investigación:

El primero supuesto desde el cual partimos la investigación fue:

“En las prácticas educativas chilenas, la visibilidad de actores como los niños, las niñas y los jóvenes es más bien marginal y anecdótica. En esta invisibilidad influyen

las presiones que los profesores dicen sentir del currículo, y su formación inicial que, en su opinión, no los dotó de los conocimientos necesarios para incorporar actores diferentes a los tradicionales". Como hemos podido constatar a partir del desarrollo de los objetivos de nuestra investigación, y de las conclusiones a las que hemos llegado, en general niños, niñas y jóvenes están ausentes en la historia que se enseña en la escuela. Los profesores que dicen incluirlos no logran generar en sus estudiantes un aprendizaje que sea significativo a partir de la visibilidad de los menores. Entre las causas que los profesores utilizan para explicar porque no abordan la historia desde la mirada infantil, destacan: 1. La invisibilidad de niños, niñas y jóvenes en el currículo, y; 2. No contar con herramientas teóricas para hacer una historia centrada en niños y niñas. Por lo tanto, podemos decir que este supuesto se pudo confirmar a partir del desarrollo de nuestra tesis.

Con respecto al segundo supuesto ***“El currículo chileno, al establecer la formación ciudadana y democrática de una manera transversal ha provocado que ninguno de los subsectores de enseñanza asuma hacerse cargo de promover prácticas o desarrollar temáticas que la puedan promover. En consecuencia la formación ciudadana democrática del alumnado chileno es débil”*** podemos decir que los profesores consideran que la transversalidad es algo positivo, siempre y cuando exista un compromiso de parte de todos los profesores de las diferentes asignaturas para promoverla. Reconocen que esto no sucede en la práctica y que, por lo tanto, la asignatura de historia es considerada como la principal responsable de formar a los ciudadanos del siglo XXI. Las opiniones con respecto al cumplimiento de esta finalidad se encuentran divididas entre los docentes. Algunos piensan que a través de las temáticas y las prácticas que promueven en sus aulas, contribuyen a promover una ciudadanía crítica y participativa. Por el contrario, otro grupo de profesores más tradicionales considera que se deberían consignar contenidos cívicos en el currículo para poder promover la participación ciudadana de sus estudiantes. Como hemos mantenido a través de esta investigación, a pesar de las debilidades que evidencia la educación chilena con respecto a la formación ciudadana, por lo menos los estudiantes participantes de esta investigación mostraron tener una visión amplia de la ciudadanía, sentirse ciudadanos, y mostraron compromiso por cambiar las estructuras existentes, principalmente en lo que respecta a la educación.

Nuestro tercer supuesto fue ***“Creemos que el pensamiento del profesorado va por un lado y las prácticas van por otro. Este supuesto solamente podremos validarlo, o no, a partir de lo que nos diga el profesorado sobre su práctica y lo que diga el alumnado sobre la práctica de su profesorado”***. Con respecto a él, podemos destacar que efectivamente existen algunas distancias entre lo que el profesorado piensa y lo que finalmente hace. Esto pudo ser comprobado al contrastar las respuestas que los docentes nos dieron a la entrevista, y lo que posteriormente expresaron sus estudiantes en los grupos focales (Capítulo 11). La mayoría de los profesores (3 de 5) expresó que visibilizaba de manera permanente a los niños en sus clases, mientras que sus estudiantes apenas recordaron temáticas en las que los niños fueran los protagonistas. Pensamos que esta diferencia se debe a que, mayoritariamente, los profesores reconocen la importancia, necesidad y utilidad de socializar una historia con actores diferentes a los tradicionales, pero que no se sienten capacitados para incorporarlos de una manera permanente.

Finalmente, no hemos podido corroborar completamente nuestro último supuesto: ***“Creemos que los estudiantes pueden llegar a comprometerse con la sociedad y a participar activamente si en su formación histórica y social hay actores como ellos – niños y niñas, jóvenes- y se tratan situaciones semejantes a las que ellos o las personas de su entorno viven”***. Pensamos que para valorar este supuesto deberíamos haber observado clases en las cuáles los profesores mostraran una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas. También deberíamos haber orientado a los profesores para que promovieran clases en las cuales sus estudiantes aprendieran a reflexionar, criticar, discutir y actuar a partir del protagonismo de sus pares en la historia. Además, consideramos que habría sido necesario experimentar las unidades didácticas, y seguir en esa experimentación a profesores y estudiantes. Este supuesto queda como una tarea pendiente para desarrollar en una próxima investigación.

12.5. Los alcances de los métodos e instrumentos utilizados

Los métodos que utilizamos nos permitieron dar respuesta a las preguntas de la investigación y a los supuestos desde los cuales habíamos partido.

La caracterización de las concepciones de los docentes de historia y ciencias sociales construida a partir de las respuestas a la encuesta fue profundizada a través de la entrevista.

El desarrollo de grupos focales de estudiantes nos permitió, por un lado, reconocer el impacto de las concepciones de los maestros en las ideas que los estudiantes han construido durante sus años escolaridad para: 1. Explicarse por qué deben aprender historia; 2. Interpretar la historicidad de los menores, y las razones de la ausencia de estos protagonistas en la historia que aprenden en la escuela, y; 3. Para aprender a participar. Al mismo tiempo, los grupos focales nos permitieron reconocer las distancias existentes entre lo que los profesores dicen hacer en sus clases, y lo que finalmente hacen.

Como revisamos en el capítulo dedicado al marco teórico, una vez aplicados los instrumentos, nos dimos cuenta de las fortalezas y debilidades que cada uno de ellos nos aportó. A manera de recordatorio:

La encuesta: Nos permitió hacer un dibujo inicial de las concepciones de los docentes sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, la Historia de la infancia y la formación ciudadana. Para poder recabar la información necesaria para construir este dibujo inicial planteamos una encuesta demasiado larga, lo que generó que del total de encuestas entregadas a profesores (100), recibiéramos respuestas solamente de 26. La complejidad de algunas de las preguntas también provocó una alta abstención.

La entrevista a los profesores: Fue vital, ya que nos permitió profundizar en los tópicos que habíamos recabado a partir de la encuesta. Pensamos que está se podría haber enriquecido si hubiéramos efectuado otras entrevistas más, ya que a partir del análisis de las respuestas de los profesores, y de la contrastación de sus discursos con las ideas de los estudiantes, nos surgieron una serie de dudas. Debido al poco tiempo de los docentes, fue imposible concertar nuevas entrevistas. Por otro lado, y lamentablemente, no pudimos entrevistar a ningún profesor o profesora de Arica con lo cual no pudimos profundizar en las respuestas de la encuesta de este profesorado. A

pesar de ello creemos que tanto la encuesta como las entrevistas han cumplido su función y nos permitido obtener una rica, variada y heterogénea información. Esta información fue analizada en el caso de las encuestas más cuantitativamente y, en el de las entrevistas más cualitativamente siguiendo, como ya hemos expuesto, las pautas de la teoría fundamentada, teoría que nos ha permitido trabajar las ideas del profesorado y del alumnado con mayor profundidad.

Los grupos focales: Fueron uno de los instrumentos más importantes, ya que nos permitieron desarrollar el cuarto objetivo de la investigación, y además contrastar los discursos de los profesores, con las palabras de sus estudiantes. Nos aportaron información valiosísima sobre las ideas que tienen los estudiantes sobre la historia, la historicidad de los menores, y la participación. Por medio de ellos pudimos reconocer los posicionamientos y las críticas que hacen niños, niñas y jóvenes a una historia que los margina. Al mismo tiempo nos permitieron valorar cómo el contexto de las movilizaciones estudiantiles influyó en la configuración de la ciudadanía como un ejercicio de participación que atañe a todas las personas, y que tiene que ser utilizado para generar cambios y construir un mundo mejor.

Consideramos que esta investigación se habría visto enriquecida con la observación de clases. Por medio de esta podríamos haber sabido si efectivamente las prácticas de los docentes se alejan de lo que ellos señalan hacer en sus clases o si, por el contrario, las contradicciones que detectamos entre lo que ellos nos señalaron y lo que nos dijeron sus estudiantes responden a un olvido de estos últimos.

12.6. Los aportes y las proyecciones de la investigación:

Consideramos que el aporte más importante de la investigación es ser una de las primeras que se centra en analizar la importancia y la presencia que le asignan los profesores y profesoras chilenos a niños, niñas y jóvenes en sus clases. Al mismo tiempo, recoge las concepciones de los docentes sobre la formación ciudadana, y el potencial que podría aportar la historia de la infancia para desarrollarla.

Es innovadora también, porque contrasta los discursos de los docentes con respecto al rol de niños y niñas en la historia, con las ideas que han construido sus estudiantes sobre el protagonismo de los menores en el pasado y el presente.

Es una investigación que se hizo cargo del contexto del protagonismo de los estudiantes debido a la segunda revolución pingüina, y de manera indirecta recogió el impacto de este contexto en las ideas de estudiantes de colegios anónimos.

Desde el punto de vista metodológico, se efectuó una adaptación de la Teoría fundamentada para poder analizar la gran cantidad de información que recabamos por medio de algunas preguntas de la encuesta, las entrevistas y los grupos focales. Aporta modelos de análisis de la información que podrán ser utilizados por otros investigadores.

La investigación también nos permitió corroborar ideas expresadas por teóricos críticos a la realidad educativa chilena. A partir de las ideas expresadas por los docentes fue evidente que les genera dificultades el tener que cuestionar e interpretar el currículo para incluir a actores no tradicionales en situaciones de enfrentamiento al orden imperante. Consideramos que esto es el resultado de la promoción de la idea que la educación debe ser lo más neutral y apolítica posible (Freire, 1970; Apple, 1986).

Las conclusiones a las que hemos podido llegar luego de realizar esta investigación han sido un terreno fértil para establecer nuevas proyecciones. En primer lugar, consideramos que es necesario que en una futura investigación a desarrollar en el corto plazo nos aboque a tratar de afirmar o desestimar uno de los supuestos que no pudimos corroborar:

“Creemos que los estudiantes pueden llegar a comprometerse con la sociedad y a participar activamente si en su formación histórica y social hay actores como ellos – niños y niñas, jóvenes- y se tratan situaciones semejantes a las que ellos o las personas de su entorno viven”.

Para esto, debemos involucrarnos en las clases de los profesores con el objeto de reconocer si en ellas se visibilizan las experiencias de niños, niñas y jóvenes en el pasado para lograr que sus estudiantes tomen conciencia sobre su propio rol como actores históricos. Consideramos que dadas las falencias y dificultades que evidenciaron los profesores para mostrar una historia desapegada de los actores tradicionales, sería muy importante que esta investigación fuera participativa. Esto nos otorgaría el espacio necesario para orientar a los docentes sobre cómo abordar la historia de niños y niñas en sus clases.

De la mano de esto estaría la aplicación de las unidades didácticas **“Visibilizando el rol de niños, niñas y jóvenes en la historia: niños vulnerados a través del trabajo”** y **“Esta guerra no es de los niños”**. Los modelos de actividades que hemos propuesto conducen a que los estudiantes desarrollen su pensamiento histórico y la conciencia ciudadana. Su aplicación en las sesiones propuestas nos permitiría verificar si efectivamente los estudiantes están dispuestos a comprometerse en la denuncia de las situaciones de vulneración en que viven los menores, y en acciones para tratar, por lo menos en parte, de terminar con esas situaciones. Al mismo tiempo, la interacción más permanente con los estudiantes nos permitiría reconocer, a través de la observación, cómo actúan, y si lo hacen respetando los derechos de las personas, y promoviendo el bien común.

Las conclusiones a las que hemos llegado por medio de esta investigación nos aportan los fundamentos necesarios para promover la formación permanente de los docentes en temas asociados a actores invisibles de la historia. Es evidente que se hace necesario que tanto desde la formación inicial, como continua se muestre una historia que fomente la participación de todos los actores en la construcción del mundo en el que hoy vivimos. Una formación permanente en el área de la didáctica de la historia podría aportar las herramientas necesarias para que los profesores utilicen el protagonismo de los protagonistas y de las protagonistas invisibles para desarrollar la conciencia histórica y ciudadana de sus estudiantes.

Esta investigación no hace más que abrir la puerta para que se establezca desde las prácticas docentes la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos cuando enseñamos historia, y las finalidades que buscamos lograr a través de esa enseñanza. Niños, niñas y jóvenes no son más que un ejemplo de todos aquellos “Otros” que deben comenzar a conquistar un espacio en la historia escolar para, como hemos dicho en el marco teórico, aparecer con la misma frecuencia que los personajes tradicionales.

Dentro de nuestras limitaciones, pensamos que sería necesario que quienes nos hemos situado desde la didáctica estemos en contacto más permanente con los profesores en formación y en ejercicio. Por medio de esta investigación nos hemos percatado que los profesores, dadas las presiones que deben enfrentar, pocas veces piensan que es posible otra enseñanza. Cuando son invitados a reflexionar, se dan cuenta, por ejemplo de la necesidad y de la utilidad de visibilizar a los invisibles de la

historia. Esto es lo que les conduce mayoritariamente a asumir la posición de que tienen que estar en la historia que se enseña en la escuela. Pero cuando el investigador termina de recabar la información, los profesores vuelven a olvidar esta importancia y retornan a su rutina. Una educación centrada en la investigación permanente y participativa podría ser una buena estrategia para sortear esta situación. Y para, además, formar a los y a las docentes como profesionales reflexivos y competentes para intervenir en una práctica cada vez más compleja.

Profesor, Profesora ¿Por qué los Niños y las Niñas no aparecen en la historia?. Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia

BIBLIOGRAFÍA

- ALCUVIRRE, B. 2013.El destino de los niños Lorenzana: expósitos-pobladores de Alta California. En Sosenki, S., y Jackson, E. En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica*. Consultado en <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>
- ALVARÉZ DE ZAYA, R y PALOMO, A. 2002. Los protagonistas de la Historia. Los alumnos descubren que los hombres comunes también hacen historia. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº 1. pp. 27-39.
- AMNISTIA INTERNACIONAL. S/D. Unidad Didáctica: Los derechos olvidados de los niños. En <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-violen.html>
- AMNISTIA INTERNACIONAL. 2010. Unidad Didáctica: Los niños soldados. En <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-violen.html>
- APPLE, M. 1986. Ideología y currículo. Madrid. Editorial Akal.
- APPLE, M. 1987. Educación y poder. Barcelona. Paidós.
- ARIÈS, Ph. 1987. “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”. Madrid. Taurus.
- ARMENTO, B.1991. Changing conceptions of reserch on the teaching of social studies. SHAVER J, P, (ed): *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies*. New York. Macmillan, 185-196. Traducción al castellano.
- AVERSA, M. 2013. Infancia tutelada, senderos institucionales y rutinas judiciales. Ciudad de Buenos Aires, 1900-1919. En Sosenki, S y Jackson, E. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica*. Consultado en <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>
- BAJO, F. y BELTRÁN, J. 1998. Breve historia de la infancia. Madrid. Ediciones temas de hoy: Historia.

- BANKS, J. 1995. Transformative challenges to the social science disciplines: implications for social studies teaching and learning. En *Theory and research in social education*. Volumen 23. N° 1. Pp. 2-33.
- BARTON, K. 2010. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. En *Revista Enseñanza de la Ciencias Sociales*. N° 9. Pp. 97-114
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. coordinadores. 1997. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. Ice Universitat de Barcelona.
- BENEJAM, P. 1997. Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagés, J. coordinadores. 1997. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. Ice Universitat de Barcelona.
- BIDON, D y CLOSSON, M. 2008. La infancia a la sombra de las catedrales. Zaragoza. Prensas universitarias de Zaragoza.
- BUENDÍA, L; GONZÁLEZ, D; GUTIÉRREZ, J y PEGALAJAR, M. 1999. Modelo de análisis de la investigación educativa. Sevilla. Ediciones Alfar.
- BURKE, P. 1999. Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En Burke (Coordinador). *Formas de hacer historia*. Madrid. Editorial Alianza.
- CARRETERO, M y KRIGER, M. 2004 ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carrtero, M.; Voss J. coordinadores. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- CARRETERO, M., ROSA, A y GONZÁLEZ, M. 2006. Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires. Paidós.
- CARLI, S. 2010. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. En *Educação em Revista*. Volumen 26. N° 1. Belo Horizonte. Pp. 351-382
- CIAFARDO, E. 1992. Los niños en la ciudad de Buenos Aires, 1890-1910. Centro editor de América Latina.

- COHEN, L. y MANION L. 2002. Métodos de investigación educativa. Madrid. Editorial La Muralla. 2º edición.
- COX, C. 2006. Jóvenes y ciudadanía política en América Latina, desafíos al currículo. En *Revista Prelac*. Unesco. Pp. 64-73
- DALONGUEVILLE, A. 2003. Noción y práctica de la situación problema en Historia. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº 2. Pp. 3-12.
- DELGADO, M y SALINAS, R. 1990. En *Proposiciones*. Nº 19. Santiago. Ediciones Sur.
- DE MAUSSE, LL. 1974. Historia de la Infancia. Madrid. Alianza editorial.
- DE OLIVERA, M y STEPHANOU, M. 2013. Memorias de lecturas de infancia: la Série Fontes de Brasil. En Sosenki, S y Jackson, E. En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica*. Consultado en <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>
- DÍAZ, A. La representación social de la infancia mexicana a principios del siglo XVI. En Sosenki, S y Jackson, E. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica*. Consultado en <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>
- EVANS, 1988. Lesson from history: the teacher and student conceptions of the meaning of History. En *Theory and research in social education*. Volumen XVI. Nº 3. pp. 203-225.
- EVANS, 1989. Concepciones del maestro sobre la historia. En *Theory and research in social education*. Volumen XII. Nº 3. Pp. 210-240.
- EVANS, R. 1990. A vueltas con las concepciones de la historia del enseñante: Ideología, currículo y opinión del alumnado. Traducción de Theacher conceptions of History Revisited: Ideology, curriculum , and student belief. En *Theory and research in social education*. Volumen XVIII. Nº 2. pp. 101-138.

- FÉRNANDEZ, A. 2004. Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. En *Clio y Asociados*. Nº 8. Pp. 115-128.
- FERNÁNDEZ, A. 2005. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. En *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Nº 18. Pp. 5-24.
- FERNÁNDEZ, A. 2008. La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género. En *Género, diversidad e ciudadanía*. Lisboa. Edicoes Colibri. Pp. 75-87.
- FONTANA, J. 1982. Historia: análisis del pasado y proyecto social. Barcelona. Editorial Crítica.
- FONTANA, J. 2002. La Historia de los hombres. Barcelona. Crítica.
- FRANK, K. 2002. Rethinking Homophobia : Interrogating Heteronormativity in an Urban School. En *Theory and research in social education*. Volumen 30. Nº 2. Pp. 274-286.
- FREIRE, P. 1970. Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. 1987. L'educació com a pràctica de la llibertat. Barcelona. Eumo Editorial.
- FREIRE, P. 1990. La naturaleza política de la educación .Madrid. Paidós
- GARCÍA, F y DE ALBA, N. 2008. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?_En *Scripta Nova*. Vol 12, nº 270.
- GIROUX, H. 1990. Los profesores como intelectuales, hacía una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Temas de Educación, Paidós.
- GIROUX, H. 2003. Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- GIROUX, H. 1998. Las políticas de educación y cultura. En Giroux, H y P McLaren. Sociedad, Cultura y Educación. Madrid. Niño y Dávila editores.
- GONZÁLEZ, M.I. 1993. Tesis La enseñanza de la historia en el bachillerato: La visión de los alumnos.

- GRANT, S.G. 2001. It's Just the Facts, Or Is It? The Relationship Between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. En *Theory and research in social education*. Volumen 29, nº 1. Pp. 65-108.
- GUERRA, N. 2013. Representaciones del cuerpo-niño: Desprotección y violencia en Chile colonial. En Sosenki, S y Jackson, E. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica*. Consultado en <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>
- GUIMERÁ, C. 1991. Tesis: Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria.
- GUIMARAES, S. y GATTI D. organizadores. 2011. Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica. Uberlândia. Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- HEILMAN, E. 2001..Teachers`perspectives on real world challenges. En *Theory and research in social education*. Volumen 29, nº 4. Pp. 696-733.
- HOBSBAMW, E. 1968. Rebeldes primitivos, estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX. Barcelona. Ediciones Ariel.
- HOBSBAMW, E. 1999. Gente poco corriente, resistencia, rebelión y jazz. Barcelona. Editorial Crítica.
- INJUV. 2003. Cuarta encuesta nacional de la juventud, resultados generales. Santiago. INJUV.
- INJUV. 2011. Serie de estudios INJUV. Evidencias para políticas públicas en juventud. Santiago. Maval impresores.
- JARES, X. 2001. Educación y conflicto, guía de educación para la convivencia. Madrid. Editorial Popular.
- JODELET, D. 1986. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós. Pp. 469-494

- JUSTEL, D. 2012. Niños en la antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo. Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SCOTT, J. 1996. El género, una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, ed. *El género: la construcción cultural de la diferencias sexuales*. México. PUEG. Pp. 265-302.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá. Colombia. (2a. ed.).CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- MCLAREN, P. 1998. Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En Giroux H. y McLaren, P. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Niño y Dávila editores.
- MCLAREN, P. 2005. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- MANZELLI, H.; JONES, D. & PECHENY, M. (2004). “La teoría fundamentada: los elementos centrales de este enfoque metodológico, ilustrados a partir de una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C”, En Kornblit A.L. (comp.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Métodos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Manantial. Pp: 47-74
- MAROLLA, J. 2014 a. ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. en Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.): Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, vol 1, pp. 305-314
- MAROLLA, J. 2014b. Ellas sí tienen historia, representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres. UAB. Trabajo final de máster.
- MASFERRER, C. 2011. Niños y niñas esclavos de origen africano en la capital novohispana (siglo XVII). En Velásquez, M. Debates históricos y contemporáneos: africanos y afrodescendientes en México y Centroamérica. México. Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.

- MINEDUC. 2009. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización curricular. Santiago. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. 2011a. Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, séptimo básico. Santiago. Ministerio de educación.
- MINEDUC. 2011b. Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, octavo básico. Santiago. Ministerio de educación.
- MINEDUC. 2011c. Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, primero medio. Santiago. Ministerio de educación.
- MINEDUC. 2011d. Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, segundo medio. Santiago. Ministerio de educación.
- MINEDUC. 2013. Bases curriculares 7º básico a IIº medio. Santiago. Ministerio de Educación.
- MOSCOVICI, S. 1960. El psicoanálisis y su imagen y su público público. Buenos Aires. Huemul.
- PAGÈS, J. y TEIXEDOR, M. 1986. La història familiar com a recurs per a l'estudi de les conseqüències socials de la industrialització. VVAA: Ciències Socials al cicle superior, Bellaterra, 1987. ICE de la UAB, 9-16.
- PAGÈS, J. 1994. La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* N° 13. pp. 38-51.
- PAGÉS J. y SANTISTEBAN, A. 1997. Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual. Barcelona. Graó. Biblioteca de la classe n° 89.
- PAGÈS, J. 1997. Líneas de investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. coordinadores. 1997. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. Ice Universitat de Barcelona.
- PAGÈS, J 2003. Ciudadanía y enseñanza de la historia. En Reseña de la enseñanza de la historia. Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Argentina.

- PAGÈS, J., 2009 a. “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154
- PAGÈS, J., 2009b. “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, 69-91
- PAGÈS, J. 2011a. Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En Guimaraes Fonseca, S y Gatti Júnior, D. En *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlandia. EDUFU/PAPEMING, 17-31
- PAGÈS, J. 2011b. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. Ávila, R., López, R., Fernández, E. (eds.): Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.
- PAGÈS, J. 2011c. ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. En *Edetania*. Nº 40. Universidad Católica de Valencia. Pp. 67-81
- PAGÈS, J y A. SANTISTEBAN. 2011. “Enseigner et apprendre l’histoire en Catalogne”. Éthier M. A, Lefrancois, D, Cardin J. F. (dir.). *Enseigner et apprendre l’histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Presses de l’Université Laval. pp. 359-376 .
- PAGÈS, J. 2012a. Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. En *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 26, n. especial, p. 203-228.
- PAGÈS, J. 2012b. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones, revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales*. Nº 3. Pp. 5-14
- PAGÈS, J y SANT, E. 2012. Las mujeres en la enseñanza de la historia, ¿hasta cuándo serán invisibles? En *Cadernos de Pesquisa de CDHIS*, Universidad Federal de Uberlandia, pp. 91-117

- PAGÈS, J y VILLALÓN, G. 2013. Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. En *Analecta Calasanciana*. Tercera época. Volumen LXXIV. Pp. 29-66.
- PAGÈS, J y VILLALÓN, G. 2013. ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. En *Clio y Asociados*. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata. Pp. 1-18
- PAGÈS J. Y MARIOTTO, O. 2014. Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña, en Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.): Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 2, 37-44
- PALMA, E. 2013. Derechos Humanos y memorias del pasado reciente, límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. En *Docencia*, N° 50.
- PARASKEVA, J. (2008). El currículo como práctica de significaciones. Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas. Publicaciones Cooperación Educativa. Sevilla.
- PERÉZ, G. 2000. Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Madrid. Narcea.
- PINOCHET, S. ¿Mujeres transgresoras o exclusión social? Pérdida del honor femenino y maternidad descarriada, Talca y Linares (1790-1890). Santiago. USACH
- PINOCHET, S. 2014. La enseñanza de la Historia de la infancia como una herramienta para potenciar la formación ciudadana y democrática en la escuela. En Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.): Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 2. Pp. 715-724
- POLLOCK, L. 1990. Los niños olvidados, relaciones entre padres e hijos 1500-1900. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

- RODRIGUEZ, P y MANNARELLI, M. Coordinadores. 2007. Historia de la infancia en América Latina. Universidad Externado de Colombia.
- ROJAS, J. 1996. Los niños cristaleros, el trabajo infantil en la industria, Chile 1880-1853. Santiago. DIBAM.
- ROJAS, J. 1999. Trabajo infantil en la minería, apuntes históricos. En *Revista Historia*. Volumen 32. pp. 367-441. Santiago. PUC.
- ROJAS, J. 2001. “Los niños y su historia, un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía”. En *Pensamiento crítico.cl revista electrónica de Historia*. Nº 1. 2001. Accesible en http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf
- ROJAS, J. 2007. Los derechos del niño en Chile, una aproximación histórica, 1910-1930. En *Revista Historia*. Nº 40. Volumen 1. pp. 129-164. Santiago. PUC.
- ROJAS, J. 2010. Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810-2010. Santiago, Chile. JUNJI.
- ROSS, W y VINSON, K . 2012. Para una ciudadanía peligrosa. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 11. Pp. 73-86
- ROSA, A. 2004. Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Carretero y Voss editores. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones. Pp. 47-69
- SALAZAR, G. 1990. Ser niño huacho en la historia de Chile, siglo XIX. En *Proposiciones*, nº 19. Santiago. Ediciones Sur.
- SALINAS, R y CAVIERES, E. 1991. Amor, sexo y familia en el Chile tradicional. La sociedad colonial vista desde la cotidianidad. Valparaíso. Universidad de Valparaíso.
- SALINAS, R. 2001. La historia de la infancia, una historia por hacer. En *Revista de Historia social y de las mentalidades*. Nº 5. Pp. 11-30
- SANT, E./ PAGÈS, J (2011). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar* 357, 9-17

- SANTIAGO, Z. 2007. Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. En *Takwá*. Nº 11-12. Pp. 31-50.
- SANTISTEBAN, A y PAGÈS, J. 2008. La educación para la ciudadanía hoy. En PAGÈS Y SANTIESTEBAN coordinadores. ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria?. Wolters Kluber España.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS, 115-128.
- SHARPE, J. 1999. Historia desde abajo. En Burke, P. Formas de hacer historia. Madrid. Editorial Alianza
- SHORTER. 1975. The making of the modern family. Philadelphia. The University of Chicago press.
- SZIR, S. 2013. Imágenes para la infancia, entre el discurso pedagógico y la cultura del consumo en Argentina. La escuela y el periódico ilustrado Caras y caretas (1880- 1910). En Sosenki, S., y Jackson, E. Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica. Consultado en <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>
- TARRES, M.L. 2012. A propósito de las categorías de género: leer a Joan Scott. En *Sociedad e Cultura, Goiânia*, v. 15, n. 2, p. 379-391.
- THOMPSON, 1989. La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona. Laia.
- THORNTON, S. 2002. Does Everybody Count as Human?. En *Theory and research in social education*. Volumen 30. Nº 2. pp. 178-189.
- TORNEY-PURTA, J; LEHMANN, R ; OSWALL, H y SCHULZ, W ED. s/d. La educación cívica y ciudadanía. Proyecto de educación cívica de la IEA.
- VALENCIA, L. 2014. Tesis. Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias

Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

- VEGA, C. 2002. La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En González A. Coordinadora. *Mujer y Educación*. Barcelona. GRAO. Pp. 13-20.
- VERGARA, S. 1981. Edad y vida en el grupo conquistador, un estudio de la existencia humana en el siglo XVI. Consultado en <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/REH/article/viewFile/28275/29970>
- VERGARA, S. 1986. El tiempo, la vida y la muerte en el Chile colonial. En *Historia de las mentalidades*, Universidad de Valparaíso, Colección Jornadas Académicas. N°7. Valparaíso.
- WOYSHNER, C. 2002. Political History as Women's History :Toward a More Inclusive Curriculum. En *Theory and research in social education*. Volumen 30. N° 2. Pp. 354-380.