



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Pinochet Pinochet, Sixtina; Pagès Blanch, Joan
¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia,
Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños
y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia
Práxis Educativa (Brasil), vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 1-20
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89442687004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia

What is the role of children and young people in the curriculum of History, Geography and Social sciences of Chile? The impact of the curriculum on the ideas of children and young people about their role in history

Qual é o papel das crianças e dos jovens no currículo de História, de Geografia e de Ciências Sociais do Chile? O impacto do currículo nas ideias das crianças e dos jovens sobre o seu papel na história

1

Sixtina Pinochet Pinochet*
Joan Pagès Blanch**

Resumen: Niños, niñas y jóvenes son los principales actores de las salas de clases. A pesar de esta realidad, las experiencias de los menores en el pasado se encuentran ausentes en la historia que aprenden los niños, niñas y jóvenes chilenos. En el siguiente artículo evidenciamos los resultados obtenidos a partir del análisis del currículo chileno de la inclusión/exclusión del protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar. Al mismo tiempo, contrastamos los resultados obtenidos a partir del análisis del currículo con las ideas y representaciones de estudiantes chilenos sobre su propio protagonismo, y el de sus pares en la historia. La investigación tuvo un marcado carácter cualitativo e interpretativo, ya que trabajamos interpretando las declaraciones de los propósitos presentes en las programaciones ministeriales de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, así como con los discursos de los y las estudiantes con respecto al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia.

Palabras clave: Programaciones. Protagonistas de la historia. Representaciones de estudiantes.

Abstract: Children and young people are the main actors in the classroom. Despite this reality, the experiences of the minors in the past are absent in the history of what children and young Chileans learn. In the following paper, we show the results obtained from the analysis of the Chilean curriculum of the role of children and young people's inclusion/exclusion in school history. At the same time, we compare the results obtained from the analysis of curriculum to the ideas and representations of Chilean students about their own role and their peers in history. The research had a marked qualitative and interpretative

* Universidad Alberto Hurtado - Chile. E-mail: <profesorasixtina@gmail.com>.

** Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: <joan.pages@uab.cat>.

character, as we worked on interpreting the statements present on the purposes of the ministerial agenda in relation to History, Geography and Social sciences, as well as on the speeches of the students regarding the role of children and young people in history.

Keywords: Agenda. Protagonists of history. Representations of students.

Resumo: As crianças e os jovens são os principais atores na sala de aula. Apesar dessa realidade, as experiências dos menores no passado estão ausentes da história do que as crianças e os jovens chilenos aprendem. Nesse artigo, mostramos os resultados obtidos a partir da análise do currículo chileno de inclusão/exclusão do papel das crianças e dos jovens na história escolar. Ao mesmo tempo, comparamos os resultados obtidos a partir da análise do currículo com as ideias e as representações de estudantes chilenos sobre o seu próprio papel e de seus pares na história. A pesquisa teve um caráter marcadamente qualitativo e interpretativo, à medida que trabalhamos na interpretação das declarações dos propósitos presentes nas agendas ministeriais em relação à História, à Geografia e às Ciências Sociais, bem como dos discursos dos(as) estudantes a respeito do papel das crianças e dos jovens na história.

Palavras-chave: Agendas. Protagonistas da história. Representações de estudantes.

Introducción

El siguiente artículo forma parte de una investigación doctoral desarrollada entre los años 2012 y 2015¹. Hemos decidido focalizarnos en los resultados obtenidos a partir del trabajo de análisis del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales chileno para interpretar la ausencia/presencia de niños, niñas y jóvenes en las propuestas programáticas, con el fin de reconocer las causas por las que no aparecen en la historia que aprenden los menores chilenos. Para realizar el análisis del material curricular chileno, nos centramos preferentemente en reconocer aquellos contenidos que tenían algún tipo de vinculación con el tema de la infancia, o que abrían un espacio para que niños, niñas o jóvenes fueran los protagonistas de la temática abordada. Las ideas de los estudiantes sobre el protagonismo de sus pares en el pasado fueron recogidas a través del desarrollo de cinco grupos focales. En estos grupos focales participaron estudiantes de distintas realidades educativas de la ciudad de Santiago. Los grupos focales fueron organizados a partir de preguntas, imágenes y citas ante las cuales los y las estudiantes nos debían presentar sus ideas. Para analizar las respuestas de los estudiantes hicimos uso de algunos elementos de la Teoría Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2002). A partir de ella, establecimos categorías de respuesta que posteriormente analizamos de manera pormenorizada.

En el contexto chileno los conceptos de niño/niña y joven tienen una multiplicidad de significados. Estos se entienden más bien a partir de las experiencias de quiénes forman parte de cada una de estas categorías. La UNICEF establece que son niños o niñas todos los menores de 18 años, a no ser que la legislación de su país determine que esta categoría termina con anterioridad. A partir de las ideas y concepciones de los estudiantes, logramos reconocer que ellos y ellas tienen una lectura diferente con respecto a quienes son niños, niñas o jóvenes. Pensamos que sus ideas se encuentran muy condicionadas por la manera en que se halla organizada la educación obligatoria. Para los estudiantes que participaron de nuestra investigación, son niños o niñas quienes se encuentran cursando la enseñanza básica, mientras quienes están en la secundaria vendrían a conformar el estrato de jóvenes.

El artículo está dividido en cuatro apartados. En el primero, analizamos las transformaciones de la historiografía durante el siglo XX que fueron las que permitieron que

¹ PINOCHET PINOCHET, Sixtina. *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*. Dirección Joan Pagès Blanch. Programa de Doctorado en Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. 2015.

actores invisibles comenzaran a transformarse en objeto de investigación. En el segundo apartado, interpretamos, a través del análisis del currículo chileno, algunas de las causas que han provocado que un colectivo tan inmenso como el de la infancia se encuentre ausente en las clases de historia. Posteriormente revisaremos los resultados obtenidos al recoger las ideas y representaciones de estudiantes sobre el protagonismo de los niños en el pasado, y sobre su propio protagonismo en el presente. Y finalizaremos con unas conclusiones.

Transformaciones historiográficas del siglo XX y visibilidad de niños y niñas en la Historia

El siglo XX vio emerger una serie de corrientes historiográficas que pusieron en tela de juicio a 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 visibilizarse las experiencias en el devenir histórico de mujeres, hombres corrientes, niños, niñas, ancianos, minorías étnicas, entre otros. En palabras de Burke (1999) la historia fue abandonando su tono épico, para empezar a hacerse cargo de historiar las experiencias de la gente corriente en aquellos espacios en los que se desenvolvían cotidianamente.

La Nueva Historia puso un especial énfasis en analizar “la Historia desde abajo” (BURKE, 1999, p. 15). Se generó una oposición a una historia tradicional que solamente se había abocado a reconstruir las experiencias de los grupos de elite, ligados al poder político, militar o económico. 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. Se dejó de considerar a las fuentes escritas como la única vía para reconstruir el pasado. Esta nueva mirada de la historia valoró otro tipo de fuentes, otorgando a los historiadores la posibilidad de recurrir a una gran variedad de información para desarrollar sus reconstrucciones.

3

Hobsbawm cuestionó el rol de los historiadores tradicionales en la promoción de una historia que no incluye a la mayoría de la humanidad, expresó que durante décadas ellos trataron de legitimar las acciones de actores tradicionales como las configuradoras de la historia de la humanidad, dejando a un lado las experiencias de la mayor parte de las personas por considerarlas poco relevantes. Para tratar de modificar esta situación, Hobsbawm en sus estudios demostró 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. Pueden cambiar y han cambiado la cultura y la forma de la historia, y nunca más que en el siglo XX” (HOBSBAMW, 1999, p. 7).

Como señaló Hobsbawm, el siglo XX fue un periodo de importantes transformaciones sociales. Las masas que habían sido mantenidas en el anonimato se hicieron visibles. Actores que con anterioridad no habían interesado a los Estados, empezaron a ser observados con una nueva mirada, lo que les llevó a transformarse en protagonistas de las políticas sociales. Uno de estos sectores fueron los niños, las niñas y los jóvenes. Al respecto Rojas (2007) señaló que a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX desde el mundo intelectual se empezó a poner una especial preocupación en los niños y su integridad. Por ello, pedagogos con John Dewey y María Montessori expresaron la necesidad de formar al niño o la niña tomando en cuenta su propia individualidad. También aparecieron propuestas libertarias como la de Francisco Ferrer quien elaboró un proyecto educativo que promovía la iniciativa personal, la igualdad, la solidaridad y el sentido crítico de niños y niñas (ROJAS, 2007).

La emergencia desde fines del siglo XIX de revistas, libros y láminas entre otras cosas, destinadas a los niños y niñas es una muestra más del 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. La presencia de estos materiales pone en evidencia que el mundo editorial comenzó a observar a los menores como un mercado de consumo (SZIR, 2013).

Las primeras décadas del siglo XX coincidieron en América Latina con las celebraciones del primer centenario de vida independiente. En el caso de Chile, por ejemplo, el mundo intelectual encabezado por políticos, médicos y profesores cuestionó que existieran motivos para festejar. Hicieron referencia a la crisis de la “raza” chilena para expresar las condiciones de vida en que se encontraban los sectores populares, y dentro de ellas, niños y niñas. Estas críticas impactaron en el mundo político. Se empezó a proponer la idea de que para avanzar por la senda del progreso económico, era necesario proteger y regenerar a quienes en el futuro serían el capital humano: niños y niñas. Estos niños y niñas que -por primera vez eran una preocupación real de los Estados- fueron rápidamente socializados en los sentimientos nacionalistas, ya fuera a 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 plantear la necesidad de que fueran protegidos. Como resultado, se propusieron las primeras ideas de una legislación proteccionista que les dotara de derechos. Durante las primeras décadas del siglo XX se redactaron varios textos institucionales que reconocieron los derechos de niños y niñas Rojas (2007). Cuatro de ellos tuvieron una importante difusión 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). 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 pero, 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.

Sin lugar a dudas estas transformaciones en el protagonismo de niños y niñas en la vida social generaron un impacto en el ámbito historiográfico. Desde las últimas décadas del siglo XIX, se habían desarrollado una serie de investigaciones de carácter demográfico con respecto a la infancia. 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). Ariès no hizo una referencia directa a la vida de los niños y niñas, sino que se centró en las representaciones existentes hacia ellos. Sin embargo, su obra fue considerada en su momento como la principal precursora de los estudios sobre la infancia. La obra de Ariès fue fuertemente criticada por historiadores como De Mause (1974), Shorter (1975) o Pollock (1990), pero a pesar de ello, no se puede negar la influencia que tuvo al situar a niños y niñas como objeto de la investigación histórica.

Hoy, a pesar de la juventud de la Historia de la Infancia, o de la Historia de niños y niñas, contamos con un corpus historiográfico con una proporción tal que casi cualquier temática de las que se enseña en las escuelas podría ser abordada considerando la participación de niños y niñas. Lamentablemente, los currículos de Historia y Ciencias Sociales siguen apegadas a una mirada de la historia muy tradicional, lo que ha generado que en la historia escolar: “No sólo persisten... 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; KRIGER, 2004, p. 92).

¿Niños y niñas son protagonistas en la historia que enseñamos en la escuela? El caso del currículo chileno de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media

Como señalaron Carretero y Kriger (2004), la historia escolar sigue manteniéndose como un bastión de la tradición. Este hecho ha impedido que las transformaciones historiográficas del siglo XX lleguen a las aulas. Pensamos que este modelo de historia que se promueve es el que ha provocado la sensación de que es inútil aprender historia, o que incluso se puede prescindir de su presencia en el currículo. Para Pagès (2003) la situación en la que se encuentra la historia escolar es el resultado de la promoción de un conocimiento que se encuentra totalmente desvinculado de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes cotidianamente. La historia que niños, niñas y jóvenes aprenden en sus clases no les ayuda a entender la realidad, no les permite situarse, o tomar conciencia de su rol como actores sociales.

La enseñanza de una historia centrada en los grandes personajes políticos sumada a un modelo de clase en el que prevalece el relato de contenidos, 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).

Pensamos que la ausencia en las clases de historia de protagonistas que se parezcan a quienes están aprendiendo es el resultado de la promoción, por medio del currículo, de una cultura hegemónica que sirve como vehículo para fundamentar un modelo de poder que deja fuera las experiencias de las clases populares. Como han señalado Apple (1987) y Giroux (1990, 1998) la educación es una acción política de la cual debemos hacernos conscientes los educadores. Tanto lo que se enseña, como lo que se oculta obedece a decisiones que toman quienes elaboran los currículos. Como profesores debemos hacernos cargo de esta situación y tomar un posicionamiento. Para los grupos de poder que deciden legitimarse a través de la educación no resulta relevante recoger las experiencias de las minorías, o de los invisibles, ya que esas vivencias no les ayudan a justificar por qué es una elite la que debe mantener el poder. En cambio, mostrando las gestas de los hombres en el pasado, del rol que cumplieron 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 en algunos casos mujeres) y sus descendientes son quienes por derecho propio deben tener el poder en la actualidad.

Al revisar el currículo chileno es evidente el peso de la tradición selectiva (APPLE, 1986), es decir, el énfasis que se pone en que se enseñe la historia de los poderosos y que, por el contrario, las experiencias de los invisibles sigan en el anonimato.

Actualizaciones en el currículo chileno

En los 2000 se realizaron una serie de investigaciones en el ámbito nacional e internacional que dejaron en evidencia la necesidad de modificar el currículo chileno (en MINEDUC, UCE, 2008). La sociedad chilena había vivido importantes transformaciones desde que se empezó a plantear la Reforma Educacional en el año 1992, y se comenzó con su implementación en los años 1996 (1° a 8° básico), y 1998 (Educación secundaria, 9° a 12°):

a) Se habían experimentado más de 15 años de vida en democracia, muchos de los niños, las niñas y jóvenes habían nacido ya en democracia. A pesar de ello, investigaciones en el área de la formación ciudadana dejaban en evidencia que la democracia era un modelo poco valorado (COX, 2006; TORNEY-PURTA et al., s/d).

b) Desde la reforma de los 90' se habían vivido importantes transformaciones en el ámbito del conocimiento y la cultura (COX, 2011). Al finalizar la primera década del siglo XXI se hacía evidente la necesidad de incorporar a la enseñanza escolar cambios y transformaciones para evidenciar que el conocimiento no era algo que se mantenía estático, y al mismo tiempo para formar a las nuevas generaciones a fin que pudieran insertarse con éxito en un mundo en constante movimiento producto del proceso de globalización.

c) La obligatoriedad de 12 años de escolaridad: nunca antes tantos niños habían sido escolarizados. Era necesario revisar el currículo para evitar repetir contenidos en secundaria que ya habían sido abordados en primaria. Gazmuri (2013), haciendo referencia al caso concreto de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, expresó que se optó por dar una mirada interdisciplinar a los contenidos, e identificar en estos tres dominios los aprendizajes que debían progresar a través de toda la educación escolar: “La sociedad en perspectiva histórica”; “Espacio Geográfico” y “Democracia y Desarrollo”. La única excepción apareció en el caso de Historia de Chile, ya que se planteó su abordaje desde una perspectiva general en sexto básico, para luego profundizar en segundo y tercero año de educación secundaria;

d) Se pensó que la escuela podría contribuir a conformar una identidad nacional que contribuiría a la integración social. (MINEDUC, 2009, 2011).

El análisis de este nuevo panorama educativo y social condujo a que a partir del año 2006 se convocara a profesores (por medio de consultas), académicos y personeros ligados al ámbito de la investigación en las distintas disciplinas escolares para contribuir a la propuesta de un ajuste curricular. El resultado de la interacción de estos actores fue la actualización curricular del año 2009.

Para Cox (2011), los Ajustes Curriculares de los años 2009 y 2011 fueron fuertemente influenciados por referentes internacionales como el estudio de la OECD acerca de las competencias relevantes para el siglo XXI; el marco conceptual de las pruebas PISA, de las cuales Chile había participado en los años 2000, 2006 y 2009; y finalmente los trabajos sobre los mapas de progreso de aprendizaje desarrollados por el Australian Council for Research in Education (COX, 2011).

1. ¿Aparecen niños, niñas y jóvenes en la actualización curricular del año 2009 en Chile?

La presencia de niños, niñas y jóvenes en la actualización curricular del año 2009 se limita a su posición de alumnos o estudiantes. Por ello, por ejemplo, cuando se presenta el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, vemos que uno de sus objetivos es lograr que los estudiantes-niños-niñas logren aprendizajes que les permitan interpretar y comprender de mejor forma su propia vida. Se invita a los profesores a considerar las propias experiencias de los estudiantes-niños-niñas para desarrollar los contenidos, habilidades y actitudes, pues se parte de la premisa que siguiendo este camino los estudiantes podrán interpretar el contexto social y la realidad mundial contemporánea. También se propuso desarrollar los aprendizajes a través de la reflexión y la criticidad, para que de esta manera los estudiantes se pudieran motivar a participar activamente en los 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" 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 aparecieron supeditadas a los grandes procesos políticos de la historia universal y nacional.

Solamente adquirieron un mayor protagonismo los jóvenes (quedando 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 de 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 adulta.

Cuadro 1 - Presencia de niños, niñas y jóvenes en la 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 (MINEDUC, 2009, p. 236)	X	X	X	X	X	
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.

Como podemos observar en el cuadro anterior, de un total de 42 unidades revisadas, solamente apareció en dos temas una referencia explícita a niños, niñas y jóvenes, lo que nos demuestra de manera bastante clara la marginalidad en la 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 mejor.

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. La interpretación de los contenidos del currículo 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 empezaron 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 dejó 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 una cierta invisibilidad a niños, niñas y jóvenes. Si bien es cierto que se hace referencia a la “... creciente escolarización...”, y que quienes son objeto de esta son los menores, dependerá mucho del profesor si utiliza 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 aparecen supeditados a un tema más general: “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 electorales) 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. Programas curriculares de los años 2011-2013:

En estos programas (MINEDUC, 2011), la presencia de niños, niñas y jóvenes aparece en su rol de estudiantes o sujetos de aprendizaje, pero también en su faceta de pequeños ciudadanos. Las declaraciones de principios de estos programas del área de historia, geografía y ciencias sociales afirman que se debe 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).

En su calidad de estudiantes, los niños, niñas y jóvenes aparecen frecuentemente al explicitarse cuáles son los objetivos y las finalidades que se persigue en las propuestas educativas en general, y en las del área de historia, geografía y ciencias sociales en particular. Se afirma 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, 2011, p. 3). Las modificaciones en el currículo tienen como objetivo asumir esa tarea, darles a los niños y niñas una educación intelectual y valórica que les permita desarrollarse en todas sus facetas, e insertarse de manera positiva en la sociedad chilena.

Se hace referencia a la historia escolar, poniendo el foco en la utilidad práctica que esta debería tener en la vida de niños y niñas. Se expresa que la historia es útil para que los estudiantes comprendan 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, 2011, p. 3). Pensamos que a través de esta declaración se evidencia el tipo de ciudadanía que se busca 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, 2011, p. 24).

Los propósitos de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales manifiestan la necesidad de mostrar a los estudiantes la participación que los distintos actores históricos ejercieron en el pasado para construir el mundo presente. Se destaca la importancia 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.

Lamentablemente, al igual como pudimos observar con respecto a la actualización curricular del año 2009, existe una importante distancia entre las declaraciones de principios que se establecen en los programas, y los aprendizajes esperados e indicadores de evaluación. En ellos los menores no aparecen. A manera de ejemplo revisemos las propuestas de séptimo curso de enseñanza primaria (12 años) y primer curso de enseñanza secundaria (14 años):

Cuadro 2 - Niños, niñas y jóvenes en los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Séptimo año

Unidad	Aprendizaje esperado	Indicadores de evaluación
1º “Los albores de la humanidad”	X	X
2º “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.
3º “Europa en la Edad Media”	X	X
4º “La Tierra, morada del ser humano”	X	X

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

X: Ausencia de temáticas ligadas a niños, niñas y jóvenes.

En el programa sólo se hace referencia a los jóvenes en la segunda unidad. 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, 2011, p. 45). La inclusión de los jóvenes en este aprendizaje esperado es anecdótica, y está 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 esta temática tampoco se evidenció 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, 2011, 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 es casi total: de los 23 aprendizajes esperados durante el año escolar, solamente en uno se hace referencia a los jóvenes y, como ya vimos, sólo se les nombra, pero no se abordan sus experiencias. La propuesta programática de séptimo año es 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 presentar 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.

Cuadro 3 - Niños, niñas y jóvenes en los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Primero Medio

Unidad	Aprendizaje esperado	Indicadores de evaluación
1º “El Mundo en crisis en la primera mitad del siglo XX”	X	X
2º “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”
3º “La población mundial en la época de las grandes ciudades”	X	X
4º “Un mundo globalizado”	X	X

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

X: Ausencia de temáticas asociadas a niños, niñas y jóvenes.

En el programa de primer año de enseñanza media destaca 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. El programa 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. 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, p. 36). De los indicadores de evaluación se desprende que el contenido se debe desarrollar de tal manera que los estudiantes establezcan vínculos 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, 2011, p. 54).

Como podemos ver, a partir de esta 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, 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 importante señalar su participación en la historia del siglo XX occidental.

El impacto de la invisibilidad de niños, niñas y jóvenes en las ideas de los estudiantes sobre la historicidad de los menores y su protagonismo en el presente

Durante el mes de junio del año 2013 realizamos cinco grupos focales con estudiantes de diferentes realidades educativas (en total fueron 23 estudiantes, mayoritariamente varones de edades comprendidas entre los 13/14 a los 17/18 años. Inicialmente cada grupo debía ser de 5 personas pero uno de ellos fue sólo de 3). Uno de nuestros objetivos a través de esta actividad era generar un espacio de discusión en el cual los niños, niñas y jóvenes pudieran presentar sus ideas sobre el papel que les asignan en la enseñanza de la historia, y sus visiones o representaciones con respecto al protagonismo de los menores en la historia.

El contexto en el cual se desarrolló la discusión entre los estudiantes fue bastante fructífero. En Chile había una gran efervescencia social debido a la irrupción de las movilizaciones de los estudiantes secundarios y universitarios por poner fin al lucro en educación. Los estudiantes observaban cotidianamente que personas como ellos y ellas estaban en los medios de comunicación abogando por una transformación de la educación chilena. Esta situación les ayudó a tomar conciencia sobre su propio rol en la historia y en la construcción de un futuro alternativo.

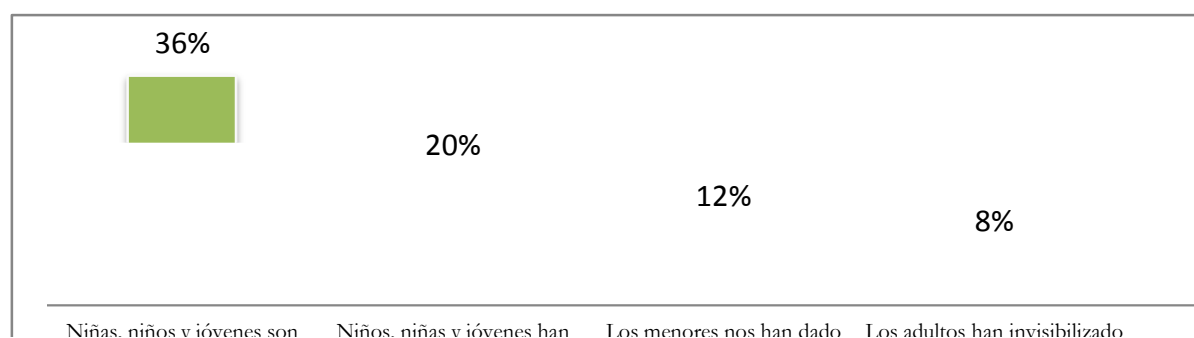
Las movilizaciones estudiantiles ayudaron a niños, niñas y jóvenes a mirar hacia el pasado, y a observar que otros jóvenes como ellos y ellas habían sido protagonistas de la historia, ya sea para luchar por terminar con la dictadura en la década de 1980, o para generar cambios en la educación durante el año 2006. Las ideas que nos expresaron los estudiantes ponen en evidencia el peso que tuvo la información obtenida de su propio contexto para construir sus representaciones sobre la historicidad de los menores.

Al contrario de lo que podíamos pensar a partir de las investigaciones que han sido realizadas por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2003, 2011) los estudiantes que participaron en nuestros grupos focales le veían una utilidad práctica a la historia y a la participación, consideraban que era necesario involucrarse en la construcción de una sociedad diferente, y pensaban que ellos y ellas, así como sus pares del pasado, eran protagonistas de la historia.

Para poder graficar los posicionamientos de los estudiantes, pasaremos a revisar algunos de los resultados obtenidos a través del desarrollo de los grupos focales:

1. *Los estudiantes frente a la historicidad de sus pares en el pasado:* A pesar de la casi inexistencia en el currículo de una historia que visibilice las experiencias de niños, niñas y jóvenes, los estudiantes participantes de los grupos focales creen que los menores forman parte de la historia. Las razones que nos dieron se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1 - ¿Por qué los niños, las niñas y los jóvenes forman parte de la Historia?



Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista cuantitativo, un 36% (9) de las ideas de los estudiantes se centraron en expresar que los menores, al igual que los adultos, forman parte de la historia porque han contribuido a la construcción del mundo en el cual hoy vivimos. Un 20% (5) de las ideas se dirigió a expresar que la historicidad se explica por la contribución con la que han aportado en el cambio social. Un 12% (3) se relacionaron con expresar que niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia porque sus acciones podrían ser tomadas como una lección de vida para las nuevas generaciones. Los estudiantes reflexionaron con la pregunta que les hicimos sobre la ausencia de los menores en sus clases. Ello condujo a que un 8% (2) de las ideas se relacionara con la explicación que los estudiantes dieron a esta situación: Para ellos y ellas la ausencia de los menores en la historia es el resultado de la acción de adultos que han querido pasar por alto las contribuciones de los menores en el pasado. Finalmente, un 24%(6) de las ideas fueron clasificadas en otras, ya que no se relacionaban con ninguna de las categorías anteriores.

a. Niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia porque son actores históricos: Las razones de los discursos de los estudiantes que compartieron este posicionamiento se sitúan en el presente. El protagonismo de los estudiantes secundarios es lo que les llevó a intuir que los menores del pasado también fueron protagonistas de su historia. A manera de ejemplo, una estudiante nos señaló “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). Las ideas de esta categoría también relacionan la historicidad con el hecho de existir como persona y actor social: “Sí, porque al estar vivo uno tiene su historia, sea cual sea todos tienen su historia” (Valeria, 13 años). Hay un ejercicio de dignificación de la infancia, a partir de la defensa de su participación en la historia: “Sí –forman parte de la historia- porque ellos han ido escribiendo la historia que conocemos actualmente como estudiantes” (Jonathan, 13 años).

b. Niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia porque han sido agentes de transformación social: Relacionadas con la categoría anterior, encontramos las ideas que expresan que los menores forman parte de la historia porque han ayudado a cambiar el presente y conformar un nuevo futuro. Al respecto, un estudiante señaló: “Yo diría que los jóvenes, a través de la historia, han cambiado el idealismo que durante décadas estaba impuesto” (Franco, 15 años). Para este estudiante, una característica central que mostraron los jóvenes del pasado fue su capacidad para cuestionar los ideales existentes y controlados por el mundo adulto. Este cuestionamiento habría ayudado a los jóvenes del pasado a promover nuevas ideas hegemónicas. La lucha entre las ideas tradicionales resguardadas por los adultos, y las nuevas ideas propuestas por los jóvenes habrían permitido el cambio, por ejemplo, en lo que atañe a la participación en los ejércitos, la libertad sexual o las relaciones entre adultos y menores en el ámbito privado.

Claudio expresa el rol que se les asigna a los menores (tanto del pasado como del presente) en la construcción del futuro de la siguiente manera: “Sí, -forman parte de la historia- 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). Al homologarse con los protagonistas del pasado, nuestros estudiantes de hoy asumen el rol que les corresponde en la construcción del futuro, lo que sirve para demostrar el desarrollo de su conciencia histórica.

c. Los menores nos han dado lecciones de vida: En uno de los grupos focales (Colegio B) predominó la idea que las acciones de los menores en el pasado sirven como una lección de vida para las nuevas generaciones. Este es su rol como actores históricos. Los estudiantes que compartieron este posicionamiento se situaron a sí mismos como protagonistas de la historia para poder explicar por qué los menores forman parte de la historia. Se pensaron a sí mismos como adultos

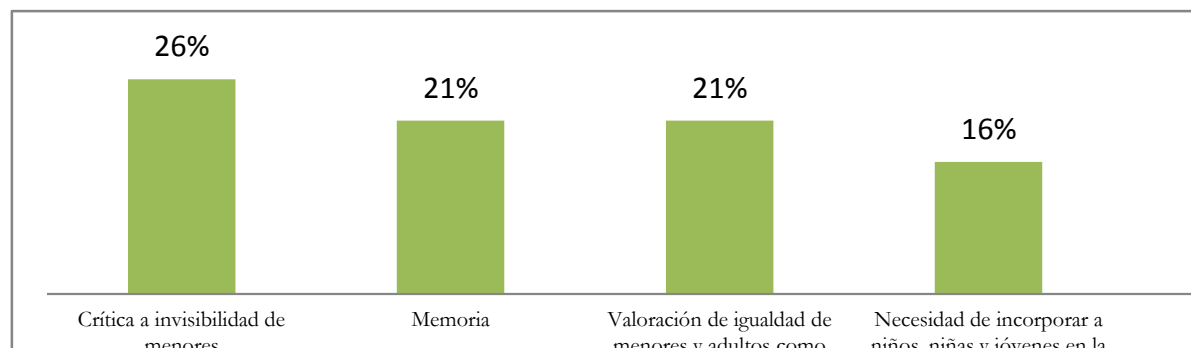
que en el futuro narraran sus experiencias de vida a las nuevas generaciones: “Nosotros podremos contarles a nuestros nietos las cosas que hicimos, las cosas que vivimos, todas las cosas” (Cristián, 14 años). Otro de sus compañeros opinó de manera similar: “Cuando nosotros seamos grandes vamos a pasar a ser historia para nuestros nietos” (Hernán, 14 años). Ambos estudiantes se reconocen a sí mismos como actores históricos, pero de sus palabras se desprende que piensan 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).

d. Los adultos han invisibilizado a los menores: Nos pareció muy relevante que algunos estudiantes fueran conscientes que la invisibilidad de los menores en la historia es el resultado de decisiones de los adultos. Los dos estudiantes que compartieron esta opinión coincidieron en que la invisibilidad de los menores en la historia era el resultado de siglos de desigualdades entre adultos y niños-niñas. Los adultos tuvieron más derechos, autoridad, y se les consideró como dueños de la razón. Según los estudiantes, esta situación explica por qué las experiencias infantiles han sido pasadas por alto: “mayormente, antiguamente los adultos pensaban que los jóvenes y los niños no tenían derecho mayormente a la opinión” (Boris, 14 años). Otro joven opinó de manera similar: “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). Para estos estudiantes, las opiniones de los adultos son las únicas válidas por lo que mantienen silenciadas las ideas de los menores, ignoran sus testimonios, y tienen poco interés por reconstruir sus vivencias. Por ello se sigue manteniendo ausentes de la historia a niños, niñas y jóvenes.

e. Otras: Dentro de la categoría otras clasificamos ideas variadas, unas asociadas a que la historicidad de los menores se explica porque sus errores sirven como lecciones en el presente; otras a que la historia es un espacio de conflicto en el cual uno de los actores más afectados es la infancia; o que los niños ya serán actores una vez que se transformen en adultos.

2. ¿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 y las acompañamos con una cita de Silvia Aguilera que se encuentra en la presentación del texto de Gabriel Salazar (1990) *Ser niño “buacho” 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 Chile: 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:

Gráfico 2 - ¿Qué opinas de la cita?



Fuente: Elaboración propia.

Un grupo de ideas de los estudiantes –el 26%– interpreta la cita como una muestra de la invisibilidad de la cual han sido objeto tradicionalmente los niños y niñas en la historia. Otro grupo de ideas –el 21%– mostró una relación entre la cita y el concepto de memoria debido probablemente a la referencia a la dictadura. 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 dictadura. Otro grupo de ideas de los estudiantes –otro 21%– 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 (el 16% de las ideas manifestadas en los *focus*) reaccionó señalando la necesidad de incluir a los niños, las niñas y a los y las jóvenes en la historia que se investiga y que se enseña. Finalmente, un grupo de otro 16% de las ideas fueron clasificadas en el apartado otras, debido a que no guardaban relación directa con las categorías establecidas.

a. Crítica a la invisibilidad histórica de niños y niñas: Al reflexionar sobre la cita, una parte importante de las ideas se enfocó en expresar que la invisibilidad que denunciaba la historiadora era el resultado de que en el pasado niños y adultos no gozaban de la misma valoración: “Yo opino que tiene un poco de razón, porque igual a los niños de antes no los tomaban mucho en cuenta” (Jonathan, 13 años). Para Francisco la historia que se socializa en la escuela sólo muestra una faceta, la de los adultos importantes: “Siempre se habla de las grandes obras que hicieron los grandes personajes de la historia, pero no se cuenta lo que sucedió con la sociedad realmente” (Francisco, 17 años). Una opinión similar la expresó Patricio: “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). Según las percepciones de estos estudiantes, la cita denuncia una historia adulto-céntrica y androcéntrica, y por lo tanto, una historia que deja fuera a la mayoría de la humanidad.

b. Necesidad de incorporar a niños, niñas y jóvenes en la historia: Pensando en lo que evidenciaba la cita, algunos estudiantes propusieron la idea de comenzar a promover una historia en la que los menores sean protagonistas. Las justificaciones a su posicionamiento nuevamente recurren a la idea de que niños, niñas y jóvenes han participado del cambio social, y han contribuido a dar vida a la sociedad en la que hoy vivimos: “...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 recurren los estudiantes son más bien pobres, pero de igual manera dejan en evidencia que valoran las acciones que pudieron desarrollar sus pares en el pasado. Por otra parte, Bianca crítica la invisibilidad, pero al mismo tiempo elabora una propuesta para incluir a los menores en sus clases: “¿Cuándo en un libro de historia se ve cómo vivían los niños antes, qué hacían? Como dije anteriormente, sólo dicen en general lo que pasaba con los adultos. Debería dárseles más importancia –a los niños– y deberían escribir ahora cómo vivían antes, tener citas, imágenes” (Bianca, 16 años).

c. Valoración de la igualdad de niños, niñas y adultos como actores históricos: Los estudiantes hicieron una crítica, a partir de la cita, a la importancia desmedida que se da al pasado protagonizado por adultos: “Generalmente se pone más atención a lo que dice la gente de más edad, o más famosa, como Cristóbal Colón, pero nunca se fijan en los esfuerzos que hizo un niño, tampoco se piensa que ellos en un momento fueron niños, sólo interesa su visión ya como adultos” (Felipe, 17 años). Para los estudiantes que ubicamos en esta categoría, una historia que deja las experiencias infantiles fuera lo que hace es excluir a los menores de la historia, generando la sensación de que nunca existieron. Por esto, hicieron un llamado a que la historia se transforme en un espacio democrático en el cual todos los actores sociales puedan verse reflejados.

d. Memoria: 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.

Conclusiones

Como pudimos ver, en el siglo XX se vivieron importantes transformaciones sociales y culturales que permitieran que de a poco los niños, niñas y jóvenes se transformaran en uno de los beneficiarios prioritarios de las políticas estatales. La importancia que tanto niños como niñas fueron conquistando, permitió que desde el ámbito historiográfico surgiera el interés por estudiarlos y reconstruir su pasado.

17

Todos los avances experimentados por la historia, por ejemplo en lo que respecta al rescate de las vivencias de la historia de la “Gente poco corriente”, los “Sin voz”, “Los otros”, “Los invisibles”, etc. no han logrado conquistar un espacio en las aulas escolares de Historia y Ciencias Sociales. Como hemos podido observar a partir del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile, lo que sigue prevaleciendo es un currículo en el cual coexisten dos miradas: 1) una mirada de cambio en la que se incluye una declaración o fundamentación innovadora del por qué y para qué se debe estudiar historia; y 2) una mirada tradicional, a partir de los objetivos de aprendizaje y los indicadores de evaluación. Ella promueve la enseñanza de la historia de los de siempre (elite, poderosos, militares, etc.). Las decisiones que tomen los docentes tienden a considerar la segunda mirada al enseñar la historia.

A pesar de la ausencia de niños, niñas y jóvenes en el currículo chileno, los estudiantes participantes de los grupos focales reconocen el protagonismo de sus pares en el pasado, y el de ellos mismos en el presente. Consideramos que la influencia de las movilizaciones estudiantiles contribuyó a que los estudiantes se empoderaran de la idea de que son protagonistas de la historia, y que, como tales, tienen en sus manos la construcción de un futuro en el que esté presente la educación que sueñan (gratuita y de calidad).

Los estudiantes, al pensar en el protagonismo de los menores en el pasado y en el presente, tuvieron más facilidad para pensar en el rol desarrollado por los jóvenes en la historia. Creemos que esto puede haber estado condicionado: 1) porque quienes participaron de los grupos focales eran mayoritariamente estudiantes de educación secundaria (cuatro de los cinco grupos focales), quienes más que sentirse niños o niñas se identificaban a sí mismos como jóvenes; 2) el mismo contexto de movilizaciones estudiantiles mostraba como actores históricos

de primer orden a estudiantes secundarios y universitarios, lo que hacía más fácil identificarlos como ejecutores del cambio social a través de la historia.

Los estudiantes son capaces de reconocer las causas que provocan la invisibilidad de los menores en sus clases, y aducen que ella es el resultado de la desigualdad entre adultos y niños-niñas-jóvenes, y de la resistencia de parte del mundo adulto a considerar y socializar las experiencias infantiles o juveniles que han contribuido al cambio.

No todos los estudiantes han logrado construir sus ideas sobre el protagonismo de los menores en la historia con una fuerte fundamentación. Sin embargo, consideramos relevante que a pesar de que no se les enseñe una historia con niños y niñas como ellos siendo los protagonistas, reconocen que los menores, y especialmente los jóvenes, han estado en el pasado, han interactuado con adultos, han cuestionado el orden imperante, y han participado para cambiar el mundo y construir el futuro. Esta visión es sumamente relevante, ya que a los y las docentes les ayudan a conducir a sus estudiantes a comprometerse con la participación en la construcción de un mundo que sea diferente, más inclusivo, justo e igualitario.

Referencias

APPLE, M. **Ideología y currículo**. Madrid: Editorial Akal, 1986.

APPLE, M. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 1987.

ARIÈS, P. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Plon, 1960.

BURKE, P. Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En: BURKE, P. (Coord.). **Formas de hacer historia**. Madrid: Editorial Alianza, 1999. p. 11-37.

CARRETERO, M.; KRIGER, M. ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En: CARRETERO, M.; VOSS J. (Coords.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires. Amorrortu ediciones. 2004. Disponible en: <http://www.bue.edu.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_forjar.pdf>. Acceso en: 20 jul. 2015.

COX, C. Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículo. **Revista PRELAC**, Unesco, n. 3, p. 64-73, dic. 2006.

COX, C. Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, n. 56, p. 1-9, 2011.

DE MAUSSE, L. **Historia de la Infancia**. Madrid: Alianza editorial, 1974.

GAZMURI, R. **La construcción ideológica del currículo chileno de Historia y Ciencias Sociales**. 2013. 293 f. Tesis (Doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales) – Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universitat Autònoma de Barcelona – UAB, Bellaterra, 2013.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales, hacía una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

GIROUX, H. Las políticas de educación y cultura. En: GIROUX, H.; MCLAREN, P. **Sociedad, Cultura y Educación**. Madrid: Niño y Dávila editores, 1998. p. 79-86.

HOBSBAMW, E. **Gente poco corriente, resistencia, rebelión y jazz**. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.

INJUV. **Resultados preliminares cuarta encuesta nacional de la juventud**. Santiago: Gobierno de Chile, 2003.

INJUV. **Serie de estudios INJUV**. Evidencias para políticas públicas en juventud. Santiago: Maval impresores, 2011.

MINEDUC. UCE. **Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media**. Decretos Supremos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones. 2008. Disponible en: <www.curriculum-mineduc.cl>. Acceso en: 20 jul. 2015.

MINEDUC. **Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media**. Actualización curricular. Santiago: Ministerio de Educación, 2009.

MINEDUC. **Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, primero medio**. Santiago: Ministerio de educación, 2011.

MINEDUC. **Bases curriculares 7º básico a IIº medio**. Santiago: Ministerio de Educación, 2013.

PAGÈS, J. Ciudadanía y enseñanza de la historia. **Reseñas de Enseñanza de la Historia**, Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Argentina, n. 1, p. 11-42, oct. 2003.

PAGÈS, J. Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU/PAPEMING, 2011. p. 17-31.

POLLOCK, L. **Los niños olvidados, relaciones entre padres e hijos 1500-1900**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1990.

ROJAS, J. Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930. **Revista Historia**, Santiago, v. 1, n. 40. p. 129-164, jun. 2007. DOI: 10.4067/S0717-71942007000100005

SALAZAR, G. Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX). **Proposiciones**, Santiago, v. 19, p. 55-83, 1990.

SHORTER, E. **The making of the modern family**. Philadelphia: The University of Chicago Press, 1975.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa**. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. 2. ed. Bogotá, Colombia: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

SZIR, S. 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.; JACKSON ALBARRÁN, E. (Coords.). **Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina**: entre prácticas y representaciones. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Históricas, 2013. p. 123-152. Disponible en: <<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/miradas.html>>. Acceso en: 16 jun. 2015.

TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALL, H.; SCHULZ, W. (Eds.). **La educación cívica y ciudadanía**. Proyecto de educación cívica de la IEA. s/d.

Recebido em 26/05/2015

Versão final recebida em 26/08/2015

Aceito em 30/08/2015