

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55898>

Explorando los riesgos didácticos y epistémicos de la incorporación de la perspectiva infantil en la historia escolar: Orientaciones didácticas para el profesorado activo

Exploring the Didactic and Epistemic Risks of Incorporating the Children's Perspective in School History: Didactic Guidelines for Active Teachers

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda
Universidad Católica de la Santísima Concepción,
Concepción, Chile
halvarez@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

Recepción: 03/08/2023
Aprobación: 09/10/2023

¿Cómo citar este artículo?

Álvarez-Sepúlveda, H. A. (2024). Explorando los riesgos didácticos y epistémicos de la incorporación de la perspectiva infantil en la historia escolar: Orientaciones didácticas para el profesorado activo. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55898>



RESUMEN:

Si bien la perspectiva de la infancia puede contribuir a enriquecer la enseñanza de los contenidos presentes en el currículum chileno de historia y en los textos escolares de esta asignatura, resulta indispensable cautelar los siguientes tres aspectos didácticos y epistémicos en su implementación para desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado; a saber, estos son: el riesgo de generalizar la infancia como una categoría abstracta; el posible peligro de promover estereotipos sociales contra el mundo adulto; y el escaso desarrollo del conocimiento histórico sobre la infancia. A raíz de esta problemática, en este ensayo se expone un análisis hermenéutico que tiene por objeto fundamentar estos riesgos para establecer lineamientos didácticos y epistemológicos consistentes a la hora de integrar la perspectiva de los niños y niñas en la clase de historia. Metodológicamente, este trabajo se apoya en una revisión de alcance de documentos normativos del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y publicaciones alojadas en diferentes bases de datos (Latindex, Wos, Scopus, Scielo, Clacso, Redalyc, ProQuest y Dialnet). El ensayo se realizó bajo el método inductivo, el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, tipo interpretativo. Además, el diseño narrativo de tópico. Se concluye que se requiere avanzar hacia un currículum crítico que considere la enseñanza de la infancia en la historia; no obstante, para ello, se necesita superar diversos obstáculos asociados al predominio de la racionalidad curricular técnica y la política educativa vigente en Chile.

PALABRAS CLAVE: Infancia, Historia escolar, Didáctica de la historia, Chile, Currículum nacional.

ABSTRACT:

Although the children's perspective can contribute to enrich the teaching of the contents present in the Chilean history curriculum and in the school texts of this subject, it is essential to be cautious about the following three didactic and epistemic aspects in its implementation in order to develop historical thinking in students: 1) the risk of generalizing childhood as an abstract category; 2) the possible danger of promoting social stereotypes against the adult world; and 3) the scarce development of historical knowledge about childhood. As a result of these problems, this essay presents a hermeneutic analysis that aims to substantiate these risks to establish consistent didactic and epistemological guidelines when integrating the perspective of children in the history classroom. Methodologically, this work is backed by a scoping review of normative documents of the Chilean History, Geography, and Social Sciences curriculum and publications hosted in different databases (Latindex, Wos, Scopus, Scielo, Clacso, Redalyc, ProQuest, and Dialnet). Moreover, the author conducted this paper under the inductive method, the humanistic paradigm, with a qualitative approach, interpretative type, and topical narrative design. Therefore, as a conclusion, it is necessary to advance towards a critical curriculum that considers the teaching of childhood in history; however, to do so, society needs to overcome several obstacles associated with the predominance of technical curricular rationality and the current educational policy in Chile.

KEYWORDS: Childhood, School History, Didactics of History, Chile, National Curriculum.

INTRODUCCIÓN

En Chile, el currículum nacional de Historia y los libros de texto de esta asignatura se caracterizan por representar la infancia como una categoría abstracta e irrelevante, ya que, según Álvarez (2021), los niños y niñas son concebidos(as) desde la óptica del mundo adulto como actores secundarios o entidades genéricas dependientes de este colectivo. Por este motivo, la incorporación de la mirada infantil en la clase de historia es una tarea urgente e ineludible para analizar críticamente el currículum oficial y enriquecer los aprendizajes históricos del estudiantado, pues permite reflexionar sobre las implicaciones del discurso adultocéntrico en el estudio del pasado, ayuda a desarrollar la empatía histórica del alumnado y releva, siguiendo a Bjerke (2011) y Acosta (2012) la

importancia de considerar al infante como una persona ciudadana con derechos y deberes capaz de construir y protagonizar procesos históricos.

Sin embargo, a pesar de su significativo aporte formativo, es fundamental cautelar ciertos aspectos didácticos y epistémicos al momento de integrar la infancia en la enseñanza de la Historia, tales como el riesgo de generalizar este concepto como una categoría abstracta, el latente peligro de fomentar estereotipos sociales contra el mundo adulto y la falta de estudios históricos sobre la niñez. A partir de ello, el presente ensayo desarrolla un análisis hermenéutico respecto a estos riesgos, a fin de proveer una serie de orientaciones didácticas y epistemológicas para el profesorado activo que desee enseñar contenidos históricos sobre el rol de los niños y niñas en el pasado. De este modo, como fin último, se espera promover la adopción de un currículum crítico y propiciar una enseñanza de la historia que favorezca el desarrollo del pensamiento histórico de los educandos.

Respecto a la metodología, este trabajo priorizó la revisión de alcance de publicaciones de los últimos quince años alojadas en bases de datos como *Scielo Dialnet, ProQuest, Redalyc, Clacso, Scopus, Vos y Latindex*, de las cuales se eligieron investigaciones provenientes fundamentalmente de México, Brasil, Chile y España y que trataran la incorporación de la infancia en la historia escolar. Asimismo, también se consultaron documentos normativos del currículum chileno, tales como bases curriculares, planes, programas de estudio y textos escolares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta indagación se llevó a cabo a partir de las siguientes palabras clave: Chile, infancia, currículum nacional, manual escolar, adultocentrismo, historia de la infancia, historia escolar, enseñanza de la historia y pensamiento histórico.

La revisión de alcance tuvo como propósito explorar la bibliografía especializada para identificar los elementos esenciales y los aspectos que requieren ser abordados en relación al objeto de estudio. El escrito se enmarca bajo el método inductivo y el paradigma humanista y adopta el enfoque cualitativo de tipo interpretativo y el diseño narrativo de tópicos, para comprender la problemática de manera holística y contextualizada.

Se utilizó el método hermenéutico para analizar el tema en cuestión, pues implicó un proceso de profunda exploración de los textos seleccionados para entender su significado y contexto en un nivel más profundo, a partir de la identificación de patrones emergentes, temas recurrentes y conexiones entre ideas. La aplicación del método hermenéutico, siguiendo a Quintana y Hermida (2019), se fundamentó en la consecución de los siguientes cuatro pasos: en primer lugar, se examinó la historia del documento y se exploraron las filosofías e ideologías imperantes; en segundo lugar, se emprendió una reflexión basada en el círculo hermenéutico que focaliza la atención entre el texto y las estructuras de pensamiento del investigador; en tercer lugar, se desarrolló un diálogo con la fuente de información para responder las preguntas iniciales y formular nuevas interrogantes; y, por último, se llevó a cabo la interpretación del documento mediante un análisis holístico entre las partes y la totalidad del texto.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL SIGLO XXI

Para Álvarez (2022) el predominio de la racionalidad técnica y adultocéntrica del currículum de Historia vigente desde 2013 y los libros de texto de la especialidad dificultan el fomento de competencias históricas y condicionan al estudiantado a aprender la historia oficial delineada desde el Ministerio de Educación de Chile. En el contexto previsto, el currículum chileno, particularmente los textos escolares de la asignatura, releva, por una parte, las proezas de insignes hombres adultos y,

por otra, representa a los infantes como sujetos periféricos e insignificantes, ya que no suele narrar su participación en procesos históricos controvertidos como el trabajo infantil, la guerra y la desigualdad económica (Bases Curriculares de 1° a 6° básico, 2018; Bases Curriculares de 7° básico a 2° Medio, 2016). Estos preceptos son transmitidos como verdades establecidas porque el curriculum, siguiendo a Cuesta (2022), porta un código disciplinar heredado que:

Encierra lenguajes, normas y convenciones socioculturales que designan la verdad, la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «régimenes de verdad», fundados en «sistemas de razón» de larga data que se incorporan como una segunda piel a las pautas de conducta profesional e individual de los docentes en los espacios educativos (p. 77).

Debido a lo anterior, el marco curricular de Historia no fomenta eficazmente el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado debido a que obstruye la promoción de aprendizajes de segundo orden como las evidencias históricas, tiempo histórico, relevancia histórica, interpretaciones historiográficas, causas y consecuencias, dimensión ética, empatía histórica y usos de la historia.

Se requiere que el curriculum nacional adopte una racionalidad crítica que resignifique el rol de los infantes en el pasado y permita poner énfasis en la formación de competencias históricas y no en la simple transmisión de conocimientos declarativos sobre los grandes procesos históricos de la civilización occidental. De tal forma, los alumnos y alumnas tendrían la oportunidad de desarrollar desde el curriculum las habilidades fundamentales para aprender a seleccionar, indagar y analizar fuentes históricas que posibiliten la elaboración de narrativas críticas sobre el pasado.

Sin embargo, es importante considerar que la concreción de este cambio de enfoque curricular se ve limitado por la tradición educativa convencional, la resistencia al cambio de los distintos actores educativos y la presión por enseñar contenidos históricos sustentados en una perspectiva androcéntrica, adultocéntrica y eurocéntrica. Del mismo modo, la evaluación estandarizada basada en el Simce y la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), la falta de formación docente adecuada y la disponibilidad limitada de recursos didácticos apropiados para desarrollar el pensamiento histórico en el estudiantado constituyen factores obstaculizadores para generar cambios educativos significativos.

Asimismo, las prioridades políticas y sociales de los gobiernos de turno, el escaso apoyo administrativo y las restricciones de tiempo en el horario escolar contribuyen a dificultar la implementación exitosa del curriculum crítico. Superar tales barreras requiere un esfuerzo conjunto de las personas educadoras y responsables educativos para promover un aprendizaje más profundo, crítico e inclusivo en el estudio de la historia.

La transición hacia una racionalidad curricular crítica, como señalan Marolla y Saavedra (2020), se fundamenta en el objetivo renovado de la enseñanza de la historia, el cual ya no busca que el estudiantado simplemente memorice o retenga información de contenidos factuales para forjar la identidad nacional, sino que aspira a formar a las personas estudiantes como ciudadanas capaces de problematizar el pasado y liderar la construcción de una sociedad democrática. Por tanto, en el contexto de la incorporación de la perspectiva de la infancia, es importante tener en cuenta que, para potenciar el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado desde esta interpretación en particular, resulta indispensable no descuidar otras visiones al momento de enseñar historia, ni concebir a los niños y niñas como actores representados desde el mundo adulto o sujetos irrelevantes en los procesos históricos.

NEXOS ENTRE LA HISTORIA INVESTIGADA Y LA HISTORIA ESCOLAR SOBRE LA INFANCIA

Para Álvarez (2021), la mayor parte del relato presente en la historia escolar y en la investigación histórica se caracteriza por centrarse en la perspectiva adulta, aunque la segunda ha comenzado a cuestionar esta interpretación hegemónica y a resignificar el rol histórico de los niños y niñas como agentes de cambio. En este contexto, los estudios pioneros de DeMause (1974) y Ariés (1978) posibilitaron el despegue de la historia de la infancia, aun cuando su enfoque teórico estuvo centrado en el abordaje de la niñez desde la visión adulta.

Posteriormente, los trabajos de Stone (1990), Pollock (1990), Sosenski y Jackson (2013) y Rojas (2016) distinguieron la niñez y la adultez como distintas etapas de la vida y, al mismo tiempo, plantearon que el estudio de la infancia debe considerar el contexto familiar, dado que es el ámbito más inmediato del niño o la niña donde se gesta tempranamente su proceso de socialización. Así, desde los noventa, la historia se ha preocupado por estudiar el papel de la población infantil en los eventos pasados. Para Hobsbawm (2013):

Sus vidas son tan interesantes como la suya y la mía, aunque nadie haya escrito sobre ellas. Lo que quiero demostrar es más bien que, si no como individuos, colectivamente 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 (pp. 7-8).

Del mismo modo, siguiendo a Cockburn (2005), cabe destacar que los aportes de las perspectivas feministas sobre el cuidado contribuyeron a enriquecer los estudios sobre la infancia, ya que han permitido comprender las características propias de la niña y del niño como un sujeto histórico activo y pensar la infancia como una categoría ética y política relacionada con las desigualdades de género, etnia, edad y clase social.

Los avances observados en la historia investigada no se han plasmado en la historia escolar, dado que el curriculum de historia, tanto el de educación básica (Bases Curriculares de 1° a 6° básico, 2018) como el de enseñanza media (Bases Curriculares de 7° básico a 2° Medio, 2016), continúa relegando la participación de los niños y niñas en el pasado y priorizando el tratamiento de hitos políticos y económicos protagonizados por hombres adultos que han enaltecido la civilización occidental y los Estados nacionales.

RIESGOS DIDÁCTICOS Y EPISTÉMICOS EN LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA INFANTIL EN LA HISTORIA ENSEÑADA

Tradicionalmente, la asignatura de Historia, en Chile ha tenido como objetivo consolidar la identidad nacional en la memoria colectiva del estudiantado. Con este propósito, se instruye, desde la reforma educacional de 1965, un curriculum de racionalidad técnica, basado en preceptos positivistas, naturalistas y conductistas, para normalizar la marginación de los infantes en los procesos históricos y moralizar a este grupo por medio de una educación cívica sustentada en la historia patria. Si bien los gobiernos de la Concertación intentaron avanzar hacia una perspectiva crítica, los niños y

niñas siguen siendo concebidos(as) como entidades que están en permanente maduración hacia la adultez, donde deben adquirir roles sociales y habilidades cognitivas que les permitan convertirse en personas ciudadanas cuando cumplan la mayoría de edad.

Dicha perspectiva histórica hegemónica debe trascender hacia una interpretación crítica para lograr resignificar la infancia en el currículum nacional, particularmente en los libros de texto y en la clase de Historia; no obstante, es importante prever los siguientes tres aspectos didácticos y epistémicos al momento de introducir la perspectiva de la infancia en el aula para desarrollar competencias históricas en los educandos; a saber, estos son: el problema de generalizar la infancia como una categoría abstracta; el potencial riesgo de promover estereotipos sociales contra los adultos; y el escaso desarrollo del conocimiento histórico sobre la infancia.

EL PROBLEMA DE GENERALIZAR LA INFANCIA COMO UNA CATEGORÍA ABSTRACTA

Un primer aspecto que se debe cautelar a la hora de integrar la infancia en la enseñanza de la especialidad, es el posible riesgo de generalizar este concepto como una categoría abstracta, dado que, como plantea Álvarez (2021), se suele tratar a los niños y niñas como sujetos que pierden toda particularidad en la historia escolar. Este abstraccionismo etario, según Vergara (2014), provoca que los infantes sean entendidos desde la postura del mundo adulto como entes genéricos dependientes de este segmento, ignorando la diversidad de dimensiones presentes en su experiencia como actores sociales (en cuanto a clase, género, religiosidad, aspectos étnico-nacionales, posiciones políticas, etc.). Del mismo modo, dicho fenómeno etario hace pensar a los niños y niñas de un modo bastante específico, como si se trataran de individuos aislados que se mantienen al margen de las relaciones sociales.

Tal modelo de abstracción, predominante en la cultura occidental, invisibiliza el aporte de los infantes por ser considerados seres subordinados al contexto adulto, pues la dependencia, en lugar de reconocerse como un resultado cambiante de procesos sociales, es vista como una condición individual y estática. Esto ocurre porque, siguiendo a Chávez y Vergara (2017), los referentes culturales hegemónicos fomentan una cultura del cuidado del infante fundada en preceptos dicotómicos (dependencia-autonomía, suficiencia-fragilidad, pasividad-actividad, insensatez-responsabilidad) que se normalizan como rasgos característicos del mundo infantil y adulto, entendiéndose el primero como el estadio primitivo del desarrollo humano y el segundo como la fase de madurez de la persona.

Para Figueroa (2016) la dualidad niño-adulto está asociada a la matriz civilizatoria occidental que se fundamenta en un patrón de ciudadanía que universaliza la figura del hombre adulto, heterosexual y blanco como un sujeto que cuenta con todas las capacidades fundamentales para discutir las cuestiones públicas que comprometen el bienestar de los Estados nacionales, al tiempo que excluye a los diferentes grupos minoritarios (mujeres, niños, afrodescendientes, homosexuales, entre otros), caracterizados por las pasiones, la irracionalidad y la sumisión.

A partir de lo anterior, el tratamiento de la infancia como una categoría abstracta en la historia enseñada puede contribuir potencialmente a perpetuar el paradigma adultocéntrico y, siguiendo a Mayall (2003), reforzar distintas creencias y estereotipos asociados al estatus legal de mayoría de edad, que supedita a los infantes a un papel de inferioridad y completa dependencia del mundo adulto. Este rasgo, según Álvarez (2021), se constata en el texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º Básico de 2019 que emplea la estereotipación basada en la concepción de “mayoría de

edad” para identificar quiénes son o no ciudadanos en la democracia ateniense, ya que dicho libro de texto sostiene que:

Solo los hombres libres mayores de 20 años eran considerados ciudadanos y podían disfrutar de los derechos que esta condición otorgaba, quedando excluida la mayor parte de la población, prácticamente tres cuartos del total: todas las mujeres, los metecos (extranjeros) y los esclavos (Beltrán et al., 2019, p. 80).

Esta evidencia, por una parte, plantea que la edad es un criterio diferenciador utilizado para establecer un sistema de autoridad que organiza y clasifica una serie de prerrogativas, en función de los consensos y normas sociales que existieron en la antigua democracia ateniense. Por otro lado, desde una óptica centrada en la figura del hombre adulto civilizado, esta concepción presenta la infancia como una categoría homogénea que simplifica la noción de ciudadanía a una simple relación política entre el ciudadano varón y la ciudad-Estado, ya que, como señalan Pagès y Villalón (2013) no considera la diversidad de variables socioculturales como clase social, etnia o religión.

EL POTENCIAL RIESGO DE PROMOVER ESTEREOTIPOS SOCIALES CONTRA LOS ADULTOS

Una segunda dimensión que se debe considerar al momento de incorporar el punto de vista infantil en la clase de historia es el peligro de desarrollar estereotipos sociales contra los adultos. Al respecto, Appleby et al. (1994) plantean que:

Los críticos han examinado los libros disponibles en todos los niveles de enseñanza y los han estimado eurocéntricos, racistas, sexistas y homofóbicos. Se alega que celebran logros de varones europeos blancos por sobre las contribuciones de mujeres, homosexuales, minorías u otros grupos oprimidos y excluidos. Antes que ayudar a niños y jóvenes a ver más lejos, reforzarían los peores estereotipos raciales y sexuales (p. 17).

Si bien la integración de la infancia en la historia escolar facilita la visibilización de los niños y niñas en el pasado, paradójicamente también puede propiciar la generación de estereotipos contra los colectivos adultos que tradicionalmente han sido los protagonistas de la historia, tales como los grandes próceres de la patria, los colonizadores europeos, los gobernantes insignes y los líderes bélicos más connotados de Occidente.

Tales estereotipos se pueden erigir por la simplificación cognitiva del alumnado al comprender la historia, la falta de conocimiento riguroso sobre la disciplina y la experiencia personal negativa de los educandos con el mundo adulto, ya que tanto los adultos como los infantes están inscriptos, como plantean Jodelet y Balduzzi (2011), en un espacio donde entran en juego valores, normas e ideas que configuran representaciones sociales de ambas partes, marcadas por un estilo y una lógica propia.

Según el modelo occidental de educación cívica, la idea prevista se fundamenta en el criterio socio-jurídico de mayoría de edad previsto en la legislación vigente para consignar la adultez como una etapa contrapuesta a la infancia, pues supone el inicio de un periodo de madurez sexual, responsabilidad penal y laboral de una persona; lo cual no opera simplemente en términos clasificatorios, sino que además implica una determinada atribución de derechos, deberes y patrones

de conducta. En esa línea, Britton (2014) señala que se gestan y desarrollan estereotipos generacionales, los cuales instalan representaciones sociales de la niñez (inmadurez, emocionalidad, dependencia, incompletitud e incompetencia) y adultez (madurez, racionalidad, autonomía, autoridad y competencia).

De acuerdo con lo anterior, el énfasis exclusivo de la perspectiva de la infancia en la clase de historia puede aportar a la generación de discursos prejuiciosos y discriminadores contra el mundo adulto, reproduciendo esa violencia simbólica y descartando formas alternativas de pensar la adultez como un proceso sociohistórico en constante cambio. Esto puede dar pie al surgimiento de prácticas cotidianas legitimadoras de la distribución y ejercicio desigual del poder en las relaciones intergeneracionales, corriendo el riesgo de pasar desde la enseñanza de una historia adultocéntrica a una centrada en la mirada infantil. Por tanto, resulta imperativo problematizar y complejizar el debate actual sobre los retos latentes de incorporar la perspectiva de la infancia en la clase de historia.

Por otra parte, la creencia de los infantes como ciudadanos del futuro que aparece en el curriculum y en los textos escolares de la asignatura, refuerza el estereotipo de que estos son eternas víctimas del mundo adulto, ya que naturaliza las desigualdades entre la niñez y la adultez y agudiza la legitimidad de la supremacía adulta en los ámbitos claves de poder como la familia, la escuela, la Iglesia y el Estado. Esta representación, según Álvarez (2021), se puede observar en la Figura 1 del texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2º Medio de 2017, ya que se fundamenta en el adultocentrismo para relevar el liderazgo político de Benito Mussolini en la Italia fascista y representar a los niños y jóvenes de entre 4 y 18 años como sujetos adosados al mundo adulto que tienen como único fin el de formarse para convertirse, en el futuro próximo, en ciudadanos capaces de garantizar la supervivencia del régimen totalitario instaurado.

Figura 1.

Formación militar de niños y jóvenes en la Italia fascista

Recurso 32 (fuente iconográfica)

En la Italia fascista, los niños y jóvenes entre los 4 y los 18 años debían formar parte de organizaciones juveniles controladas por el partido, como la *Opera Nacional Balilla*. Se intentaba forjar al "italiano nuevo" en las virtudes militares de la disciplina y la obediencia.



Niños miembros de la *Opera Nacional Balilla*. (S. i.).

Fuente: Honeyman et al. (2017), p. 41.

Según lo expuesto, prevalece la noción normativa de infancia protegida, según la cual los infantes deben ser resguardados permanentemente por el mundo adulto y estar apartados de las responsabilidades productivas y públicas hasta que alcancen la mayoría de edad. Este patrón normativo de infancia protegida, siguiendo a Cockburn (2013), ha supuesto una segregación etaria que ha diferenciado progresivamente los espacios sociales en que se desenvuelven las personas adultas y la niñez, siendo las primeras consideradas como victimarias y las segundas como víctimas dentro de la historia.

Frente al posible riesgo de desarrollar estereotipos contra las personas adultas, resulta indispensable poner en práctica en la clase de historia el aprendizaje de segundo orden del pensamiento histórico relacionado con las interpretaciones historiográficas, pues permite comprender y contrastar las visiones adulta e infantil que existen sobre un mismo hecho. Para ello, como señala Álvarez (2023), es recomendable desarrollar un laboratorio histórico en el aula que brinde al estudiantado la oportunidad de analizar fuentes y construir narrativas históricas, a partir de las siguientes cuatro heurísticas:

a) Heurística de origen, que permite indagar la procedencia de la fuente histórica a través de preguntas orientadoras como las siguientes: ¿De qué archivo, sitio o medio de comunicación proviene el documento? ¿quién es el autor? ¿a qué época o fecha corresponde? o ¿qué tipo de fuente documental es?

b) Contextualización, que sirve para enmarcar el documento en su contexto histórico en función de preguntas guías como: ¿Con qué hecho se relaciona la fuente? ¿quién está representado? ¿qué voces o actores sociales faltan? o ¿cuál es el contexto histórico en el que se desarrolla el hecho expuesto?

c) Lectura cerrada, que ayuda a inferir la idea principal del documento partiendo de preguntas como: ¿Cuál es el mensaje central que transmite la fuente? ¿el recurso aporta información significativa y reflexiva sobre el problema narrado? o ¿a quién beneficia la perspectiva histórica dominante en la fuente?

d) Corroboración heurística, que sirve para comparar las múltiples fuentes al objeto de formular un juicio histórico fundado sobre la problemática investigada. Esta heurística se podría operacionalizar mediante esta indicación: Recopile fuentes alternativas o contrarias a la perspectiva expuesta en el documento y escriba una narrativa histórica donde se contrasten las interpretaciones adulta e infantil sobre la temática estudiada.

EL ESCASO DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO SOBRE LA INFANCIA

Un tercer argumento pertinente a la hora de cautelar la introducción de la historia de la infancia, en la asignatura, se vincula con el desarrollo limitado de la investigación histórica en esta área tan específica, ya que es el único insumo con el que cuenta el profesorado en ejercicio para intencionar esta interpretación en el aula.

En este contexto, cabe resaltar que los escasos estudios que existen sobre la infancia se han caracterizado por tratar esta categoría analítica desde un énfasis esencialista y naturalizador que aborda su universalización como una simple etapa evolutiva individual, definida por límites psicobiológicos. Ello ha dificultado comprender que los límites entre las etapas de vida no están naturalmente definidos, sino que son configurados a partir de procesos históricos, sociales y políticos particulares.

En el caso de América Latina, Chávez y Vergara (2017) sostienen que la investigación histórica ha evidenciado que la niñez moderna, más que producto de una burguesía emergente como lo fue en Europa, ha sido el efecto de la influencia del Estado y de los sectores progresistas, articulados en torno a la moralización de los sectores populares. Desde la experiencia chilena, Rojas (2016) señala que, en los siglos XIX y XX, el interés por la infancia apareció con mayor fuerza en Chile en procesos de crisis o modernización del país, dado que la niñez comenzó a ser considerada desde una perspectiva social que tenía como base la idea romántica de que debían ser felices, por sobre las diferencias de clase.

Estas aportaciones de la historia investigada, como plantea Pagès (2018), no han logrado permear la historia escolar, ya que el curriculum nacional sigue sustentándose en el paradigma adultocéntrico y, además, el profesorado de la asignatura no ha conseguido familiarizarse suficientemente con la perspectiva de la niñez en la historia enseñada:

A pesar de la evolución de la historiografía y de la progresiva aparición de nuevos campos de estudio, de nuevos problemas y protagonistas que han caracterizado a la historia en el último siglo, el saber histórico ha cambiado poco y lentamente. Parece que la historia escolar es reacia a incorporar las novedades que se han producido en el campo de la historia y en el mundo y tanto los saberes escolares como las prácticas siguen obedeciendo a ideas y principios muchas veces obsoletos que no ayudan a la ciudadanía a comprender el uso y la función social que la historia escolar debería tener en un mundo tan complejo como el que estamos viviendo. Tal vez la causa más importante es el predominio que sigue teniendo el positivismo en la transmisión de las historias oficiales y, entre ellas, de la historia escolar (Pagès, 2018, p. 55).

Para lograr integrar los avances procedentes de los estudios sobre la infancia en la clase de historia, se requiere personal docente que asuman un doble rol dentro de su quehacer; por un lado, deben ser diestros investigadores en el área de la historia de la infancia y en la didáctica de la especialidad, con el objeto de actualizar de forma permanente sus saberes disciplinares y didácticos y, por otro, deben ser personas docentes creativas que desarrollen estrategias didácticas pertinentes, como juego de roles, personificaciones, dramatizaciones y elaboración de cómic e historietas, que conlleven la aplicación de ejercicios de empatía histórica que permitan a los educandos interpretar el rol de los infantes en un contexto dado.

A partir de dicho itinerario, el profesorado de la asignatura, siguiendo a Sosenski (2015), puede desarrollar la empatía histórica en los niños y niñas para que puedan comprender el rol de sus pares en el pasado, ya que dicho aprendizaje de segundo orden del pensamiento histórico les ayuda a comprender que las personas de su edad son sujetos claves en la historia y que no son un simple componente aditivo o dependiente del mundo adulto.

CONCLUSIÓN

La historia escolar en Chile ha tenido como propósito transmitir una selección de saberes basados en una perspectiva adultocéntrica centrada en destacar el rol de los hombres adultos de la élite en la historia nacional y mundial y en relevar la representación de la niñez como sujetos invisibilizados o actores dependientes de las personas adultas. Este relato histórico hegemónico

necesita trascender hacia una interpretación crítica para resignificar la infancia en el curriculum nacional, particularmente en los manuales escolares y en la clase de Historia; sin embargo, resulta clave prever los tres aspectos didácticos y epistémicos desarrollados en este ensayo para que el cuerpo docente activo pueda desarrollar el pensamiento histórico del alumnado.

Para lograr este cambio de paradigma educativo se requiere una transformación profunda en el abordaje de los contenidos históricos, ya que implica ir más allá de las simplificaciones y generalizaciones cognitivas de la persona estudiante y adentrarse en la complejidad de las vidas y las experiencias de la niñez en diferentes momentos de la historia. Para ello, es fundamental cuestionar y desafiar los estereotipos sociales que han surgido tanto de la mirada adulta como de la infantil, para que el estudiantado pueda apreciar y analizar críticamente las diversas interpretaciones que han dado forma a la construcción de los procesos históricos.

Un enfoque pedagógico equilibrado es esencial: se trata de no solo explorar la visión infantil, sino también de contextualizarla dentro de las realidades y los valores de cada época. El desarrollo de investigación histórica específica sobre la infancia en diferentes contextos puede empoderar a personas docentes y estudiantes para reconstruir narrativas más inclusivas y precisas respecto a la participación de los niños y niñas en el pasado, pues favorece la creación de un clima de aula que motiva a los estudiantes a contrastar las perspectivas adulta e infantil asociadas a determinados eventos históricos.

Es crucial también propiciar un diálogo continuo entre personal docente y el estudiantado para estimular el debate sobre las implicaciones de incorporar la perspectiva infantil en la historia y cómo esta inclusión puede influir en la comprensión global de los acontecimientos. Además, alentar la creación de recursos didácticos que reflejen y respeten la diversidad de interpretaciones puede hacer que la enseñanza de la historia sea más auténtica y significativa para superar las narrativas tradicionales y abrir puertas a la exploración de múltiples dimensiones históricas vinculadas a la relación adulto-infantil.

No obstante, es clave tener en cuenta que la materialización de este cambio curricular se encuentra restringido por diversos factores. Entre ellos destaca la arraigada tradición educativa basada en el conductismo y el positivismo, la cual ha generado la resistencia de la mayor parte de las instituciones educativas y del profesorado para sumarse al nuevo paradigma y ha favorecido el predominio del curriculum técnico basado en la selección de contenidos históricos sustentados en una visión androcéntrica, adultocéntrica y eurocéntrica. Esta situación se ha visto favorecida por el desinterés político de liderar procesos de reestructuración curricular, cuyo fenómeno suele estar asociado a las cambiantes agendas políticas y sociales de los gobiernos de turno.

La dependencia de sistemas de evaluación estandarizados, como el Simce y la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), también ejercen un efecto limitante en la implementación de un currículo renovado. Estos sistemas de evaluación no están alineados con los objetivos de un enfoque curricular más crítico e inclusivo que apueste por el desarrollo del pensamiento histórico de los educandos, lo que puede disuadir a las personas docentes de apartarse de los métodos tradicionales de enseñanza.

Otro desafío radica en la falta de una formación docente adecuada para abordar esta nueva perspectiva curricular. La necesidad de capacitar al profesorado en metodologías pedagógicas actualizadas y en la comprensión de cómo fomentar el pensamiento histórico en las personas estudiantes es esencial para el éxito de tal transición. Además, la disponibilidad limitada de recursos didácticos apropiados en contextos educativos vulnerables es una barrera tangible, ya que puede desincentivar los esfuerzos del cuerpo docente por implementar cambios significativos. Sumado a lo

anterior, las restricciones de tiempo constituyen un desafío adicional, pues la incorporación de una enseñanza más crítica de la historia en el aula exige una mayor carga horaria y laboral, lo que puede entrar en conflicto con otras asignaturas y prioridades administrativas del sistema educativo.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo deriva del Proyecto DIREG 07/2021 “¿Qué dicen los manuales de historia sobre la infancia? Análisis de textos escolares chilenos publicados entre los años 2016 y 2020”, adscrito a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Se agradece a la institución patrocinante por el apoyo otorgado.

REFERENCIAS

- Acosta, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y Saberes*, (37), 89-101. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys89.101>
- Álvarez, H. (2021). What do history manuals say about childhood? Analysis of Chilean school textbooks [¿Qué dicen los manuales de historia sobre la infancia? Análisis de los textos escolares chilenos]. *Childhood & Philosophy*, (17), 1-32. <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v17/1984-5987-childphilo-17-e62884.pdf>
- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8985985>
- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Andrés Bello.
- Ariés, P. (1978). *El niño y la historia familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Bases Curriculares de 1° a 6° básico. (2018). *Documento curricular*. Ministerio de Educación de Chile.
- Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. (2016). *Documento curricular*. Ministerio de Educación de Chile.
- Beltrán, G., Fuentes, F., Panza, P. y Valdés, C. (2019). *Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico*. Editorial SM.
- Bjerke, H. (2011). Children as ‘differently equal’ responsible beings: Norwegian children’s views of responsibility [Los niños como seres responsables “diferentemente iguales”: La visión de los niños noruegos sobre la responsabilidad]. *Childhood*, 18(1), 67-80. <https://doi.org/10.1177/0907568210371987>
- Britton, J. (2014). Young people as moral beings: Childhood, morality and inter-generational relationships [Los jóvenes como seres morales: Infancia, moralidad y relaciones intergeneracionales]. *Children & Society*, 29(5), 495-507. <https://doi.org/10.1111/chso.12085>
- Chávez, P. y Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Ceibo.

- Cockburn, T. (2005). Children and the feminist ethic of care [Los niños y la ética feminista del cuidado]. *Childhood*, 12(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0907568205049893>
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking children's citizenship* [Repensar la ciudadanía de los niños]. Palgrave MacMillan.
- Cuesta, R. (2022). Creaciones prodigiosas: Disciplinas escolares e historia del currículum. *Historia de la Educación*, 40(1), 61-79. <https://doi.org/10.14201/hedu2021406179>
- Demause, L. (1974). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, 24(45), 118-139. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Hobsbawm, E. (2013). *Gente poco corriente: Resistencia, rebelión y jazz*. Crítica.
- Honeyman, S., Silva, C., Quintana, S. y Santelices, C. (2017). *Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° medio*. Santillana.
- Jodelet, D. y Balduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21(1), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Marolla, J. y Saavedra, C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(1), 75-92. <https://zenodo.org/record/3628857>
- Mayall, B. (2003). *Towards a sociology for childhood* [Hacia una sociología de la infancia]. Open University Press.
- Pagès, J. y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, (109), 29-66.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Fondo de Cultura Económica.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/html/#:~:text=En%20la%20investigaci%C3%B3n%20hermen%C3%A9utica%2C%20el.sus%20preguntas%20e%20interpretaci%C3%B3n%20el>
- Rojas, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*. Ediciones de la Junji.
- Sosenski, S. y Jackson, E. (2013). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: Entre prácticas y representaciones*. Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿Para qué?. *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154. <https://doi.org/10.5965/2175180307142015132>
- Stone, L. (1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra, 1500-1800*. Fondo de Cultura Económica.
- Vergara, A. (2014). Public policy discourses on childhood during Chilean postauthoritarian democracy: A case of discursive colonization by the language of the free market [Discursos

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

de política pública sobre la infancia durante la democracia posautoritaria chilena: Un caso de colonización discursiva por el lenguaje del libre mercado]. *Childhood*, 22(4), 432-446.
<https://doi.org/10.1177/0907568214549079>