

¿NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES SON PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA? CONCEPCIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE LA HISTORIA DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES Are children and young people history main characters? Conceptions of teachers and students on Children's and Youth's History

SIXTINA PINOCHET PINOCHET¹

Gredics, UAB. Universidad Católica del Norte, Chile

Recibido: 02.11.15 / Aceptado: 06.06.16

Resumen. El siguiente artículo muestra los resultados que obtuvimos al contrastar las concepciones de docentes chilenos sobre el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia con las ideas de sus estudiantes sobre el rol de sus pares en el devenir histórico. La información obtenida a partir de la investigación fue analizada utilizando algunos referentes de la Teoría Fundamentada. Esta nos permitió establecer categorías de profesores (tradicionales, prácticos, críticos-constructivos y eclécticos), y valorar la influencia de estos en las ideas de sus estudiantes sobre su propio potencial de cambio y construcción de una nueva sociedad.

Palabras clave: concepciones de profesores – ideas de estudiantes, protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia, potencial ciudadano de Historia de la Infancia.

Abstract. This article presents the results of the conceptions of Chilean teachers about the role of children and youth in history, in contrast with the ideas of students about their own role. The methodology of the research takes some references from Grounded Theory. This allowed us to propose categories like: traditional, practical, critical-constructive and eclectic. This was very successful in identifying new ways to improve the teaching and learning of the students for empowerment for the changing and building of a new society.

Keywords: conceptions of teacher and students, protagonist of children and young people in history, children's history and citizenship education.

El siguiente artículo forma parte de una investigación doctoral desarrollada entre los años 2012 y 2015, en el departamento de Didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales, y dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch.² En él exponemos los resultados obtenidos al contrastar las concepciones de los profesores que participaron en la investigación con las ideas de sus estudiantes sobre la utilidad del aprendizaje de la Historia, y sobre el protagonismo de sus pares en el devenir histórico.

El trabajo está organizado en cuatro partes. En la primera, analizamos los referentes teóricos en los que nos situamos al plantear la investigación. En la segunda, presentamos la metodología utilizada para desarrollar la investigación. El tercer apartado está destinado a mostrar algunos de los resultados a los que llegamos luego de realizar el estudio. Finalizamos con unas conclusiones que tienen como objetivo proyectar las nuevas líneas de investigación que emergieron tras desarrollar la investigación.

¿DE DÓNDE PARTIMOS PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN? REFERENTES TEÓRICOS

Cuando planteamos nuestro proyecto de investigación, nos interesaba conocer cuáles eran las concepciones de los profesores que enseñan Historia y Ciencias Sociales en Chile sobre una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas, y cuál era el potencial ciudadano que le asignaban a una enseñanza de la historia protagonizada por actores que estuvieran mucho más cerca de sus propios estudiantes.

En esta investigación, definimos las concepciones a partir de los aportes de Evans (1988, 1989 y 1990), por lo que las interpretamos como lo que creen los profesores, los significados que les asignan a las ciencias sociales, las formas en que se originaron estas concepciones, y el impacto que poseen en el desarrollo de un determinado modelo de profesor y de su práctica (Pinochet, 2015). Las investigaciones de Evans (1988, 1989 y 1990), junto con las de

Guimerá (1991) y González (1993), nos aportaron varias pistas sobre cómo se configuran las concepciones del profesorado, y el impacto que tienen en las ideas que sus estudiantes van construyendo sobre los significados de la historia. Para entender cómo se desarrollan las concepciones de los maestros y las ideas de sus estudiantes, Evans (1989) clasificó las concepciones de los maestros de historia a partir de cuatro perspectivas: 1) el propósito que los profesores y estudiantes asignan al estudio de la Historia; 2) las concepciones del modelo de historia, y las ideas sobre el progreso y decadencia; 3) el grado de generalización con el que los informadores están cómodos, y 4) la relevancia de la historia, y las relaciones del pasado con el presente.

Nuestra investigación se focalizó en averiguar la configuración de estas concepciones en un tipo de historia particular como es la Historia de niños y niñas, y la Historia de la Infancia. El interés se explicaba fundamentalmente porque consideramos que esta historia trata problemas y protagonistas más cercanos a quienes estudian y aprenden. La elección de este tipo de historia se explica, además, porque pensamos que los menores se transformaron en protagonistas centrales de la historia, sobre todo a partir del siglo xx.

Consideramos que una de las transformaciones sociales más importantes del siglo xx fue la nueva significación que se construyó sobre la infancia. En América Latina, en medio de la necesidad de reconfigurar los Estados luego de un siglo de vida independiente, comenzó a emerger la idea de que niños y niñas debían ser un sector protegido, tanto desde el punto de vista físico (salud) como desde el plano moral (educación). Esta doble preocupación respondía a la necesidad de los Estados por transitar hacia la vía del progreso económico. Para el caso específico de Chile, fueron importantes las investigaciones de intelectuales como Alejandro Venegas (1910), Tancredo Pinochet Le-Brun (1916) o Nicolás Palacios (1918), quienes a partir de su contacto cotidiano con los sectores populares lograron evidenciar el estado de crisis física y moral en la que se encontraba el pueblo chileno, y dentro de este, la infancia popular. Estas investigaciones, junto con las provenientes de médicos, pedagogos y políticos, fueron una fuente importante de información para plantear la necesidad de implementar políticas de protección a la infancia.

La nueva valoración de la infancia se tradujo en la promulgación de una serie de leyes que tenían como foco preservar a niños y niñas (Rojas, 2007). En la mayoría de los casos, la ideología que nutrió estas leyes fue la protección del niño, y la promoción de una serie de derechos

que iban desde el derecho a la vida hasta el de tener acceso a la felicidad. Al igual que hoy, no se trabajó en la mejora real en la vida de los menores para que pudieran hacer un uso efectivo de sus derechos.

Las transformaciones en la valoración de la infancia también se evidenciaron desde el punto de vista económico. Szir (2012), al hacer referencia a la inserción de Argentina en la economía capitalista mundial, expresa que una de sus características fue la incorporación de la infancia en el mercado del consumo. La proliferación de una nueva cultura gráfica tuvo como uno de sus objetivos primordiales conquistar a esta nueva clientela: «La multiplicación de imágenes conoce un impulso extraordinario por toda suerte de factores económicos, sociales, tecnológicos y culturales, y el público infantil fue uno de los destinatarios de esa cultura visual...» (Szir, 2012, p. 125).

Todas estas transformaciones generaron que los niños y las niñas poco a poco comenzaron a convertirse en objeto de estudio y, por lo tanto, en sujetos históricos. Este posicionamiento de la infancia como una etapa de la vida digna de ser historiada también estuvo relacionado con la emergencia de corrientes historiográficas que cuestionaron la Historia tradicional rankeana. Los historiadores de la Historia de las Mentalidades, de la Historia de la vida cotidiana, y posteriormente de la Nueva Historia y la Historia Cultural, elaboraron una importante crítica hacia una manera de construir el pasado que perseguía generar la sensación de que los hechos que habían vivido políticos, reyes y militares eran los que conformaban la historia de la humanidad.

Por su parte, Hobsbawm expresó una férrea defensa de la gente poco corriente y su inclusión en la historia:

Estas personas constituyen la mayor parte del género humano. Las discusiones entre los historiadores sobre la importancia que los individuos y sus decisiones tienen para la historia no atañen a estas personas. Si se eliminaran tales individuos de la historia, no quedaría ningún rastro significativo en la narración macrohistórica (Hobsbawm, 1998, p. 7).

El cuestionamiento de quiénes eran los/las que protagonizaban la historia, sumado al interés que se empezó a poner en la infancia, dio como resultado la emergencia de las primeras investigaciones históricas que situaron como objeto de estudio a niños y niñas. La obra de Philippe Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960) ha sido considerada como una precursora al respecto. Ariès buscó reconstruir las representaciones con respecto a la infancia en la modernidad. Planteó que esta

etapa de la vida no se presentó de manera independiente de la adultez hasta el siglo XVII. Su tesis causó tal revuelo que no demoraron en aparecer investigaciones que cuestionaron sus planteamientos. Algunos de los detractores más importantes de su obra fueron De Mause (1974), Shorter (1975) y Pollock (1990).

La aproximación de Ariès a la infancia generaría el planteamiento de dos líneas de investigación historiográficas:

1. La que se centra en las representaciones sociales con respecto a la etapa de la infancia (Historia de la Infancia) (Rojas, 2001; Sosenski y Jackson, 2012; Pagès y Villalón, 2013).
2. La que se centra en las experiencias de vida de niños y niñas como actores sociales (Historia de los niños y niñas) (Rojas, 2001; Sosenski y Jackson, 2012; Pagès y Villalón, 2013).

En el caso particular de Chile, a partir de los años noventa del siglo pasado se desarrollaron una serie de investigaciones que evidenciaron el protagonismo de niños y niñas en la Historia. A pesar de que, como señaló Salinas (2001), la Historia de la infancia es aún «una historia por hacer», catorce años después de esta afirmación contamos con un corpus historiográfico que permite que casi cualquier temática que debe ser enseñada en las aulas de Historia y Ciencias Sociales pueda ser abordada desde la mirada infantil. No podemos dejar de señalar que los esfuerzos realizados por Jorge Rojas Flores³ al respecto han sido un importante aporte para conocer las representaciones de la infancia y la Historia de niños y niñas en Chile.

A la luz de lo anteriormente expuesto, la pregunta que nos seguimos haciendo es: ¿por qué a pesar de todo el desarrollo experimentado por la Historia como disciplina, al rescatar el protagonismo de «todos y todas» la historia enseñada en la escuela sigue tan apegada a modelos tradicionales? Pensamos que parte de la respuesta a esta pregunta nos la podía responder la teoría crítica y la Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Visibilizando solo a personajes tradicionales, es decir, a aquellos que han sido seleccionados por quienes elaboran el currículo, lo que hacemos es generar

[...] en nuestros estudiantes la sensación de que sólo los miembros de la elite pueden provocar algún tipo de impacto en el ámbito político o económico [...] generamos la impresión de que todos los otros actores (mujeres, niños, niñas, jóvenes, ancianos, indígenas, etc.) no tienen el poder suficiente para transformar el

modelo de sociedad en el que vivimos [...]. No enseñamos a nuestros estudiantes una historia que les entregue las herramientas para cuestionar e interpretar su presente; y para tomar las decisiones necesarias para actuar en la construcción del futuro. (Pinochet, 2015, p. 76).

MARCO METODOLÓGICO

Nuestra investigación se desarrolló desde una perspectiva interpretativa. En esta perspectiva la preocupación central está puesta en la educación ciudadana y democrática de las personas. Lo que se persigue es entender el mundo subjetivo de la experiencia humana (Cohen y Mannon, 1989). Por ello se hacen esfuerzos para lograr conocer lo que piensan y sienten las personas, para desde ese lugar llegar a entenderlas. Consideramos, igual que Armento (1991), que bajo el paradigma interpretativo las ciencias sociales son una herramienta para poder entender cómo las personas construyen su realidad. Para lograr comprender y explicar esta construcción es necesario conocer los contextos en los cuales se desenvuelven las personas estudiadas, así como sus creencias, experiencias y concepciones.

Hemos recurrido a la Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (2002) para sistematizar, analizar e interpretar parte importante de la información que recolectamos. Debemos destacar que adaptamos la Teoría Fundamentada a los requerimientos de nuestra investigación, sobre todo en lo que respecta a la construcción de categorías de análisis. Esta adaptación se relaciona con la propuesta de Charmaz (Ekins, 1998), quien señaló que cuando se utiliza esta teoría es muy probable que los investigadores la adapten y desarrollen variaciones.

En algunos momentos recurrimos a elementos cuantitativos, porque necesitábamos cuantificar la presencia de las distintas categorías para llegar a establecer conclusiones. Como ha señalado Bisquerra (2004), el desarrollo de una investigación cualitativa no necesariamente debe desestimar el uso de elementos cuantitativos en sus análisis.

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron los siguientes:

a) Cuestionario: Este instrumento fue aplicado a cien profesores de segundo ciclo de enseñanza básica⁴ y de enseñanza media del área de Historia y Ciencias Sociales de las ciudades de Santiago y Arica.⁵ Fundamentalmente preguntamos al profesorado sobre: 1) sus concepciones de las finalidades de la enseñanza de la historia; 2) la

importancia que asignan a la enseñanza de una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas; 3) sus ideas con respecto a la Educación para la ciudadanía; 4) la interpretación que realizan del currículo para visibilizar las experiencias de niños, niñas y jóvenes en la historia. A partir del análisis de algunas preguntas clave de esta encuesta, y tomando en cuenta las propuestas de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997), establecimos las siguientes categorías de profesores: tradicionales, prácticos, críticos-constructivos y eclécticos.

b) Entrevistas: Luego de analizar los resultados de la encuesta, invitamos a los participantes a realizar una entrevista. Las preguntas a los docentes estuvieron enfocadas en tres ejes: 1) finalidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; 2) concepciones sobre la utilidad de enseñar una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas, y 3) finalidades de la formación ciudadana. Las respuestas que nos dieron nos permitieron realizar contrapreguntas. En esta fase de la investigación participaron cinco profesores. Cuatro de ellos se desempeñaban en enseñanza media, y uno en segundo ciclo de enseñanza básica. Todos residían en la ciudad de Santiago, y trabajaban en colegios de distintas modalidades.⁶ Las edades de los profesores fluctuaban entre los veinticinco y los cincuenta años de edad.

c) Grupos focales: El objetivo de los grupos focales fue reconocer las relaciones entre las concepciones de los profesores y las ideas de sus estudiantes con respecto al protagonismo de niños y niñas en la historia. Organizamos cinco grupos focales (cada uno estaba conformado por estudiantes de cada uno de los profesores entrevistados). Los grupos focales giraron alrededor de preguntas sobre el valor que asignaban a niños y niñas como protagonistas de la historia, sus visiones con respecto a la importancia de estudiar historia, y las acciones que estaban dispuestos a desarrollar para construir un mundo más justo. Los integrantes de los grupos focales eran estudiantes entre los trece y los dieciocho años. Cada grupo focal estaba compuesto por cinco estudiantes. La información que obtuvimos a partir de los grupos focales (las ideas de los estudiantes) fue categorizada utilizando la Teoría Fundamentada.

ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación presentamos algunos de los resultados de las entrevistas y de los grupos focales. Hemos dejado a un lado la presentación del resultado obtenido en las encuestas, puesto que este se puede encontrar en otros artículos que hemos escrito en el contexto de esta investigación.⁷

Posicionamientos de profesores tradicionales, prácticos y críticos-constructivos ante el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia

Analizadas las respuestas del cuestionario, entrevistamos a profesores representativos de cada una de las categorías establecidas. Fue difícil lograr que los docentes se mantuvieran involucrados con la investigación,⁸ y que pudieran participar de las entrevistas. Por eso, solamente pudimos contar con la información que nos aportaron cinco profesores de la ciudad de Santiago. A pesar de que la muestra es pequeña, la información que nos dieron los participantes ha sido crucial para establecer las conclusiones de nuestra investigación.

Debemos destacar que los cinco profesores provenían de distintas realidades educativas. Se desempeñaban en colegios públicos (dos profesores) y particulares subvencionados (tres profesores). Sus establecimientos se encontraban en distintas comunas del Gran Santiago (Santiago Centro, El Bosque, Maipú). Entre los colegios teníamos un liceo para todos⁹ y otro emblemático,¹⁰ lo que evidenciaría esta pluralidad a la que hacíamos referencia.

Hicimos uso de la Teoría Fundamentada (2002) para analizar los discursos de los profesores. Esto nos ayudó a establecer categorías de análisis. En la tabla siguiente se presenta un resumen de los posicionamientos de los profesores con respecto a cada uno de los ejes de la entrevista. La información que nos dieron fue la que nos permitió fundamentar aún más su clasificación en cada una de las categorías que surgieron de las respuestas al cuestionario.

Tabla 1. Tipologías de profesores que enseñan la Historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas

Profesores	Finalidades de la enseñanza de la Historia	Finalidades de la formación ciudadana	Concepciones sobre utilidad de enseñanza de Historia con niños y niñas para promover la educación para la ciudadanía	Modelo de clase: rol de profesor y estudiantes
Camilo Tradicional	Conocer el pasado.	Dotarlos de herramientas necesarias para que puedan tomar decisiones.	Solo incorpora a los menores si aparecen consignados en alguna temática del currículo, o si están en una actividad del texto de estudio.	La experiencia exitosa de Camilo fue en sus primeros años de desempeño como profesor. En esa experiencia promovió la participación. En la actualidad él dirige la clase y da algunos espacios para la participación.
Pedro Tradicional	Ayudar a los estudiantes a rescatar una cierta memoria nacional. Esta memoria se centra en aspectos políticos.	Conocer conceptos ligados al ámbito político. El conocimiento es vital para que las nuevas generaciones se motiven y decidan participar políticamente.	A través de la visibilidad de la infancia de ciertos actores tradicionales (O'Higgins, Carrera, etc.) conduce a que los estudiantes tomen conciencia sobre las acciones que podrían llegar a realizar ellos mismos como jóvenes.	El profesor es el principal protagonista de la clase. Los estudiantes asumen un rol muy secundario al opinar cuando el profesor se lo propone, o al realizar las actividades que el profesor les señala.
Cristian Práctico	La formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la resolución de las problemáticas que afectan a su comunidad.	Dotar a los estudiantes de ciertos conocimientos cívicos. Aprender conceptos políticos y el funcionamiento de las instituciones.	Utilizó testimonios infantiles para desarrollar algunas de sus clases a fin de que sus alumnos empatizaran y se comprometieran en la defensa de los derechos de niños y niñas.	El protagonismo del profesor y sus estudiantes varía dependiendo de las características del alumnado. En los cursos motivados, los estudiantes son los protagonistas. En los cursos desmotivados, el profesor es el protagonista.
José Manuel Crítico-constructivo	La formación de estudiantes informados, capaces de interpretar su presente a partir del pasado, comprometidos con el establecimiento de la justicia social, y dispuestos a actuar para construir un mundo mejor.	Enseñar a las nuevas generaciones a vivir armónicamente en sociedad. Promover el respeto, la tolerancia, la igualdad y la participación en la construcción de una realidad más vivible.	Demostrar a los estudiantes que ellos también son actores históricos, y que, como tales, cuentan con el potencial para actuar y transformar las estructuras existentes. Empatizar al darse cuenta que deben enfrentar problemáticas similares.	El principal rol en la clase es asumido por los estudiantes, ya que se promueve la participación, el diálogo y el trabajo en equipo. El profesor solo se encarga de motivar a los estudiantes a través de las temáticas, dirige las discusiones y ayuda a los estudiantes a resolver sus inquietudes.
Salvador Crítico-constructivo	Formar ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social.	Promover la criticidad, la participación y la acción entre sus estudiantes. La historia es el espacio ideal para aprender a organizarse, a tomar acuerdos, y a actuar en consonancia con lo anterior.	Visibilizar las acciones de los menores en el pasado es una forma de dignificar su condición en una sociedad que tiende a ignorarlos. La historia con menores ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de su propio rol como actores históricos encargados de construir un futuro mejor.	El profesor presenta situaciones problemáticas que deben ser analizadas por sus estudiantes. Este modelo de clase privilegia el diálogo, la discusión y la colaboración entre los estudiantes. El profesor asume un rol secundario.

Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas.

Como podemos ver, los profesores que muestran una mayor congruencia con la tipología a la que pertenecen son los críticos-constructivos. La razón fundamental es la existencia de una mayor coherencia entre las finalidades que asignan a la enseñanza de la Historia y a la formación ciudadana, y las prácticas de aula que desarrollan con sus estudiantes. Gran parte de sus clases se enfocan en mostrar los contenidos de una manera problemática, para que sus estudiantes busquen críticamente las raíces de conflictos y establezcan fórmulas para enfrentarlos y resolverlos. Al mismo tiempo, se propicia un ambiente de respeto en las aulas que permite que los estudiantes se sientan cómodos al participar. Los profesores conducen a sus estudiantes a tomar conciencia sobre el rol que poseen como actores en la construcción de un mundo mejor.

Los profesores tradicionales también son coherentes con la tipología a la que pertenecen. Señalan que promueven la participación de sus estudiantes, pero esta participación está muy pautada por el profesor, quien, al ser el dueño del conocimiento, es el principal protagonista de la clase. Consideran que la finalidad de la enseñanza de la Historia consiste en que sus estudiantes conozcan la mayor cantidad de acontecimientos posible, casi todos ellos ligados a una historia política muy tradicional. Este peso de la tradición se evidencia también al considerar que son los conceptos políticos los que ayudarán a sus estudiantes a comprometerse con la participación política. Al reflexionar sobre la visibilidad de los niños como actores, destacan la necesidad de mostrar en la historia escolar las experiencias de aquellos niños que una vez adultos se transformaron en líderes políticos.

Cristian mostró una doble faceta. Podemos considerarlo un profesor práctico en aquellos cursos en los que se siente cómodo porque sus estudiantes se muestran motivados por las temáticas que les presenta. En cambio, en los cursos que tienen alumnos desmotivados por la historia adopta una posición ecléctica. Esta dualidad se evidencia al considerar que la Historia debe apuntar a la formación de una ciudadanía crítica y activa, pero, al pensar en la formación ciudadana, pone el acento en la necesidad de que los estudiantes adquieran conocimientos ligados al funcionamiento político. Pensamos que las incoherencias en el discurso de Cristian obedecen a que es un profesor que lleva veinte años en ejercicio como docente. Su experiencia le ha llevado a tomar la posición de que debe innovar solo en aquellos cursos en los cuales es casi seguro que obtendrá una buena recepción por parte de los estudiantes. Como innovar, según su visión, requiere de un mayor esfuerzo, decide no hacerlo con aquellos cursos en los que los estudiantes se presentan más desmotivados hacia el aprendizaje de la Historia.

El impacto de las concepciones de los profesores en las ideas de sus estudiantes sobre el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia

La comparación de las concepciones de los profesores con las ideas de sus estudiantes sobre la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana permite reconocer distintos niveles de impacto. La relación más directa se da en las ideas que los estudiantes tienen con respecto a la Historia como una disciplina que debe ser enseñada y aprendida en la escuela. Esta relación es el resultado de años de formación, durante los cuales el discurso de los maestros con respecto a la importancia de los conocimientos ha logrado generar en los estudiantes la apropiación de que es necesario aprender Historia. Las razones a las que acuden para fundamentar su idea son variadas, y están muy condicionadas por las concepciones de sus maestros.

Algo distinto ocurre cuando nos centramos en las ideas de los y las estudiantes sobre el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia. No siempre se dio una relación directa entre las concepciones de los profesores y las ideas que construyó el alumnado sobre la importancia de las acciones de niños y niñas en el pasado y presente. Pensamos que esta situación puede explicarse a la luz del contexto en el que se encontraban los estudiantes en el momento de participar en los grupos focales.¹¹ Las experiencias en las que sus profesores enseñaron el protagonismo de niños y niñas en la historia no fueron del todo significativas, básicamente por su marginalidad, pero los estudiantes de igual manera lograron construir un posicionamiento con respecto al protagonismo de sus pares en el cambio social.

• Impacto de las concepciones de los profesores tradicionales:

Nuestros dos profesores tradicionales (Pedro y Camilo) consideran que la enseñanza de la Historia debe evidenciar los aspectos políticos del pasado. Desde esta perspectiva piensan que se puede construir una cierta «memoria nacional»: «Historia es crear memoria y yo creo que nuestro principal objetivo es ayudar a recordar los hechos del pasado» (Pedro). De la entrevista con Pedro, además, se desprende la significación que le otorga al conocimiento del pasado. Para este profesor el pasado da lecciones a las nuevas generaciones que les han de permitir actuar de mejor manera en el presente y en el futuro.

Nuestro segundo profesor tradicional tuvo más inconvenientes al pensar en las finalidades que le asignaba a la enseñanza de la Historia. Consideró como lo más rele-

vante de su enseñanza generar las habilidades para que sus estudiantes tuvieran éxito en las mediciones institucionales (pruebas, SIMCE).¹²

Las ideas que nos expresaron los estudiantes de estos dos profesores con respecto a la importancia de aprender Historia muestran bastantes coherencias con las concepciones de sus maestros. Por ejemplo, para Patricio (estudiante de Pedro) aprender Historia en la escuela es necesario para «comprender lo que sucedió en el pasado [...] y en esto nos ayuda el profesor de Historia» (Patricio, dieciséis años). Queda muy clara la concordancia entre las concepciones del profesor y las ideas de su estudiante, casi recorren al mismo discurso para fundamentar la pertinencia de estudiar Historia en la escuela. Con respecto a Camilo, su imprecisión en el momento de pensar en las finalidades de la enseñanza de la Historia también se permea hasta sus estudiantes, quienes no logran construir una posición sólida que justifique la inclusión de esta asignatura en su malla escolar. Al ser consultado sobre por qué se debía aprender Historia en la escuela, Jonathan (estudiante de Camilo) nos expresó: «Para ver cómo ha cambiado de antes a ahora» (Jonathan, trece años).

Con respecto a la inclusión de los niños, las niñas y los jóvenes como protagonistas de la historia ocurre algo similar. Para Pedro, la Historia de la infancia tiene potencial, ya que permite visibilizar las acciones que realizaron los grandes hombres cuando eran niños. Para este profesor, esas acciones infantiles tendrían un fin aleccionador para las nuevas generaciones: «Fíjate lo importante que fue para los alumnos entender que un Bernardo O'Higgins fue adolescente, que un José Miguel Carrera fue adolescente, que un Manuel Rodríguez fue adolescente, y ellos se atrevieron a desafiar a sus progenitores» (Pedro). Pedro relacionó la enseñanza de esta historia con el desarrollo de una cierta conciencia cívica. Considera que mostrando estas acciones a las nuevas generaciones, estas podrían alcanzar algún tipo de interés y compromiso con la participación política. Piensa que esta participación política debe conducir a formar parte de un partido político, a interesarse por votar en las elecciones, e, incluso, a sentir motivación por participar en la conquista del poder a través de la postulación a algún cargo de elección popular.

Pedro visibiliza solo la historia de algunas infancias, pero sus estudiantes consideran que los niños en el pasado, y ellos mismos en el presente, forman parte de la historia. Para los estudiantes:

a) Hay algunos niños que son más protagonistas que otros: «Obviamente son parte de la historia, no en un

100% de estar actuando ahora en la historia, sino que a largo plazo son ellos los que van a transformar nuestras bases actuales» (Machuca, dieciséis años). En estas ideas es evidente el peso de las concepciones y la enseñanza de una Historia por parte del profesor.

b) Los menores han cuestionado el orden imperante en el pasado y en el presente. Son los responsables del cambio social y han sido, y son, actores de primer orden: «ahora igual se puede ver en el presente cómo los jóvenes quieren instaurar y cambiar... por ejemplo las marchas que se ven en educación. Están empezando a exigir, y están empezando a tomar más importancia» (Bianca, dieciséis años). En las posiciones que asume Bianca se deja ver el peso del contexto social en el que estaba inmersa cuando se desarrollaron los grupos focales, a pesar de que no parece que se considere a sí misma una joven protagonista.

Las clases de Pedro les han permitido construir con mayor facilidad la premisa de que los jóvenes participan de la historia política. En cambio, evidencian más dificultades al pensar a niños o niñas como protagonistas de la historia. Uno de sus estudiantes, Salvador, se dio cuenta de esta situación y explicó que la ausencia de niños y niñas responde fundamentalmente a que a través de la historia no se les ha tomado en cuenta, lo que provoca que sea difícil incluirlos en las clases: «Yo pienso que se debería estudiar, pero se hace difícil» (Salvador, dieciséis años).

• Impacto de concepciones de profesores prácticos:

Como ya hemos destacado, las ideas de nuestro profesor práctico (Cristian) fueron difíciles de analizar. Cristian tomaba decisiones diferentes dependiendo del curso con el que trabajaba. Esto lo llevaba a transitar entre posiciones prácticas y eclécticas.

Para Cristian, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales tiene como principal finalidad que las nuevas generaciones puedan entender su presente y comprometerse en la construcción del futuro. Piensa que, a través de esta conexión, se puede hacer más significativo el aprendizaje en sus clases: «tiene más sentido si sirve para entender el presente y proyectar el futuro». El análisis de las propuestas de Cristian nos llevó a reconocer que establece una potente vinculación, por lo menos desde lo discursivo, entre la enseñanza de la Historia y la promoción de la ciudadanía.

Los testimonios de los estudiantes de Cristian inducen a pensar que estas finalidades no han sido desarrolladas, o que no ha conseguido que sus estudiantes tomen concien-

cia de que la historia sirve para aprender a actuar, a tomar decisiones, y a comprometerse con la construcción del futuro. Identificamos dos grupos de ideas a partir de estos testimonios: 1) la Historia sirve para conocer el pasado: «Porque así uno aprende lo que pasaba antes, así como se formó el país y todas esas cosas» (José, catorce años), y 2) la Historia sirve para tener más conocimientos: «No ser tan incultos, tener más saber en nuestra mente» (Cristian, catorce años).

Las discrepancias entre las concepciones del profesor y las ideas de los estudiantes se deben probablemente a las siguientes razones:

a) El modelo de clase institucionalizado en el colegio en el que trabaja Cristian: el profesor debe adecuarse al modelo de clases que hay en su colegio. Esto significa que debe trabajar con guías de contenidos que son elaboradas por terceros.

b) Los estudiantes que participaron del grupo focal habían ingresado recién ese año al colegio en el que trabaja Cristian, por lo que sus ideas sobre la historia también pueden encontrarse condicionadas por las concepciones de los profesores de Historia que les impartieron clase con anterioridad.

c) Las concepciones de Cristian sobre sus estudiantes: considera que sus clases deben organizarse de manera diferente dependiendo del curso con el que trabaja. En aquellos cursos más motivados por la historia el profesor propone estrategias variadas y efectivas que permiten a sus estudiantes formarse como ciudadanos.

Con respecto al protagonismo de niños y niñas en la historia, Cristian expresó que su utilización podría desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes.

Para Cristian es difícil utilizar la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana, fundamentalmente porque no conoce experiencias que le indiquen cómo hacerlo. Expresó que para utilizarla en sus clases, previamente debía informarse sobre otras experiencias:

Lo que conozco de Historia de la infancia es mínimo, mínimo, mínimo, entonces no puedo clasificarla y decir si va a ser útil o no. Probablemente sí, si nos muestran que hay ciertas temáticas que nos arrojan elementos que pueden servir para avanzar en otros temas...

A pesar de declarar no sentirse preparado para socializar una historia con niños y niñas como protagonistas, de la

respuesta que nos dio a otra pregunta, y de lo que nos expresaron sus estudiantes, se desprende que en algunas ocasiones recurre a los testimonios infantiles en sus clases. La inclusión de los menores es utilizada para generar una mayor cercanía de los temas con sus estudiantes, y para que estos empaticen con los protagonistas del pasado.

Los estudiantes de Cristian estuvieron de acuerdo en señalar que niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia. Las ideas que expresaron para justificar su posición se centraron fundamentalmente en destacar que ellos, como niños en el presente, podrían contarles sus vivencias a sus descendientes, quienes podrían aprender de esas experiencias de niños en el pasado.

Los estudiantes de este profesor consideran que, a través de una historia con niños como protagonistas, se puede aprender de los errores del pasado: «uno aprende de la historia pasada, de ahí saca los errores y los corrige en el futuro» (Cristian, catorce años).

• Impacto de concepciones de profesores críticos-constructivos:

Las respuestas de los profesores críticos-constructivos a las preguntas del cuestionario y a la entrevista son las que muestran una mayor coherencia. No se han dado contradicciones entre las respuestas de uno y otro instrumento. Además, existe una relación más coherente entre los posicionamientos que asumieron los dos profesores, y las ideas que nos expresaron sus estudiantes. Esta congruencia obedece a la mayor claridad con respecto a las finalidades que le asignan a la enseñanza de la Historia, y a que piensan, diseñan e implementan sus clases en coherencia con ellas.

Para nuestros dos profesores críticos-constructivos (José Manuel y Salvador), la enseñanza de la Historia tiene un fin práctico y emancipador: ayuda a sus estudiantes a transformarse en ciudadanos críticos de su tiempo, y comprometidos en la construcción de un presente y un futuro mucho mejor, inclusivo e igualitario. Al respecto, José Manuel nos declaró que la enseñanza de la Historia debía contribuir a «que ellos desarrollen un pensamiento crítico con la sociedad, con la realidad en la que a ellos les toca vivir, para que puedan contribuir a generar cambios». En consonancia con José Manuel, Salvador expresó que la enseñanza de la Historia era el espacio propicio para reflexionar y actuar para «mejorar el futuro».

Las ideas de los estudiantes de ambos profesores son concordantes. Para los dos grupos de estudiantes el aprendi-

zaje de la historia les permite comprender la sociedad en la que se encuentran insertos, y aprender a actuar: «yo pienso que... conociendo la historia, o sea nuestro pasado, podemos comprender el presente y el futuro» (Claudio, diecisiete años, estudiante de José Manuel). Algo similar nos dijo uno de los estudiantes de Salvador: «Es que la historia también se ocupa en muchos casos para tomar el pasado, conocer el presente y mejorar el futuro» (Gaspar, catorce años, estudiante de Salvador).

Para estos profesores, la enseñanza de la Historia de niños, niñas y jóvenes es una de las maneras de ayudar a los estudiantes a tomar conciencia sobre el rol protagónico que tienen en la construcción del presente y el futuro: «Tomar conciencia de sus derechos y de su papel protagónico en el desarrollo histórico y en la construcción de una sociedad más justa» (José Manuel). Al mismo tiempo, consideran que esta historia tiene un fin ético, al asignar un rol de relevancia a actores que tradicionalmente han sido pasados por alto: «Yo les hago ver que esa informalidad puede ser formalidad, y que ellos tienen mucho valor que entregarnos a nosotros» (Salvador). Para Salvador la Historia de la infancia es un vehículo para que los estudiantes se sientan responsables de la construcción de otra historia: «trato de hacerles ver que, como niños, ellos tienen mucho que decir, y mucho que hacer».

Al ser consultados sobre el protagonismo de los niños en la historia, los estudiantes de nuestros profesores críticos-constructivos asumieron un rol de empoderamiento, el cual en cierta medida se relacionaba no tan solo con lo que veían en sus clases, sino también con el propio protagonismo que tenían en las movilizaciones estudiantiles:

[...] hoy se ha podido comprobar que son ellos los que más han hecho cambios en la sociedad, y también los adultos, no se les puede dejar de lado, porque, por ejemplo ha habido masacres de luchas de jóvenes, niños y adultos, todos juntos... (Boris, catorce años).

Para los estudiantes de José Manuel la idea que más destaca es la de considerar que los niños, niñas y jóvenes tienen el mismo valor en la construcción del presente y en el cambio social que los actores adultos: «Sí, 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 crearán el futuro...» Claudio, diecisiete años).

CONCLUSIONES

A manera de síntesis, los cinco profesores entrevistados presentan una heterogeneidad que ya habíamos detecta-

do en el profesorado encuestado y que, con bastante probabilidad, es común al conjunto del profesorado chileno. En consecuencia, y sin pretensiones de generalizar, podemos afirmar que existen distintas miradas con respecto a las finalidades de la enseñanza de la Historia y al papel de la infancia y de la juventud en ella. Todo indica que las concepciones de este profesorado sobre las finalidades de la enseñanza son las que rigen sus prácticas.

Como es sabido, las finalidades de la enseñanza de la Historia encierran un modelo de ciudadanía. En el profesorado de nuestra investigación, los modelos de ciudadanía van desde el que valora la promoción de un ciudadano comprometido con el conocimiento del funcionamiento político del país, y su participación en las instancias formales, hasta el que considera la ciudadanía como un compromiso para construir un mundo mejor.

En cuanto al papel de los niños y niñas en la historia escolar, hemos detectado tres maneras de visibilizarlos: 1) destacando aspectos de la infancia de líderes políticos (profesores tradicionales); 2) denunciando su vulnerabilidad y el incumplimiento de sus derechos para generar empatía y compromiso en la defensa de los derechos de los menores (profesores prácticos), y 3) presentando y analizando situaciones problemáticas que han debido enfrentar los menores en el pasado y en el presente, y mostrándoles situaciones en las cuales los niños y las niñas han sido partícipes del cambio social (profesores críticos-constructivos).

La mayoría de los estudiantes de nuestra investigación han logrado construir la idea de que son protagonistas de las historias pasadas, del presente y lo serán del futuro. Pensamos que esta construcción obedece principalmente a dos hechos:

a) Por un lado, todos los profesores entrevistados reconocen la potencialidad de la enseñanza de una Historia protagonizada por niños, niñas y jóvenes. Esto les conduce en algunos momentos de sus programaciones a incluirlos, a pesar de que estos actores no aparezcan de manera explícita en los materiales curriculares. Las concepciones de los maestros sobre qué infancias visibilizar (la de los «grandes hombres» o la de «niños y niñas corrientes») y los caminos asumidos para incluirlos en las clases han influido en la construcción de las ideas de los estudiantes sobre el protagonismo infantil. En cierta medida, estas visibilizaciones esporádicas les han dado un piso conceptual a los estudiantes para fundamentar sus ideas del protagonismo de sus pares en el pasado. La postura adoptada por el profesor influye en la fundamentación que dan los estudiantes para validar su valoración de que niños, niñas y jóvenes forman parte de la historia.

b) El contexto social fue otro elemento que explica la valoración de los estudiantes sobre el protagonismo de los niños, las niñas y los y las jóvenes en la historia. Las movilizaciones estudiantiles iniciadas el año 2011, y en las cuales los y las estudiantes participaron de manera activa, les dieron muchas herramientas para explicar, a partir del presente, el protagonismo que pudieron tener niños, niñas y jóvenes en el pasado. Al mismo tiempo fue una fuente muy fecunda para pensar que ellos y ellas mismas tenían en sus manos la construcción del presente y el futuro, por lo menos en relación con el establecimiento de una educación gratuita y de calidad para todos los niños y niñas chilenos.

A la luz de la información que obtuvimos a partir del análisis de los cuestionarios, entrevistas y grupos focales, resulta evidente que aún tenemos un camino pendiente en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: el de incluir a niños, niñas y jóvenes, así como también a otros actores invisibilizados (mujeres, pobres, esclavos, minorías sexuales, etc.), en nuestros programas de Historia. Esta inclusión es la que nos permitirá generar la enseñanza de una historia mucho más humana, significati-

va y útil para la vida de nuestros estudiantes, ya que es la que les ayudará a apropiarse de la idea de que todas las personas, sea cual sea su edad, su sexo, su clase social, su etnia, su ideología, su religión o su sexualidad, son protagonistas de la construcción del presente y el futuro (Pagès y Villalón, 2013).

Al mismo tiempo, los hallazgos de esta investigación nos hacen un llamado de atención para que como docentes nos hagamos cargo de las problemáticas que suceden en nuestra sociedad, y que son, sin duda, un espacio fecundo para el desarrollo de la conciencia histórica y ciudadana de nuestros estudiantes, los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los profesores y estudiantes que accedieron a participar de esta investigación. Sus aportes fueron fundamentales para llegar a las conclusiones que se evidencian en este artículo.

NOTAS

¹ Profesora de Historia, Geografía y Educación cívica (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile); magíster en Historia de Chile (Universidad de Santiago de Chile); doctora en Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Actualmente se desempeña como académica de la carrera de Pedagogía en Enseñanza Básica, en la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.

² Pinochet (2015). *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. Universidad Autónoma de Barcelona.

³ Solo a manera de ejemplo, Jorge Rojas se dio a la titánica tarea de reconstruir la *Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010)*, Santiago, JUNJI, obra en la que retrató la experiencia de ser niño o niña en Chile. Está compuesta por dos tomos, y en el segundo se muestran imágenes de la infancia chilena de los últimos doscientos años.

⁴ Séptimo y octavo grado.

⁵ Para mayor información sobre los resultados globales de la encuesta, consultar Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora: ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

⁶ Públicos y Particulares subvencionados.

⁷ A manera de ejemplo, se puede consultar Pinochet y Pagès (2015). Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13, 105-122.

⁸ Las características de las jornadas de trabajo de los maestros chilenos hacen que permanentemente se encuentren cargados de trabajo, con muy poco tiempo para participar en procesos reflexivos sobre sus propias prácticas. En todas las ocasiones que contactamos con profesores para entrevistarnos nos explicaron que era difícil destinar tiempo para esta labor, ya que se encontraban finalizando el semestre académico.

⁹ Hasta el año 2014 llevaban este apelativo los establecimientos públicos que no podían realizar procesos de selección para llenar sus vacantes.

¹⁰ Se denominan liceos emblemáticos a aquellos que llevan una larga trayectoria educativa en nuestro país. Para ingresar a ellos hay que superar un intenso proceso de selección.

¹¹ Desarrollo de movilizaciones estudiantiles que exigían la gratuidad de la educación, y reformas estructurales como la nacionalización del cobre para lograr financiar la propuesta de gratuidad.

¹² Sistema de la medición de la calidad de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- ARMENTO, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En: SHAVER, J. P. (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the social studies* (pp. 185-196). Nueva York: Macmillan. Traducción al castellano.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona.
- BISQUERRA, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE MAUSSE, L. (1974). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- EKINS, R. (1998). *Male femaling: a grounded theory approach to cross-dressing and sex-changing*. Londres: Routledge.
- EVANS, R. (1988). Lesson from history: teacher and student conceptions of the meaning of History. *Theory and Research in Social Education*, 16(3), 203-225.
- EVANS, R. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. *Theory and Research in Social Education*, 12(3), 210-240.
- EVANS, R. (1990). A vueltas con las concepciones de la historia del enseñante: Ideología, currículum y opinión del alumnado. Traducción de Teacher conceptions of History Revisited: Ideology, curriculum, and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18(2), 101-138.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, M. (1993). «La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos». Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral.)
- GUIMERÁ, C. (1991). «Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria». Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral.)
- HOBSBAWM, E. (1999). *Gente poco corriente, resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Crítica.
- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- PAGÈS, J. y VILLALÓN, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, 74(3), 29-66.
- PINOCHET, S. (2015). «Profesor, profesora: ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la Historia de la infancia». Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral.)
- PINOCHET, S. y PAGÈS, J. (2015). Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar. *Reseña de Enseñanza de la Historia*, 13, 105-122.
- POLLOCK, L. (1990). *Los niños olvidados, relaciones entre padres e hijos 1500-1900*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROJAS, J. (2001). Los niños y su historia, un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. *Pensamiento crítico.cl revista electrónica de Historia*, 1. Recuperado de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf (Consulta, 22 de abril de 2016).
- ROJAS, J. (2007). Los derechos del niño en Chile, una aproximación histórica, 1910-1930. *Revista Historia*, 40(1), 129-164.
- SALINAS, R. (2001). La historia de la infancia, una historia por hacer. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 5, 11-30.
- SHORTER, E. (1975). *The making of the modern family*. Philadelphia: The University of Chicago press.
- SOSENKI, S. y JACKSON, E. (2012). Introducción. En: SOSENKI, S. y JACKSON, E. (coord.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica: entre prácticas y representaciones* (pp. 7-21). Ciudad de México: UNAM.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS – Universidad de Antioquia.
- SZIR, S. (2012). Imágenes para la infancia, entre el discurso pedagógico y la cultura del consumo en Argentina. La escuela y el periódico ilustrado *Caras y Caretas* (1880-1910). En: SOSENKI, S. y JACKSON, E. (coord.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en Latinoamérica: entre prácticas y representaciones* (pp. 123-152). Ciudad de México: UNAM.