

Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar

*Sixtina Pinochet P.
Joan Pagès B.¹*

Resumen:

La enseñanza de la historia escolar sigue manteniéndose como un baluarte de la tradición al promover una enseñanza con los protagonistas de siempre. Ello a pesar del desarrollo experimentado por la investigación histórica durante el siglo XX al situar como objeto de estudio a actores que, con anterioridad, habían sido mantenidos en el anonimato (mujeres, hombres corrientes, indígenas, esclavos, niños, niñas, etc.). En esta investigación mostramos los posicionamientos que asumen un grupo de docentes chilenos al ser consultados sobre el protagonismo que les asignan a niños, niñas y jóvenes en sus clases.

Palabras claves:

Concepciones de los maestros-Historia de la Infancia-Protagonistas de la Historia-Formación ciudadana.

Abstract:

Teaching school history still remaining like a traditional knowledge with the same characters. In the century XX, the research in history work about new characters like women, ordinary men, ethnicities, slaves and children, etc. However the school don't take this research and teaching about the same characters. In this research we show the conceptions of a group of Chilean teachers when asked about the role assigned to children

1- Universitat Autònoma de Barcelona, GREDICS.

and young people in their classes and in the process of teaching and learning.

Keywords:

Teacher's Conceptions - History of childhood -Characters of History - Citizenship education

El siguiente artículo forma parte de una investigación doctoral desarrollada entre los años 2012 y 2015². En esta oportunidad hemos querido centrarnos en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario dirigido a maestros y maestras de las ciudades de Arica y Santiago (Chile). Por medio del cuestionario recogimos las concepciones de los docentes sobre el protagonismo de niños y niñas en la historia, y el potencial ciudadano que le asignaban.

El artículo está organizado en cuatro apartados. En el primero hacemos referencia a la mirada desde la cual nos situamos al desarrollar la investigación. En el segundo presentamos las concepciones de los docentes respecto a la historia de la infancia y su potencial ciudadano. En el tercer apartado mostramos las dificultades que los docentes declararon enfrentar al tratar de promover una enseñanza de la historia con protagonistas distintos a los tradicionales. Y finalizamos con unas conclusiones.

A. Teoría crítica e invisibilidad de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar

La historiografía se ha hecho cargo de visibilizar a aquellos actores que tradicionalmente habían sido marginados por la historia tradicional¹. A pesar de este desarrollo, la historia enseñada y aprendida en nuestras escuelas ha mantenido en un silencio marginal a colectivos como las mujeres, los ancianos, los pobres y los niños y las niñas, entre otros

2- PINOCHET PINOCHET, Sixtina. 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. Universitat Autònoma de Barcelona.

3- Ver, por ejemplo PINOCHET, S. (2014). Mirándonos al espejo: Los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En Ana María Hernández C, Carmen Rosa García y Juan Luis de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2015. P. 967-976; MAROLLA, J. (2014). Ellas sí tienen historia, representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres. UAB. Trabajo final de máster.

protagonistas. Esta situación choca con la realidad, ya que los estudiantes forman parte de algunos de estos grupos (o de más de uno de ellos), y conviven cotidianamente con algunos de ellos (sin duda, con niños y niñas, y con mujeres siempre). La inmensa mayoría del alumnado difícilmente relaciona su cotidianidad con un político o con un héroe como los que aparecen en los textos escolares. La historia escolar, en general, sigue promoviendo la representación de que quienes protagonizan el pasado son una minoría y, fundamentalmente, de hombres blancos y poderosos. Los contenidos que todos debemos conocer son las hazañas de esta minoría.

Pensamos que al mostrar sólo este tipo de historia, y mantener invisibilizada a la mayor parte de la población, lo que se hace es esconder una realidad diversa y heterogénea tanto desde la perspectiva étnica como regional, social o sexual con la que se encuentran cotidianamente los maestros cuando ingresan a sus aulas de ciencias sociales.

En los últimos 7 años, en Chile se han experimentado una serie de modificaciones curriculares (MINEDUC, 2009; 2013) que, en cierta medida, han respondido a las transformaciones políticas vivenciadas durante los últimos tres gobiernos (M. Bachelet 2006-2010 y S. Piñera, 2010-2014, M. Bachelet 2014-...). Estas propuestas dejaron en evidencia la importancia política que tiene el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales al promover una cierta memoria e identidad nacional. A pesar de las buenas intenciones propuestas por ambos ajustes curriculares, se siguió proponiendo una enseñanza de la historia nacional y universal que persigue como objetivo último que las nuevas generaciones confíen en las instituciones políticas, y quienes las dirigen, y valoren los esfuerzos de los estadistas al conducir a la nación por la senda del “progreso”.

A pesar de que el currículo se declara como apolítico y objetivo, es claro que a través de él se busca legitimar un determinado orden, y mostrarlo como democrático. Esto resulta evidente pues el currículo: 1) No muestra las relaciones conflictivas que a través de la historia se han desarrollado entre el Estado y los distintos actores sociales; 2) Privilegia la enseñanza de una historia política y económica con la que se relacionan todos los procesos sociales; 3) Invisibiliza a los “Otros”, les niega su protagonismo en la historia. Si aparecen, lo hacen de una manera marginal y compensatoria a los actores de siempre.

Pensamos que este panorama podía ser comprensible a partir de los postulados de la teoría crítica. Por medio de sus supuestos buscábamos explicar las distancias existentes entre el desarrollo de la historiografía durante el último siglo, y lo que se enseña y socializa a partir de la historia

escolar. En cierta medida, a través de la teoría crítica queríamos llegar a entender por qué la historia escolar se ha alzado como un baluarte en la defensa de la tradición (Carretero Y Kriger, 2004, En Carretero y Voss, 2004).

A.1. La función de la escuela

La escuela es uno de los principales espacios de socialización de normas, valores, principios y visiones sobre la realidad. Durante el siglo XX los distintos estados han logrado la escolarización prácticamente total de su población infantil. Consideramos, como Apple (1987), que las escuelas utilizan su espacio para promover un determinado modelo de cultura hegemónico, no dando cabida a que se evidencie la posibilidad de construir valores, relaciones o pensamientos que vayan en contra de aquello que los grupos de poder establecen. Según Apple (1986) la función de la escuela se explica por las vinculaciones existentes entre cultura, política y economía.

Vivimos en una sociedad muy desigual. Estas relaciones de desigualdad se reproducen a partir de las mismas relaciones que se fundan en la escuela entre sus distintos actores. En las escuelas se promueve un orden jerárquico, la obediencia incuestionable a la autoridad, la utilización de uniforme, la existencia de una serie de normas establecidas de manera unilateral (PALMA, 2013) entre otras. Bajo este panorama, las experiencias de niños, niñas y jóvenes, tanto en el presente como en el pasado, no tienen cabida, no se considera necesario que sean conocidas ni valoradas por los niños, las niñas y la juventud actual. Asignar un rol protagónico a los menores en cierta medida podría contribuir a cuestionar el ordenamiento existente en el interior de la escuela, y de la sociedad en su totalidad.

Giroux (1990), también denunciaba este rol de las escuelas como espacios para socializar a las nuevas generaciones en los valores culturales de los grupos dominantes: “... *no son meros lugares donde se imparte instrucción, sino también lugares donde se aprende la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existente entre status y distinción de clase que de hecho se da en el conjunto de la sociedad*” (GIROUX, 1990: p. 45). Las relaciones jerárquicas establecidas en las escuelas, la prohibición de ciertas conductas o prácticas culturales consideradas como incorrectas (por ejemplo, demostrar las emociones, hablar de una manera no formal, ponerse de pie mientras se

desarrolla la lección, entre otras, (McLaren, 2005)) responden a la promoción de un modelo cultural que es beneficioso para los grupos hegemónicos a fin de mantener el orden social y cultural existente.

La escuela también actúa como un importante agente legitimador del Estado, no tan sólo a través de los contenidos que en esta se imparte, sino que también a través de su rol como mediador en los conflictos sobre educación. El Estado actúa como el árbitro que otorga concesiones a los grupos que se disputan el control de la educación (APPLE, 1987), y entrega espacios para que estos se sientan representados en el conocimiento que se imparte en las escuelas.

A.2. El currículo como el espacio de promoción de una cultura hegemónica

Los silencios y ausencias en la historia escolar con respecto a la participación de niños y niñas, mujeres, ancianos, minorías étnicas, etc. obedecen a las decisiones políticas de quienes elaboran el currículo. Estas decisiones son el resultado de la necesidad de promover una cultura que, generalmente, es la que comparten y valoran los grupos que tienen en sus manos el poder político y económico. Giroux (1998) ha propuesto que el currículo debe ser entendido como *“una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos”* (Giroux, 1998: p. 82).

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

Giroux también hizo referencia a la necesidad de analizar lo que ocultan los currículos al promover un determinado modelo cultural: *“... abarca no sólo lo que ha entrado a formar parte de una visión del mundo, sino también lo que ha quedado excluido de la misma o simplemente*

silenciado. Lo callado es tan importante como lo afirmado". (Giroux, 1990: p. 44). La invisibilidad de los otros en la historia responde a la necesidad de no evidenciar el rol que ellos y ellas han jugado en el cambio social. Como las transformaciones en el orden social casi siempre implican el cuestionamiento del modelo existente, a los grupos de poder no les resulta beneficioso que las nuevas generaciones tomen conciencia que los cambios también pueden venir desde abajo, y que ellos mismos se pueden transformar en sus protagonistas.

Para Apple el conocimiento que llega a las escuelas no es neutral, ya que ha sido objeto de un proceso de selección. Por medio de la elección de lo que se decide enseñar, y de lo que no, se pretende legitimar el modelo de sociedad existente, y considerar las problemáticas que a ésta le afectan como normales e incuestionables, y que, en algunos casos, no es necesario modificarlas.

Todo el conocimiento que se imparte en las escuelas es objeto de una selección por parte de quienes elaboran el currículo. La tradición selectiva (APPLE, 1986) ha sido la encargada de recoger aquellos pasajes de la historia que son útiles para promover una cierta identidad y unidad nacional. Esto ha impedido que el currículo y las programaciones de historia y ciencias sociales se centren en las problemáticas que han afectado y afectan a la sociedad. Como éstas han sido el resultado de los modelos económicos imperantes y de las acciones de la clase política, se decide dejarlos a un lado. Se opta por presentar una visión de la historia nacional como la muestra del esfuerzo de la clase política por conducir a la población hacia la senda del progreso y el desarrollo. Por esto se pone énfasis en dejar en evidencia las medidas sociales del Estado, o los avances en materia económica y de infraestructura.

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

A.3. Los profesores como agentes de transformación de una cultura hegemónica

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

Como señaló Apple (1986), la cultura sólo podrá ser socializada cuando ciertos intelectuales (los profesores) la seleccionen, legitimen y distribuyan. Por esto es necesario que las profesoras y los profesores reconozcan que lo que hacen en sus aulas, ya sea de manera consciente o inconsciente, es una acción política.

Durante nuestra formación como docentes en la Universidad, somos socializados en determinados conocimientos que son los que posteriormente impartiremos en nuestras aulas. Debemos empezar a abordar de una manera reflexiva esos conocimientos para transformarlos y enseñarlos de manera tal que sean útiles para nuestros estudiantes. Debemos reflexionar por qué a nosotros tampoco se nos mostró una historia en la que los protagonistas fueran los invisibles, o si se nos enseñó, qué fue lo que nos llevó a considerar que no era necesario incluirlos en la historia que enseñamos en la escuela. Este ejercicio nos debería hacernos plantear para qué enseñamos historia: ¿para qué nuestros estudiantes aprendan contenidos que les permitan enfrentar con éxito las pruebas de selectividad universitaria o para que actúen como ciudadanos y ciudadanas conscientes de cuál es su pasado y cuál ha de ser su compromiso con la sociedad y su futuro?. Esta mirada con respecto a la utilidad de la enseñanza escolar no hace más que reforzar la visión sobre quiénes son los personajes dignos de recordar a través de las clases de historia.

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

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

Pensamos que para generar transformaciones en un modelo educativo que promueve una cultura hegemónica, que ignora las experiencias de la mayoría, es necesario que fundemos relaciones dialógicas con nuestros estudiantes. Siguiendo las ideas de Freire (1987) consideramos que la cultura es algo que se debe democratizar a través de un nuevo tipo de educación que se centre tanto en las experiencias del que está enseñando como del que está aprendiendo. Para Freire, la mejor forma de democratizar la cultura es a través de una educación crítica, centrada en las problemáticas cotidianas del que está aprendiendo. El hecho de centrarse en la vida misma permitiría a quien aprende tomar conciencia con respecto a su realidad y tomar las medidas necesarias para transformarla.

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

Los autores que hemos revisado no hacen una referencia directa a los invisibles en el currículo, pero nos entregan los elementos necesarios para entender y explicar por qué desde las políticas curriculares se ha

preferido pasar por alto las experiencias de niños, niñas, mujeres, minorías sexuales, pueblos indígenas, etc. Al mismo tiempo, nos han otorgado los elementos teóricos necesarios para entender por qué es necesaria su inclusión si queremos construir desde la escuela una historia que sea más inclusiva, más democrática, que contribuya al cambio social y a la construcción de un futuro alternativo.

B. Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la infancia y su potencial ciudadano

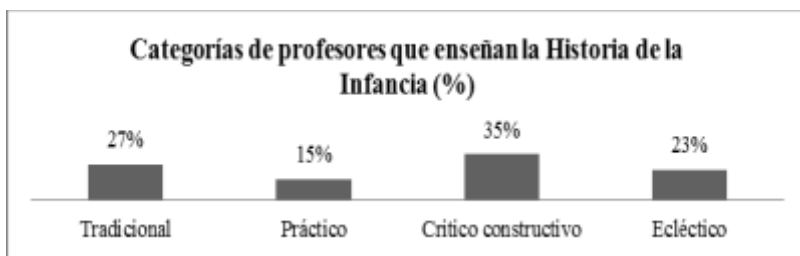
A partir del cuestionario que aplicamos en las ciudades de Arica y Santiago logramos recoger una gran cantidad de información acerca de las concepciones de los maestros sobre la Historia de la Infancia y su potencial ciudadano. La investigación puso en evidencia que los profesores valoran positivamente socializar la historia con protagonistas como sus estudiantes, pero también señalaron una serie de inconvenientes que son los que los conducen a no recurrir a esta rama de la historia de manera permanente.

Consideramos importante destacar que la aplicación del cuestionario fue utilizada por los docentes para reflexionar sobre sus propias prácticas y sobre las decisiones que toman cuando deciden enseñar historia desde una determinada perspectiva. El planteamiento del cuestionario les permitió, además, reconocer que la enseñanza de una historia centrada en protagonistas cercanos a sus estudiantes es el camino más apropiado para desarrollar en ellos su conciencia histórica y ciudadana. Los y las docentes fueron invitados a pensar en sus propias prácticas y en sus concepciones sobre la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana. Sus posicionamientos se fueron permeando de la nueva conciencia que iban adquiriendo a medida que respondían las preguntas sobre su formación inicial en el área de la Historia de la infancia y sobre las experiencias de enseñanza que habían desarrollado durante sus años de desempeño laboral y que habían resultado exitosas.

Cuando diseñamos el cuestionario, establecimos ciertas preguntas que serían claves para poder triangular la información que nos aportaba el profesorado. Por medio de la triangulación establecimos categorías de profesores. Desde el punto de vista teórico, sustentamos nuestras categorías a partir de las propuestas conceptuales de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997, en BENEJAM Y PAGÈS, 1997). Al analizar la información que nos aportaron los profesores y las profesoras a través de

las preguntas claves⁴, nos centramos en: 1) La manera en que propusieron la incorporación de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases de historia; 2) La forma de interpretar la formación ciudadana; 3) El protagonismo que asumían durante las clases y el que le asignaban a sus estudiantes; 4) Las actividades propuestas durante el desarrollo de las clases.

A partir de la recolección de esta información, establecimos cuatro categorías de profesores: *Tradicional*, *Práctico*, *Crítico constructivo* y *Ecléctico*. Desde el punto de vista cuantitativo, la clasificación de los docentes se presenta en el siguiente gráfico:



Fuente:

Elaboración personal a partir de datos obtenidos de aplicación de encuesta: “La presencia de la Historia de la Infancia y la Juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”

B.1. Profesores tradicionales:

Un 27% de los profesores participantes de la muestra (7) se inscribió dentro de una concepción tradicional de la enseñanza de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana. Este grupo, al ser invitado a incluir a los niños, niñas y jóvenes en sus contenidos de historia, lo hizo mayoritariamente ligándolos a la historia política del país o del mundo. Su visión de la historia es fundamentalmente política y por ello propusieron desarrollar la formación ciudadana de sus estudiantes a través de situaciones políticas clásicas.

De sus propuestas se desprende que consideran que los estudiantes deben ser formados en los principios políticos hegemónicos. Por eso, ponen el énfasis en la necesidad de que a los estudiantes se les enseñe sobre

4- Las preguntas claves del cuestionario fueron las siguientes: propuesta de clases a partir de imágenes, pregunta abierta sobre cómo interpretaban la formación ciudadana los maestros y maestras, pregunta abierta sobre la utilidad de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana, propuesta de clase para promover la formación ciudadana a través de la Historia de la infancia.

las instituciones, su funcionamiento, y la importancia de su rol como ciudadanos una vez alcanzada la mayoría de edad.

Estos profesores asumían todo el protagonismo en el desarrollo de la clase, lo que se tradujo en que los estudiantes se transformaban en sujetos pasivos y reproductores del conocimiento que les aportaban oralmente. Siguiendo las propuestas de Freire (1970), podemos decir que estos profesores tienen una concepción bancaria de la educación, y que esta se expresa en sus modelos de clases.

B.2. Prácticos:

Un 15% de los profesores (4) se situaron en una perspectiva práctica. Para los profesores prácticos lo más importante es generar que sus estudiantes se desarrollen como personas y que sean felices. Por esto, ponen el acento en trabajar aquellas temáticas que resulten interesantes y desafiantes para sus estudiantes. Bajo esta mirada, consideran que la historia de niños, niñas y jóvenes es un excelente espacio para ayudar a sus estudiantes a comparar el pasado con el presente, para que empaticen con los actores del pasado, y para que ellos se sientan como sujetos constructores de historia.

Con respecto a la ciudadanía consideran que la enseñanza es necesaria para que los estudiantes conozcan sus deberes y derechos. Ponen el acento en enseñar los Derechos Humanos para que sus estudiantes evalúen y critiquen las problemáticas presentes en la sociedad. Si bien enseñan a actuar a sus estudiantes, sus estrategias están puestas en que los estudiantes actúen colaborativamente para resolver los problemas que más cotidianamente los aquejan.

Consideran que la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas es un medio muy útil para lograr que los estudiantes desarrollen su formación ciudadana, principalmente a través del análisis de las problemáticas de los menores en el pasado y en el presente, la búsqueda de sus causas y posibles soluciones. Se enfatiza el compromiso con la denuncia de las situaciones de vulneración en que viven algunos niños del planeta.

Debido a que sus estudiantes son el centro de la enseñanza y el aprendizaje, el profesor adquiere un rol secundario en el desarrollo de la clase. Las actividades son realizadas de manera colaborativa entre los estudiantes. El profesor los ayuda a hacerse preguntas y a contrastar sus distintas respuestas.

B.3. Crítico constructivo:

Este fue el grupo mayoritario de docentes (35%, 9 profesores). Para estos profesores la enseñanza de la historia es el espacio ideal para formar a la ciudadanía del siglo XXI. Esta ciudadanía debe ser crítica, comprometida con los problemas de la sociedad, y dispuesta a actuar para cuestionar las estructuras que generan las problemáticas del siglo XXI. Para este grupo de profesores, la enseñanza de la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas permite que sus estudiantes se empoderen, y tomen conciencia, de que así como los menores en el pasado cuestionaron las estructuras y las cambiaron, ellos también lo pueden hacer en el presente. Por esto, los temas de la historia de la infancia que abordan en sus clases se centran en conflictos y problemáticas que tienen una proyección hasta la actualidad.

Consideran que la ciudadanía es una cualidad intrínseca a todas las personas, independiente de su condición o edad. Por esto, promueven que sus estudiantes participen, que se involucren en la búsqueda de las causas de las injusticias, y que trabajen para superarlas. Esta mirada de la ciudadanía los lleva a promover una cultura de la discusión, el respeto, la participación y la tolerancia en el interior de sus clases. Las relaciones entre profesores y estudiantes son horizontales y fundadas en el respeto mutuo.

B.4. Ecléctico:

Un 23% (6 profesores) fue clasificado en esta categoría. Del grupo de eclécticos, una parte se orienta más hacia la visión crítica constructiva, y otra hacia la práctica. Solamente uno de los eclécticos compartió elementos del modelo tradicional. Los eclécticos asignan distintas finalidades a la enseñanza de la historia. Esto se denota en las temáticas que trabajan y las maneras de abordarlas. Para la mayoría de nuestros eclécticos (3 profesores) la enseñanza de la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas debe permitir que los estudiantes desarrollen la criticidad, y que tomen conciencia de que ellos también son actores históricos, sin embargo al momento de plantear la manera de abordar las temáticas son muy tradicionales. Se centran en contenidos en los que los jóvenes han sido protagonistas, pero no dan el protagonismo a sus estudiantes en la clase. Los roles en el interior de la clase se encuentran muy marcados. El profesor es el encargado de presentar el contenido, y el estudiante el encargado de aprenderlo. No existe la premisa de que el conocimiento sea algo que se alcance a través de la interacción de todos los

actores de la clase. Para los eclécticos, la historia con los menores como protagonistas es tan útil para desarrollar sus fines como cualquier otra historia.

Piensan la ciudadanía como una enseñanza para la acción, pero esto no se relaciona con las prácticas que promueven en sus aulas.

Pensamos que las diferencias que obtuvimos al comparar los resultados de las preguntas claves del cuestionario se explican por las dificultades que los profesores enfrentan en el momento de promover prácticas que sean coherentes con las finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana. Esto es lo que les lleva a tomar en algunas ocasiones decisiones contradictorias. Pensamos que esta misma situación evidenciada a través del cuestionario se vive en las aulas de historia y ciencias sociales. Por esto, creemos que es esencial que a los profesores se les ayude a reconocer, desde su formación inicial, cuál es la mirada que tienen con respecto a la enseñanza de la historia, y que se promueva, en la universidad, una enseñanza que permita que aquellos que se sitúan en una mirada más tradicional se vayan acercando hacia la perspectiva crítico-constructivo, ya que esta última es, en nuestra opinión, la que está trabajando de manera más o menos efectiva para formar a una ciudadanía comprometida con el cambio social.

C.¿Por qué no enseñamos una historia con protagonistas como nuestros estudiantes?

El cuestionario abrió un espacio para que los profesores y las profesoras pensarán en si efectivamente se sentían preparados para enseñar una historia con niños y niñas como protagonistas. En general declararon enfrentar una serie de inconvenientes al tratar de enseñar una historia diferente a la tradicional:

C.1. Formación inicial y continua:

El 50% de los profesores y las profesoras no tuvieron en su formación inicial ningún curso de Historia de la infancia. Un porcentaje idéntico (50%) nos señaló que tampoco habían tenido ofertas de cursos de formación continua que abordaran la historia desde esta perspectiva. A pesar de esta falencia, los y las docentes declararon sentirse interesados por enseñar una historia desde la mirada infantil, lo que les ha llevado a buscar a través de la autoformación los conocimientos necesarios para poder

adaptar los contenidos curriculares.

Las opiniones que pudimos recoger con respecto a su formación en Historia de la infancia evidencian la necesidad de que exista un trabajo colaborativo más sistemático entre los profesores de historia, ya que esto permitiría intercambiar experiencias exitosas con respecto a la incorporación de los menores en sus clases. Además el trabajo colaborativo sería una buena instancia para proponer la elaboración de materiales didácticos para visibilizar el aporte de niños, niñas y jóvenes en la historia. Consideramos, al mismo tiempo, que el trabajo colaborativo sería una buena estrategia para que los profesores reflexionaran sobre los contenidos que enseñan y por qué los enseñan. También para que tomen conciencia de que la educación es una acción política que requiere de intelectuales como los profesores para romper con los moldes tradicionales de la educación, y para promover una educación que sea mucho más inclusiva y emancipadora (GIROUX, 1990; 1998).

La formación inicial del profesorado evidencia grandes falencias. A partir de las respuestas de los profesores resulta evidente que en las escuelas de Pedagogía en Historia en Chile, aún se sigue pensando que una historia centrada en aspectos políticos o económicos es la que deben conocer las nuevas generaciones. A esto se agrega que tampoco en la formación inicial se ha dado un espacio importante a la didáctica del área. Como Pagès consideramos que es necesario transformar la formación inicial, para que los futuros profesores se comprometan con la idea de que el conocimiento no es algo estático, y que para lograr el desarrollo de la criticidad en las nuevas generaciones, primero deben ser ellos y ellas críticos como maestros (PAGÈS, 2011). Pensamos que una manera de desarrollar la criticidad de los docentes sería llevarlos a reflexionar, desde su formación inicial, sobre quienes protagonizan la enseñanza de la historia y a quienes se deja al margen.

C.2. Presiones del currículo y pruebas estandarizadas:

A partir de las respuestas de los profesores resulta evidente que, generalmente, realizan una interpretación literal del currículo. Esto les conduce a observar pocas oportunidades en los aprendizajes esperados en los distintos niveles para enseñar una historia en la que niños y niñas sean protagonistas. Al mismo tiempo, le siguen asignando demasiada importancia a los textos de estudio al momento de planificar sus clases, por lo que si en estos aparecen actividades asociadas al protagonismo infantil, incluyen a estos protagonistas, pero si no, prefieren ajustarse a las

temáticas que aparecen en los textos. Estas decisiones están muy condicionadas por el contexto laboral en el que se desempeñan los docentes chilenos. Siguiendo las propuestas de Giroux (1990) podemos interpretar que las características en las que se desempeñan los profesores chilenos (recarga de clases, escaso tiempo para que preparen sus clases, presiones por obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, entre otros) han contribuido a que ellos se hayan ido transformando en técnicos al servicio del sistema educativo. Esta situación ha contribuido en que no hayan optado por enseñar una historia distinta a la tradicional de una manera más permanente.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de los docentes, resulta evidente que la mayoría considera la necesidad de enseñar una historia en la que niños, niñas y jóvenes sean protagonistas. Asignan distintas finalidades a este enfoque. Para aquellos que se sitúan en una perspectiva crítica-constructiva la enseñanza debería permitir a los estudiantes reconocer el rol que ellos y ellas tienen en la construcción de la sociedad que desean. Para los profesores críticos constructivos la Historia de la infancia es el espacio ideal para evidenciar que niños y niñas también son partícipes en el cambio social.

Por otra parte, para los profesores prácticos la Historia de la infancia sería una herramienta ideal para lograr que sus estudiantes se identifiquen con los actores del pasado, y para que se reconozcan como sujetos históricos que pueden participar del cambio de aquellos elementos que no les gustan de la realidad en la que se encuentran insertos.

Nuestros profesores eclécticos mostraron posiciones contradictorias, ya que desde el punto de vista discursivo se declaraban como críticos, pero al pensar en el diseño de sus propuestas de clases asumían una posición muy tradicional. Pensamos que estas contradicciones son propias de los profesores eclécticos, ya que aún no asumen una postura clara con respecto a las finalidades que asignan a la enseñanza de la historia, y sobre cómo deben trabajar para desarrollar esas finalidades con sus estudiantes.

Consideramos importante el grupo de profesores que se sitúa en una perspectiva tradicional al pensar en el potencial ciudadano de la Historia de la infancia (27%). Resulta paradójico que al ser invitados a pensar en una enseñanza basada en las experiencias de los menores,

consideren como actores históricos sólo a menores de elite, o a personajes que una vez adultos se transformarían en líderes políticos. También nos resultó paradójico que cuando proponían sus clases, sus estudiantes no asumían ningún protagonismo, y eran actores totalmente pasivos.

Las concepciones de los docentes sobre el potencial ciudadano de la Historia de la infancia resultaron estar muy permeadas por las finalidades que le asignaron a la enseñanza de la Historia, y por su formación inicial y continua en el área de la Historia de la Infancia. Aquellos maestros y maestras que habían tenido un mayor acercamiento a esta rama de la historia fueron quienes estuvieron más dispuestos a utilizarla para promover la participación y la ciudadanía. Aquellos docentes que se sentían peor preparados fueron los más reacios a asignarle un potencial ciudadano a la Historia de la Infancia.

El peso de la tradición selectiva (APPLE, 1986) es evidente cuando los profesores piensan en cómo incorporar a niños, niñas y jóvenes en sus clases de Historia. Para una parte importante de los profesores resulta dificultoso hacerlo porque este tipo de historia no aparece en las programaciones o en los textos de estudio. Los posicionamientos al explicar por qué no recurren a la Historia de la infancia de manera permanente nos dejaron claro que les cuesta interpretar el currículo (PARASKEVA, 2008), y que no se sienten con la experticia necesaria como para enfrentar las presiones institucionales, cuando estas les exigen formar a sus estudiantes para saber responder pruebas estandarizadas.

No pretendemos generalizar estos resultados pues nuestra muestra es reducida. Sin embargo, creemos que hay aportes que coinciden con los resultados de otras investigaciones: la historia escolar sigue estando protagonizada por aquellas personas y grupos que están más de acuerdo con los intereses de las historias nacionales. Los niños y las niñas, así como otros colectivos como las mujeres, los pobres, las minorías étnicas, sexuales, etc... siguen siendo invisibles a pesar de la existencia de una abundante y rica investigación historiográfica que, por otra parte, no llega al profesorado que se está formando ni al que ya lleva unos años trabajando. La historia que se enseña sigue teniendo poca relación con la vida y con los intereses y las inquietudes de quienes la aprenden. Y quienes la enseñan no reciben la formación adecuada para poder acercar el pasado a quienes necesitan conocerlo si queremos que asuman sus compromisos ciudadanos con el futuro que han de protagonizar, es decir nuestros niños y niñas, nuestra juventud.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid. Editorial Akal.
- APPLE, Michael. (1987). *Educación y poder*. Barcelona. Paidós.
- BENEJAM, Pilar. (1997). Las finalidades de la Educación Social, en BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.) . *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-U. de Barcelona/Horsori, Pp. 33-51
- BENEJAM, Pilar. y PAGÈS, Joan, coord. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En CARRETERO, Mario; VOSS James coordinadores. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- EVANS, Ronald. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. En *Theory and research in social education*. Volumen XII. N° 3. Pp. 210-240.
- FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI editores.
- FREIRE, Paulo. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Barcelona. Eumo Editorial.
- GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Temas de Educación, Paidós.
- GIROUX, Henry. (1998). Las políticas de educación y cultura. En GIROUX, Henry y Peter MCLAREN. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Niño y Dávila editores.
- GIROUX, Henry. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- MCLAREN, Peter. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En GIROUX, H y P MCLAREN. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Niño y Dávila editores
- MCLAREN, Peter. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- MAROLLA, Jesús. (2014). *Ellas sí tienen historia, representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres*. Barcelonar. UAB. Trabajo final de máster.
- MINEDUC. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos*

obligatorios de la educación básica y media. Actualización curricular. Santiago. Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2013). *Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales, séptimo básico a segundo medio.* Santiago. Ministerio de educación.

PAGÈS, Joan. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* Nº 13. pp. 38-51.

PAGÈS, Joan. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. En *Edetania*. Nº 40. Universidad Católica de Valencia. Pp. 67-81

PAGÈS, Joan. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones, revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales.* Nº 3. Pp. 5-14

PALMA, Evelyn. (2013). Derechos Humanos y memorias del pasado reciente, límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. En *Docencia*, Nº 50. Santiago.

PARASKEVA, J. (2008). *El currículo como práctica de significaciones. Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas.* Publicaciones Cooperación Educativa. Sevilla.

PINOCHET, S. 2014. Mirándonos al espejo: Los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En Ana María Hernández C, Carmen Rosa García y Juan Luis de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2015. P. 967-976.