

¿Por qué las infancias son invisibles en la enseñanza de la historia? Un análisis sobre los Diseños Curriculares bonaerenses, materiales didácticos y representaciones de docentes y estudiantes en actuales escuelas secundarias

Susana Soledad Saad*

*

Universidad Nacional de
Luján, Argentina.
soledad.saad@hotmail.com

Resumen

El presente artículo contiene lineamientos generados a partir de un trabajo de investigación realizado con la finalidad de analizar el lugar que ocupan las infancias como sujetos históricos en el estudio y la enseñanza de la historia. En líneas generales, los resultados demostraron que, si bien la historiografía de las infancias (desde su constitución como campo de estudios) ha logrado visibilizar el rol de los/as niños/as como sujetos presentes y activos en la constitución y desarrollo de los diversos procesos históricos, sus producciones académicas han tenido poco impacto (aún) en los contenidos escolares propuestos en los Diseños Curriculares bonaerenses, en los presentados en materiales didácticos de circulación escolar y en los abordados en las prácticas áulicas que desarrollan docentes y estudiantes en las actuales escuelas secundarias.

Palabras clave: enseñanza de la historia, infancias, escuela secundaria actual.

Why are childhoods invisible in the teaching of history? An analysis of the Buenos Aires Curricular Designs, teaching materials and representations of teachers and students in current secondary schools

Abstract

This article contains guidelines generated from a research work carried out with the purpose of analyzing the place that childhoods occupy as historical subjects in the study and teaching of history. In general terms, the results demonstrated that although the historiography of childhood (since its constitution as a field of studies) has managed to make visible the role of children as present and active subjects in the constitution and development of the

RESEÑAS N° 23
AÑO 2023
[pp. 26– 44]
Recibido: 30/09/2023
Aceptado: 23/10/2023
ISSN 2796-9304

various historical processes, their academic productions have had little impact (yet) on the school contents proposed by the Buenos Aires Curricular Designs, on those presented in didactic materials for school circulation and on those addressed in the classroom practices developed by teachers and students in current secondary schools.

Keywords: *history teaching, childhoods, current high school*

“Estudiar el pasado de la infancia es un requisito fundamental para hacer otra infancia, para construir otro mundo”

Villalón Gálvez y Pagès Blanch (2013, p. 62)

“...las infancias y juventudes son las más ignoradas a lo largo de la historia. Se sabe mucho de los grandes hombres, pero del resto no”

Reflexión de un estudiante de 6to año de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires

Introducción

El presente artículo se constituye como un primer abordaje de los resultados de un trabajo de investigación¹, realizado con la finalidad de analizar cuál es el lugar que ocupan las infancias como sujetos históricos en los contenidos escolares pensados para el nivel secundario en la actualidad. Para lograr este objetivo, y como base de la investigación, se consideraron una serie de interrogantes sobre los cuales reflexionar durante su desarrollo, entre los cuales se encuentran:

- ¿Cómo y a partir de qué fundamentos y contenidos se presentan, visibilizan o invisibilizan a las infancias como sujetos históricos en los diseños

¹ Realizado en el marco de una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN), bajo la dirección y codirección de Mg. Grande, Patricio y Mg. Wiurnos, Natalia, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (EXP-LUJ: 0001070/2019 – Res. RESREC-LUJ: 0000069-20). Una versión preliminar de este trabajo también fue presentada en las XVIII Jornadas Interescuelas de Historia, en la Mesa temática N°108: “La historia, la enseñanza y las innovaciones en la historia escolar en el siglo XXI”, bajo la coordinación de Dr. Jara, Miguel, Mg. Andrade, Gisela y Esp. Campilia, Mariano; Universidad Nacional de Santiago del Estero; 11 de mayo de 2022.

curriculares para el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, en los materiales didácticos de circulación escolar y en las representaciones y prácticas de docentes y estudiantes?

- ¿Hay un desfase entre la historia investigada desde la historiografía de las infancias y la que se enseña y se aprende en la escuela secundaria actual? Si la respuesta es positiva, ¿por qué es así?
- ¿Cuál es el sentido de construir relatos desde las infancias en la escuela secundaria?
- ¿Qué aportes puede generar este abordaje histórico para la conformación de estudiantes también constituidos como ciudadanos/as comprometidos/as con las realidades sociales del presente?

Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, y como parte de la investigación, se llevó a cabo un trabajo cuya metodología está compuesta por el estudio y el análisis de cuatro ejes complementarios:

- Un relevamiento de historiografía especializada en estudios de las infancias;
- Un relevamiento de los diseños curriculares del nivel secundario para las asignaturas Ciencias Sociales e Historia, vigentes en la provincia de Buenos Aires;
- Un relevamiento de propuestas didácticas presentes en una selección de materiales de divulgación, principalmente manuales escolares; y, por último:
- Un trabajo de campo dividido en dos partes:
 1. La realización de una serie de entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel secundario y superior (contabilizando una totalidad de 20, de las cuales 9 se realizaron a docentes que se desempeñan solo en nivel secundario, 9 a docentes que se desempeñan tanto en nivel secundario como en superior –incluyendo a una especialista en estudios de las infancias– y 2 a docentes que se desempeñan solo en nivel superior), cuyos trabajos los realizan en algunos partidos de las regiones educativas 10 (Luján, San Andrés de Giles y Gral. Rodríguez), 11 (Campana), 9 (San Miguel) y 8 (Merlo y Haedo) de la provincia de Buenos Aires; y,
 2. La realización de una encuesta a diversos grupos de estudiantes de 6to año de distintas escuelas secundarias, contabilizando un total de 40 estudiantes de 5 escuelas de gestión estatal y privada de la región educativa 10 (ubicadas en los partidos de Luján, San Andrés de Giles y

Gral. Rodríguez) de la provincia de Buenos Aires. Ambos ejes tuvieron por finalidad poder indagar posibles tratamientos y representaciones que poseen tanto docentes como estudiantes respecto al tema planteado.

Sobre este último punto, es importante que los/as lectores/as tengan en cuenta que lo que se detallará al respecto no es planteado como algo representativo, sino como estudios de caso que permitieron observar cómo se aborda esta temática a través de una “muestra” de lo que ocurre en las instituciones educativas.

El estudio de los grupos y/o clases subalternas y de las infancias en la historiografía: algunas consideraciones iniciales

Durante el transcurso del siglo XX, el estudio de la historia ha atravesado por una serie de transformaciones significativas, ya que diversos desarrollos historiográficos han propuesto una renovación de enfoques, perspectivas, objetos de estudio, metodologías. El estudio de una historia principalmente política ocupada en resaltar a los “grandes hombres” y a las élites ha comenzado a complementarse, paulatinamente, con otros que centraron su interés en el estudio de las bases socioeconómicas y en la intervención protagónica de los denominados grupos subalternos. En esta línea, puede decirse que las investigaciones realizadas desde la Historia Social y Cultural y, posteriormente las propias del Grupo de los Estudios Subalternos, han permitido a los/as historiadores/as involucrarse en cuestiones que antes se consideraban parte del ámbito “privado”. Además, ello también ha sido materializado en la acuñación de nuevas categorías analíticas como la de “subalternidad”, la cual ha comenzado a utilizarse para indicar un atributo general de subordinación en términos de clase, casta, edad, género, ocupación, entre otras (Guha, 1982). Es justamente desde estos marcos teóricos que puede entenderse el desarrollo de una historiografía ocupada en resaltar a las infancias como actores sociales activos, impulsando investigaciones que permitieron que las mujeres y los niños fueran posibles sujetos de estudios históricos (Zoila, 2007).

Llegado a este punto, también se considera importante plantear que estudiar a las infancias puede presentar un cierto grado de complejidad, ya que el mismo concepto de “niño/a” es dinámico. Si bien (en términos generales) se puede decir que existe un acuerdo entre los/as investigadores/as en asumir que la infancia refiere a los primeros años de la vida humana, también hay otros que sostienen que ello varía según las circunstancias históricas, culturales, económicas, políticas de cada sociedad, por lo que resulta necesario asumirlas como una construcción social dinámica y cuyos límites de finalización dependen,

fundamentalmente, de lo que decida la sociedad adulta o la legislación existente sobre las mismas (Villalón Gálvez y Pagès Blanch, 2013).

Además, y en base a lo expuesto, se ha considerado relevante poder diferenciar, como plantea Pinochet, lo que sería un “niño histórico-historiable” (surgido de los cruces epistemológicos de la historia social y cultural) del “niño agente y sujeto de la historia” (el cual devino principalmente de los efectos de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 en el mundo académico). Fue la Convención misma la que instauró la figura del niño como sujeto de derechos, por lo que también puede decirse que

(...) una de las transformaciones sociales más importantes del siglo XX fue la nueva significación que se construyó sobre la infancia [al] emerger la idea de que los niños y las niñas debían ser un sector protegido, tanto desde el punto de vista físico (salud) como desde el plano moral (educación) [en el marco de una reorganización de los Estados]. (2016, p. 50)

En Argentina, el correlato cultural y jurídico que profundiza estas nociones se puede encontrar en la promulgación (en 2005) de la ley N° 26.061 de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la cual establece que los/as mismos/as son definidos como sujetos de derecho con autonomía progresiva, sin distinción de condición social, económica, de género, etnia y nacionalidad, cuya garantía debe darse mediante la implementación de políticas públicas estatales, diferenciando “lo asistencial” y “lo penal” (a través del sistema de responsabilidad penal juvenil)². En otra línea complementaria –y como se dejó entrever– puede decirse que los desarrollos historiográficos relativos a las infancias se vieron acompañados (e incluso impulsados) por cambios culturales que, necesariamente, han tenido que ser estudiados, además, de manera interdisciplinaria.

También en Argentina, y a pesar de ser una especialidad relativamente reciente, las investigaciones dedicadas al tema –desde el campo de la Historia– han podido dar visibilidad a esos/as niños/as que la historiografía había desdeñado en su protagonismo y en su papel de sujetos activos (Lionetti, 2018), lo cual ha podido materializarse en una producción creciente de bibliografía académica de referencia. Y, en paralelo, también se han dado aportes teóricos que han permitido construir diversos análisis acerca de la enseñanza de la historia, desde el campo de la didáctica específica. Entre ellos, podemos destacar una producción creciente de bibliografía académica realizada por investigadores/as

² Esta ley se diferencia de la Ley de Patronato (sancionada en Argentina en 1919), ya que ésta última definía a los/as niños/as que atravesaban situaciones de vulnerabilidad como “menores”, convirtiéndolos/as en “objeto” de tutelaje.

que se han propuesto indagar el lugar que ocupan los grupos subalternos en las clases de Historia (Grande, Wiurnos y Bidone, 2021; Grande, 2019).

No obstante lo presentado hasta el momento, también se puede decir que, a nivel local, aún hay ciertos vacíos analíticos por parte de investigaciones que se hayan propuesto indagar –específicamente– la visibilidad de algunos de estos mismos grupos subalternos en el conocimiento escolar, entre los cuales se encuentran las infancias. En este sentido, se adhiere a los postulados de las investigaciones realizadas donde se ha sostenido que, en general, “...los grupos y clases subalternas continúan teniendo una escasa u opaca visibilidad en la enseñanza de la historia” (Grande, 2017, p. 9).

En esta misma línea, se puede decir, además, que la (aún) poca producción de estudios realizados en Argentina sobre las infancias como sujetos históricos desde la didáctica específica del área contrasta con el número creciente de investigaciones realizadas en otros países de la región (como Chile y México), algunas de las cuales se destacan en este trabajo (Pagès Blanch y Pinochet, 2016; Pinochet, 2016; Sosenski, 2015; Villalón Gálvez y Pagès Blanch, 2013).

Entre lo que investigan los/as historiadores/as y lo que se enseña en las aulas... Las infancias como sujetos históricos en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, en los manuales escolares y en las representaciones de docentes y estudiantes

Pese a lo expuesto acerca del desarrollo que la historiografía de las infancias ha tenido en las últimas décadas, puede afirmarse que el impacto de estos cambios en las prácticas escolares ha sido difuso y, en ocasiones casi nulo, produciéndose una disociación entre lo que se investiga y lo que se aprende en la escuela secundaria (De Amézola, 2008). En este sentido, al leer los lineamientos presentados en los Diseños Curriculares bonaerenses y en materiales didácticos escolares y, al escuchar representaciones que tienen docentes y estudiantes sobre las infancias como sujetos históricos, se pueden establecer diferentes tendencias a analizar. Entre ellas, la existencia de:

- Una casi total invisibilidad de las infancias como sujetos históricos en los documentos oficiales, como los Diseños Curriculares para la provincia de Buenos Aires;
- Una presencia un poco mayor de las infancias en los materiales didácticos de circulación escolar (principalmente manuales), lo que no implica necesariamente que las mismas sean abordadas como protagonistas en los distintos procesos históricos;
- Una ausencia de propuestas y/o abordajes que consideren a las infancias

como sujetos históricos protagonistas en las clases de Historia (lo que no niega posibles intencionalidades de considerarlas por parte de los/as docentes); y,

- Una demanda por parte de los/as estudiantes por conocer más sobre este grupo, lo cual se complejiza al analizar lo que ellos/as piensan respecto a sus propias participaciones como ciudadanos/as hoy.

Las infancias en los Diseños Curriculares del nivel secundario: una casi total invisibilidad

Para realizar el análisis de los Diseños Curriculares, se decidió agrupar a los mismos según correspondan al ciclo básico (1ro, 2do y 3er año) o al ciclo superior (4to, 5to y 6to año) de la escuela secundaria. A su vez, también se organizó la información identificada en dos ejes: fundamentaciones y contenidos. Dentro de estos últimos, también se han considerado los conceptos básicos disciplinares.

1. Los Diseños Curriculares para el ciclo básico

Como una primera aproximación, puede decirse que los Diseños Curriculares del área prescriptos para 1er año (Ciencias Sociales) y para 2do y 3er año (Historia) presentan afinidades en cuanto a las propuestas pensadas para cada año. De modo general, y a partir de la información relevada, puede confirmarse que las infancias como sujetos históricos en la enseñanza de la Historia están totalmente invisibilizadas en estos documentos. Las palabras “niño/s”- “niña/s”, “infancias”, e incluso “adolescente/s” y “joven/jóvenes” directamente no aparecen en ninguna de las propuestas.

Continuando con el análisis, se puede identificar también que las fundamentaciones de los programas proponen un trabajo que considere las formas de producción del conocimiento con la intención de explicar, interpretar y comprender las características de las distintas sociedades que propone estudiar, desde una óptica alejada de la historia cronológica y centrada en el estudio de las obras y hazañas de los “grandes hombres”. En su lugar, sugiere poder abordar una heterogeneidad de enfoques a partir del estudio de una “pluralidad” de sujetos colectivos y/o grupos subalternos. Así se lo plantea, por ejemplo, en el Diseño Curricular de 3er año:

Avanzando sobre el campo de los estudios históricos actuales, este Diseño (...) se propone focalizar en los actores o sujetos, en la variedad de protagonistas que desenvuelven su vida en diversos ámbitos, desde la más

amplia intervención en redes de participación social hasta los espacios de la vida cotidiana, en escenarios de la vida privada (hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales) con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos. (DGCyE, 2008, p. 158)

A su vez, en ellos también se plantea la necesidad de “dar respuesta a preguntas que se hacen los adolescentes sobre el porqué de las problemáticas actuales” (DGCyE, 2007, p. 147), sumado a la idea presentada acerca de que “El pensamiento y el conocimiento de los estudiantes se construye a partir de imágenes y representaciones estructuradas sobre su propia experiencia social y cultural” (DGCyE, 2006, p. 57).

Por su parte, y en cuanto al otro eje de análisis delimitado, puede decirse que en los tres años se abordan contenidos que, si bien explícitamente no incluyen a las infancias como sujetos históricos, habilitarían a su inclusión. Esto se debe no solo a que sobre todos ellos existen desarrollos historiográficos que podrían ser marcos teóricos adaptables a estas finalidades sino a que también, como parte de los mismos contenidos, se presenta una serie de conceptos básicos disciplinares y transversales que permitirían considerar a las infancias como parte de las propuestas didácticas. Entre ellos encontramos a “Las estructuras sociales”, “La organización de la vida cotidiana, familiar y social”, “La división sexual y generacional del trabajo”, y “los circuitos de producción e intercambio”.

De forma general, los contenidos que se presentan en los diseños y que deberían considerar esos conceptos son los siguientes:

- En 1er año se abordan procesos históricos que van, temporalmente, desde el origen del hombre hasta el siglo XIV, comenzando por el proceso de hominización y continuando con el estudio de distintas sociedades de la antigüedad, llegando hasta sucesos propios de la baja Edad Media;
- En 2do año, por su parte, el Diseño Curricular propone trabajar procesos históricos sucedidos entre los siglos XV y XVIII, abordando a las comunidades originarias de América, la formación del mundo colonial y de las relaciones coloniales, los vínculos coloniales entre América y Europa, la formación de entramados socioculturales y la llamada “doble revolución”;
- Y por último, para 3er año, el Diseño Curricular abarca la crisis de la sociedad tardo-colonial y las guerras de independencia, haciendo énfasis en los cambios de las estructuras políticas, económicas y sociales de la primera mitad de siglo XIX en Latinoamérica y en los procesos de formación de los Estados nacionales, en paralelo a la historia de la expansión del capitalismo.

A modo de síntesis y, como puede observarse, esta selección de diseños curriculares presenta innovaciones interesantes sobre el estudio de la Historia, propiciando enfoques desde una diversidad de actores sociales y sus posibles abordajes. Sin embargo, en ninguna parte aparecen las infancias como sujetos históricos activos, tampoco al mencionar los distintos grupos sociales presentes en su fundamentación. En base a ello, podemos preguntarnos: ¿Cómo es posible que los/as estudiantes logren construir conocimientos a partir de imágenes y representaciones estructuradas sobre sus propias experiencias sociales y culturales (como plantea el diseño curricular) si no identificamos, como parte de la historia, vivencias de actores similares a ellos/as mismos/as, los cuales estuvieron frente a problemáticas que incluso están transitando muchos/as niños/as y jóvenes en la actualidad?

2. Los diseños curriculares para el ciclo superior

Los diseños curriculares de 4to, 5to y 6to año (Historia) presentan afinidades y algunas diferenciaciones con los del ciclo básico. En líneas generales, sus fundamentaciones tienen una continuidad con las previamente presentadas. Sin embargo, en los mismos comienzan a tomar protagonismo los/as jóvenes como sujetos activos en los procesos que aborda (no así las infancias que se mantienen aquí aisladas). En este sentido, el Diseño Curricular de 4to año establece que:

Una escuela secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos, [por lo que desde ella se busca] avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios que analicen críticamente el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, [siendo] propositivos frente a problemas o situaciones que quieran transformar (DGCyE, 2010, p. 5).

Por su parte, y en cuanto a los contenidos, la diversidad de enfoques y fuentes que propone es aún mayor que las pensadas para el ciclo básico. Esto se debe a que los mismos se van acercando cada vez más al campo de la historia reciente, desde donde se propone recuperar a una multiplicidad de voces que incluye a las de los/as jóvenes. En esta línea, en el Diseño Curricular de 6to año se puede leer que el abordaje, por ejemplo, de la historia oral les permitirá a los/as estudiantes "...conocer [las] posiciones, las resistencias [y] las experiencias de los trabajadores, de las mujeres, de los jóvenes..." (DGCyE, 2012, p. 40).

Siguiendo la línea de los contenidos se puede decir también que, para esta última etapa de la escuela secundaria, las infancias y juventudes como sujetos

históricos aparecen en los diseños curriculares, pero de forma parcial y en contenidos específicos. Igualmente, y tal como se planteó sobre los contenidos de ciclo básico, se sostiene que las mismas podrían ser incluidas como parte de los procesos históricos a abordar, dadas las producciones historiográficas desarrolladas al respecto.

Sobre esta base, se presentan los contenidos propuestos en estos documentos:

- El diseño de 4to año presenta procesos históricos ocurridos durante parte del siglo XX. A grandes rasgos, aborda las políticas imperialistas, las revoluciones y contrarrevoluciones del siglo, la Primera Guerra Mundial, la crisis de 1929, la Segunda Guerra Mundial y los “legados” de la época;
- En el caso del diseño de 5to año, los contenidos se enfocan en los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX, tales como la “guerra fría”, las luchas anticoloniales, las posturas de las sociedades de América Latina frente a la crisis de los populismos, la crisis del petróleo, las dictaduras militares, el retorno democrático, el neoliberalismo y, nuevamente, los “legados” de la época. En este caso, es importante señalar que algunos contenidos mencionan explícitamente a las juventudes. Tal es el caso, por ejemplo, de “la participación obrero-estudiantil” (en el marco de los regímenes autoritarios) y en “la desaparición de los jóvenes en los partidos políticos” (en el apartado los “legados” de una época). También se los cita como parte de una propuesta de trabajo que pretende “trazar puentes” entre pasado y presente y discutir las temáticas referidas a las identidades políticas de quienes fueron jóvenes en los años de represión (en base a sus memorias) y las de los/as jóvenes en la actualidad (DGCyE, 2011, p. 22).
- Y, por último, el diseño de 6to año propone abordar procesos históricos de las últimas décadas del siglo XX y del comienzo del siglo XXI: movilizaciones sociales de la década del 70, el regreso a la democracia, el neoliberalismo y la crisis del 2001. En este caso, y al igual que para 5to año, algunos contenidos consideran a los jóvenes como partícipes de dichos procesos. Ello se da, por ejemplo, cuando los/as mencionan al abordar “los jóvenes y sus relaciones con el peronismo”, las “culturas y consumos juveniles”, la “militancia”, “el golpe militar a la educación pública”, “el Mayo francés” o “el movimiento hippie”, presentados como “hechos que dieron voz a los/as jóvenes [considerados] como una nueva categoría socio-política” (DGCyE, 2012, p. 40).

Como puede observarse, los diseños curriculares para el ciclo superior presentan propuestas que se orientan un poco más a resaltar la presencia de los/as jóvenes en los procesos históricos, lo que pareciera decir que su

protagonismo se va haciendo más fuerte y que su participación es más propicia a medida que ellos/as mismos/as se van acercando a una edad adulta.

En este punto, también es llamativo que ciertos temas vinculados a las infancias y cuyos tratamientos serían de gran relevancia para la formación ciudadana de los/as jóvenes no sean mencionados como parte de los procesos históricos que propone trabajar mediante los contenidos escolares. El ejemplo más relevante se da en la no mención a los nacimientos en centros clandestinos de detención y a la apropiación de bebés y niños/as durante la última dictadura militar.

Las infancias en los materiales didácticos: un recorrido por los manuales escolares

Con el propósito de rastrear posibles abordajes de procesos históricos que consideren a las infancias como protagonistas en materiales de divulgación, se procedió a la consulta de 10 manuales de circulación escolar, publicados entre el año 2009 y el 2018. El criterio de selección se basó en que los mismos se constituyen como materiales de creciente importancia en el ámbito educativo (Valls, 2018) para las últimas décadas y, en el caso de la elección realizada, se procuró que los mismos puedan abarcar la totalidad de los contenidos propuestos por los diseños curriculares (para todos los años del nivel secundario) y que respondan a una diversidad de editoriales, varias de circulación masiva en las instituciones educativas bonaerenses.

La primera impresión que se tiene al observar las presentaciones de los mismos (en general) y al visualizar sus índices, es de una total invisibilidad de las infancias como sujetos históricos a considerar en los distintos procesos que abordan, ya que palabras tales como “niños/as”, “adolescentes”, “joven/jóvenes” directamente no aparecen en ninguno de ellos. Sin embargo, cuando se comienza a observar lo que cada capítulo presenta, se pueden encontrar referencias a los/as mismos/as (incluso en contenidos vacantes en los diseños curriculares). Ello no quiere decir que las infancias sean las protagonistas de los procesos presentados, pero sí que estos abordajes pueden constituirse como muestras de cambio, ya que decidieron abordar ciertos contenidos escolares considerando su presencia y accionar. El caso más representativo lo presenta uno de los manuales de 5to año, donde cada bloque de contenidos es presentado con una foto en doble página de niños/as en diferentes momentos históricos (Tato, Bubello y Castello, 2018).

A diferencia de lo presentado sobre los diseños, los manuales que poseen contenidos de referencia a las infancias pertenecen a los sugeridos tanto para el ciclo básico como para el superior. En base a ello, se identificó la presencia

de las infancias y juventudes en los siguientes temas: se aborda el rol de los/as niños/as en las actividades domésticas al trabajar las características de las primeras sociedades de América; se trabaja sobre la educación de las infancias en las sociedades griega y romana; sobre el rol de los niños como niños-soldados en distintas guerras; se trabaja sobre la libertad de vientres post guerras de independencia; sobre las infancias como mano de obra en la revolución industrial (conformándose como el tema más recurrente); sobre las infancias ante la sanción de la Ley 1420; sobre las infancias durante el peronismo (sobre todo en referencia a las obras de caridad) y sobre las juventudes en el mismo período (con relación a la militancia política); también sobre las juventudes durante el Mayo francés; sobre las expresiones juveniles artísticas en la década del 70 en Argentina; y, por otro lado, también se trabaja sobre el nacimiento de niños/as en cautiverio y el secuestro y la apropiación de bebés durante la última dictadura militar (señalado puntualmente en el párrafo anterior de referencia a su vacancia en los diseños curriculares), así como también se aborda la militancia y la resistencia de los/as jóvenes dentro de este mismo proceso histórico.

Como puede observarse, y en líneas generales, se puede decir que en estos materiales se consideran grupos sociales (como las infancias) que en otros documentos son ignorados, lo que también demuestra que es completamente posible su abordaje como contenido escolar, desde múltiples procesos históricos. Igualmente, también es importante decir que, en ocasiones, no todos se trabajan en profundidad, y si bien se destacan algunas propuestas muy interesantes (resaltando la presencia y el accionar de las infancias incluso presentando paralelismos con el presente), en otras ocasiones la presencia de los/as niños/as solo se presenta de una manera subordinada (incluso en forma de anexo como cierre de un capítulo) a otros abordajes que parecieran ser más relevantes.

Las infancias en las clases de Historia: un recorrido por las representaciones sobre los niños, las niñas y las juventudes que tienen docentes y estudiantes

Al indagar y analizar las representaciones que docentes y estudiantes poseen sobre las infancias como sujetos históricos, pudimos encontrarnos con dos situaciones: por un lado, con una invisibilidad parcial que los primeros le dan a su tratamiento y, por otro, con una demanda de parte de los/as estudiantes por conocer más sobre la historia de actores sociales de edades similares a ellos/as mismos/as.

1. El abordaje docente sobre las infancias

Al indagar posibles propuestas didácticas que consideren a las infancias como sujetos históricos en las clases de Historia nos encontramos, de modo general, con que las mismas no son muy consideradas por parte de los/as docentes³. En términos cuantitativos, la investigación realizada dio por resultado que los tres grupos subalternos más abordados por ellos/as en sus clases son las comunidades indígenas (mencionadas por el 80% de los docentes entrevistados), las comunidades africanas-afroamericanas (en un 75%), y las mujeres (en un 65%). En contraposición, solo 4 docentes (un 20%) manifestaron que abordaron contenidos relacionados a las infancias en algún momento de sus trayectorias, y solo una docente lo hace de manera regular. Por otro lado, y en términos cualitativos, las respuestas obtenidas pueden ser agrupadas en cinco perspectivas:

- Las de aquellos/as docentes que manifestaron abiertamente que nunca pensaron en las infancias como un sujeto histórico (aunque les parece interesante): “Con respecto a la niñez, cero, nada (...) La verdad es que todas las veces que pienso en los sectores subalternos no sé si alguna vez se me pasó por la mente que están los niños también...”, planteó una docente de nivel secundario como respuesta a la pregunta acerca de si aborda a las infancias en sus clases;
- Las de quienes manifestaron que no tienen herramientas para abordarlas (como una falta en la formación) y que, además, no encuentran el lugar para incluirlas en sus clases (por motivos de tiempos o de elección): “... tema niños no. Tengo una mirada totalmente adultocéntrica. En ese caso, la formación no colabora demasiado... No es que cargue todas las tintas sobre eso... pero también es una cuestión de elección... sería interesante pero la verdad es que en este momento no lo tengo previsto y tampoco tendría espacio en el programa”, manifestó un docente de nivel superior. Y, por su parte para el nivel secundario, otra docente planteó: “...es un campo que digo que soy ignorante, porque no sé cómo se aborda... No porque no quiera, sino porque (...) no tengo herramientas...”
- Las perspectivas de quienes plantearon que no las abordan regularmente, pero reflexionan sobre esta ausencia: “...es interesante porque sobre todo es el sujeto al cual va dirigida nuestra enseñanza... La escuela [secundaria] está enfocada en el adolescente, que sigue siendo niño en

³ En todos los casos a presentar, se consideran totalmente respetables las decisiones que los/as docentes tomen como parte de la selección de contenidos y recursos que realizan para preparar sus clases. Es por ello que, lo que se comparte en este apartado no se hace con la finalidad de cuestionar esos abordajes, sino de identificar a las infancias como posibles protagonistas de las propuestas pedagógicas y didácticas que ellos/as pueden llevar a las aulas.

términos legales, y sin embargo buena parte de los contenidos no los contemplan como sujetos sociales. Es una de las grandes contradicciones de la escuela para mí”, planteó otro docente de nivel secundario.

- Las de quienes manifestaron que las infancias no están presentes en los materiales, pero que se debe encontrar el lugar para abordarlas, apelando a la autonomía docente: “Sobre niños no, porque no encontré nada... Hay un montón de aristas para hacerlo, pero me parece que no se plantea”, manifestó otra docente de nivel secundario.
- Y, por último, las perspectivas de quienes sí abordan a las infancias como sujetos históricos en sus clases o lo hicieron en algún momento: “Con respecto a niños y niñas me ha costado más, pero si... porque cuando vos empezás a buscar materiales que miren más a los sectores subalternos, los niños y las niñas aparecen... Nuestro rol debería ser... tratar de romper con la mirada adultocéntrica que tenemos, no solo en el presente sino también en el pasado”, planteó otra docente de nivel secundario.

En este último grupo, encontramos experiencias satisfactorias de abordajes que tomaron a las infancias como protagonistas en las clases de Historia. Al respecto, otra docente de nivel secundario manifestó que suele incorporar esta mirada para explicar distintos procesos históricos y que sus resultados son positivos, ya que se encontró con que entre los/as estudiantes “...se genera una empatía tal que los lleva a entender procesos que, explicados desde otra óptica, por ahí no se entienden tan fácilmente, lo que les resulta diferente cuando está un sujeto de su edad en ese contexto”. Además de esta experiencia de abordaje regular de las infancias, otras/os docentes manifestaron que también pudieron considerarlas, aunque solo en algunos momentos de sus experiencias áulicas. Lo paradigmático es que ese abordaje se dio sobre todo (aunque no exclusivamente) con contenidos del ciclo básico, contradiciendo lo encontrado en los diseños curriculares. Los ejemplos mencionados por los/as docentes aluden al rol de las infancias en las guerras de la Grecia antigua, a estudios de las infancias en el Renacimiento, al rol de las infancias en la revolución industrial (preponderantemente, y tal como sucedió al analizar las propuestas didácticas presentes en los manuales), y al rol de las infancias en la Primera Guerra Mundial.

Como puede observarse, hay experiencias de propuestas didácticas exitosas donde se consideraron a las infancias como sujetos históricos y como parte del contenido escolar. Sin embargo, no es algo que prevalece, por lo que resulta importante recuperar estas experiencias positivas para resaltar las potencialidades que estos abordajes podrían significar para los/as estudiantes.

2. Los/as estudiantes y sus representaciones sobre las infancias

Al comenzar este trabajo, se presentó una cita de un estudiante donde él mismo reflexionaba acerca de la ausencia de las infancias y juventudes en las clases de Historia, grupos que considera como “los más ignorados” en las mismas, según su visión. Esta afirmación, por lo general, puede decirse que tiene un correlato con lo que opinaron al respecto la mayoría de sus pares.

En las encuestas propuestas, una de las preguntas que se les realizó a los/as estudiantes fue si habían estudiado sobre los grupos subalternos a lo largo de su paso por la educación formal. Para ello, se les presentó una lista orientativa que incluía como posibilidades a las comunidades indígenas, afros, mujeres, infancias y juventudes, entre otros grupos. En términos cuantitativos, ninguno de los estudiantes mencionó específicamente a las infancias y juventudes como una opción, y solo un 10% de ellos/as las integró en una respuesta general: “Sí, [trabajamos] sobre todos”. Esta consigna puede relacionarse con otras dos complementarias ya que, por un lado, ante la pregunta acerca de si consideran que las infancias y juventudes son grupos sociales que tuvieron una participación importante en la historia de nuestro país, un 45% de los estudiantes respondió que no sabe sobre el tema, y otro 45% que sí, pero que no sabe cómo explicarlo. Y, por otro lado, al consultar sobre qué grupos subalternos les gustaría conocer más de su historia, las infancias y juventudes están entre las tres primeras opciones elegidas con un 16% (compartido con las comunidades indígenas), y por debajo de la historia de las mujeres (con un 20%) y de las comunidades afros (con un 17%).

Llegado a este punto, podemos preguntarnos ¿Qué implicancias puede tener esta situación en la formación de una ciudadanía crítica y participativa de los/as jóvenes en las sociedades actuales? Relacionado con ello, el 62% de los/as encuestados/as sostuvo que la materia Historia los/as debe ayudar a comprender problemáticas sociales actuales y, en base a ello, poder accionar para mejorarlas. Sin embargo, esta iniciativa parece que no se materializa en sus realidades, ya que ante la pregunta acerca de si sienten como jóvenes que sus participaciones pueden generar cambios sociales, un 45% respondió que, si bien pueden resultar beneficiosas, decidieron no involucrarse. Cualitativamente, ello puede traducirse en la respuesta de uno de los jóvenes, el cual manifestó que considera importante que ellos/as participen, pero siente que “la gente no quiere escuchar a veces a un adolescente”.

Consideramos que los resultados de las encuestas, y sobre todo las respuestas a las últimas preguntas compartidas, tienen una vinculación con lo que plantea Sosenski acerca de la importancia de considerar que:

Si los niños en la escuela solo leen que hay un conjunto de actores que “hacen historia” y que estos son siempre adultos, podrían pensar que tienen una capacidad muy limitada como adolescentes de participar y transformar la sociedad e incluso podrían creer que su participación como niños no es posible ni deseable. (2015, p. 135)

En este sentido, sostenemos que propiciar espacios de participación en donde los/as niños/as y jóvenes puedan sentirse escuchados/as e identificados/as con sus pares, de sus antepasados y reconocerse como una parte importante de la sociedad de la cual forman parte en la actualidad, generaría una mayor conciencia de sí mismos/as como ciudadanos/as generadores/as de cambios sociales, lo que se constituye también como uno de los pilares que debe impulsar la escuela.

Reflexiones finales

Como se planteó al inicio del presente trabajo, la finalidad principal de la investigación compartida fue analizar cuál es el lugar que ocupan las infancias como sujetos históricos en los contenidos escolares pensados para el nivel secundario. Llegado a este punto, y de manera complementaria, también consideramos que la finalidad de este artículo tiene que ver con realizar un mínimo aporte que pueda servir para la reflexión sobre nuestras propias prácticas docentes.

Los resultados de la investigación demostraron que las infancias como sujetos históricos se encuentran parcialmente (y, en ocasiones, totalmente) invisibilizadas en la enseñanza de la Historia. El haber hecho un recorrido por lo que se plantea en los diseños curriculares bonaerenses, por las propuestas realizadas en una selección de materiales educativos y al analizar algunas de las representaciones que los/as docentes poseen al respecto, nos permitió realizar un balance inicial para continuar trabajando sobre este tema y ahondando en futuras investigaciones.

En este camino, además, pudimos recuperar la voz de los/as estudiantes. Al respecto, consideramos que escucharlos/as es también un buen puntapié para impulsar aún más el estudio de las infancias como sujetos históricos desde la didáctica específica, a fin de generar contribuciones para el diseño de propuestas que contemplen la posibilidad de generar un sentido de identificación de los/as jóvenes con sus pares del pasado, que puedan imaginarse en otros roles, pensar sus realidades como transformables y ser conscientes del valor que tienen sus acciones en la actualidad.

Hoy en día (y desde siempre) es muy común escuchar nociones acerca de que los/as niños/as y los/as jóvenes son los/as ciudadanos/as del futuro. Tal vez es momento de replantearnos esta afirmación y empezar a considerarlos/as como lo que son: también ciudadanos/as activos/as y transformadores/as del presente. Hacer visibles sus roles, desde la enseñanza de la Historia, podría ser una contribución significativa para hacer realidad también este propósito.

Referencias bibliográficas

- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- Grande, P., Wiurnos, N. y Bidone, M. (2021). La enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires: aportes para la construcción de un balance sobre su renovación en la escuela secundaria. *Revista RBBA - Revista Bina-cional Brasil Argentina: diálogo entre las ciencias*, 9(2), pp. 212-235.
- Grande, P. (2019). Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, 7(15), pp. 79-107.
- Grande, P. (2017). *La subalternidad en la enseñanza de la historia. Algunos problemas y desarrollos iniciales para su investigación*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de la División de Historia; Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/>
- Guha, R. (1996). Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. En *Estudios de la Subalternidad Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática*. Delhi: Oxford University Press.
- Lionetti, L. (2018). Presentación. En: Lionetti, L., Cosse, I. y Zapiola, M. (comp.). *La historia de las infancias en América Latina*. IGEHCS-UNCPBA.
- Pagès Blanch, J. y Pinochet, S. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), pp. 1-20.
- Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas

y jóvenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, (15), pp. 49-59.

Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Tempo e Argumento*, 7(14), pp. 132-154.

Valls Montés, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15, pp. 23-35.

Villalón Gálvez, G. y Pagés Blanch, J. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos escolares. *Revista semestral del Instituto Calasanz de Cs. de la Educación*, 74(109), pp. 29-65.

Zoila, S. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*, 11-12, pp. 31-50.

Marco normativo/curricular para la provincia de Buenos Aires

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño Curricular para la ES. 1er año. Cs. Soc.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2007). *Diseño Curricular para la ES. 2do año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la ES. 3er año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2010). *Diseño Curricular para la ES. 4to año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2011). *Diseño Curricular para la ES. 5to año. Historia.* La Plata.

DGCyE de la provincia de Buenos Aires. (2012). *Diseño Curricular para la ES. 6to año. Historia.* La Plata.

Materiales didácticos (manuales) de circulación escolar consultados

Alcobre, M. y Escalante, S. (coord.) (2015). *Ciencias Sociales 1. Del origen del hombre hasta la Edad Media.* Tinta Fresca.

Barral, M. (2013). *Saber de historia: documentos y fuentes: el mundo americano hasta las independencias y Europa entre el siglo XV y mediados del XIX.* Ediba.

- Campos, E. (2016). *Historia 3 ES: la expansión del capitalismo y la formación de los Estados nacionales en América Latina*. Estrada.
- Casola, N. et al., (2017). *Historia Argentina, América y Europa durante los siglos XVIII y XIX*. Santillana.
- Cristofori, A. (coord.) (2010). *Historia 2. La modernidad occidental: Europa y América colonial entre los siglos XV y XVIII*. Aique.
- Dolcera, D. et at., (2015). *Historia 2: América y Europa, siglos XV-XVIII*. CABA: Tinta Fresca.
- Eggers-Brass, T. (2010). *Historia IV: Argentina, América y el mundo en la primera mitad del siglo XX*. Maipue.
- Eggers-Brass, T. (2012). *Historia VI: historia reciente en la Argentina*. Maipue.
- Rizzi, A. (2009). *Una historia para pensar: La Argentina en el "largo siglo XIX"*. Kapelusz.
- Tato, M., Bubello, J. y Castello, A. (2018). *Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo XX*. Estrada.