



¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica

Camila Lenzi^(*)

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/2gkg65q5t>

Resumen

El siguiente trabajo busca realizar un aporte a les docentes de Historia para la construcción de propuestas de enseñanza que habiliten a la formación de ciudadanías críticas, activas, participativas, responsables y comprometidas con el entorno social. Como docentes de educación secundaria reconocemos como problemática la dificultad que encuentran les estudiantes para reconocerse como sujetos con capacidad de agencia en la historia. A partir de ello nos proponemos, por un lado, visitar narrativas del pasado donde es posible encontrar determinados actores sociales invisibilizados, que permitan poner en tensión la capacidad de agencia de nuestros estudiantes. Y, por otro lado, compartir una serie de reflexiones teórico-metodológicas que fundamenten la necesidad de incorporar a estos agentes sociales como parte de los procesos históricos estudiados en las clases de Historia, pensando desde qué perspectivas lo hacemos. En esta línea, poder desarrollar competencias del pensamiento histórico en clave crítica sería fundamental.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Pensamiento histórico; Pensamiento Crítico; Infancias.

How do we enable our students to recognize themselves as social agents capable of transforming reality? Cases on childhood to develop historical thinking with a critical perspective

Abstract

The following work aims to contribute to History teachers in the development of teaching proposals that enable the formation of critical, active, participatory, responsible, and socially engaged citizenship. As secondary education teachers, we recognize the difficulty that students face in recognizing themselves as individuals with the capacity for agency in history as a problem. In light of this, we propose, on the one hand, to revisit narratives of the past where it is possible to identify certain socially invisible actors, allowing us to challenge the agency capacity of our students. On the other hand, we aim to share a series of theoretical-methodological reflections that justify the need to incorporate these social agents as part of the historical processes studied in history classes, considering from which perspectives we do so. Along this line, developing competencies in historical thinking with a critical perspective would be crucial.

Keywords: Teaching of History; Historical thinking; Critical Thinking; Childhoods.

^(*) Profesora en Historia (Universidad Nacional de Córdoba. UNC). Estudios en curso: Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales (Secretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC). Adscripta de la cátedra Didáctica Especial (Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Argentina. Dirección de Email: clenzi@mi.unc.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5340-3756>



“¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica”

¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica

Introducción

El presente trabajo busca realizar un aporte a les¹ docentes de Historia para la construcción de propuestas de enseñanza que habiliten a la formación de ciudadanías críticas, activas, participativas, responsables y comprometidas con el entorno social. A partir de ello es que comenzamos preguntándonos en dónde se inscriben nuestros trabajos y quiénes son los principales destinatarios de nuestras propuestas. Como docentes de educación secundaria identificamos como una problemática la dificultad que encuentran los estudiantes para reconocerse como sujetos con capacidad de agencia en la historia.

A partir de estas inquietudes, el trabajo toma como guía tres interrogantes que lo estructuran. En el primer apartado desarrollamos cuáles son las visiones que tenemos los profesores sobre nuestros estudiantes como sujetos históricos. Aquí profundizamos acerca de las diferentes concepciones que existen sobre las infancias,² realizando un breve análisis histórico de las mismas. Nos enfocamos en las infancias ya que en Argentina los estudiantes de educación secundaria ingresan a las escuelas secundarias a los once años aproximadamente, egresando de las mismas a los diecisiete, dieciocho años. Podemos afirmar entonces, que nuestros estudiantes, según la Convención de los Derechos del Niño (CDN), son niños, ya que tienen menos de 18 años. A su vez, argumentamos desde dónde nos posicionamos como docentes para pensar nuestras propuestas de enseñanza y nuestras interacciones con las infancias, entendiendo que éstas hacen a su entendimiento –o no– como personas con capacidad de agencia.

El segundo apartado gira en torno a cuáles son las imágenes que les transmitimos a los estudiantes, poniendo en discusión la invisibilización de las infancias en las narrativas históricas tradicionales y hegemónicas que circulan en las escuelas. Aquí profundizamos en por qué consideramos necesario incorporar a las infancias y de qué manera podemos interpelar a nuestros estudiantes.

El tercer apartado se pregunta por posibles alternativas que podemos encontrar y propone algunas pistas para problematizar nuestras prácticas. En un primer momento profundiza en relación a las finalidades de la enseñanza desde las cuales partimos para luego hacerlo sobre los aportes que posibilita el abordaje del pensamiento histórico en clave crítica en el aula; y por último propone narrativas alternativas que habilitan a pensar propuestas de enseñanza que interpelen a nuestros estudiantes y les permitan reconocerse como agentes de cambio. Al momento de desarrollar los casos se proponen claves para el abordaje en el aula que buscan orientar cómo introducir el mismo y cuáles son las potencialidades que los casos sugieren para ser trabajados en la escuela. Los casos propuestos cobran potencialidad al momento de ser trabajados con niños y adolescentes, ya que de este modo interpelarán de manera diferente a los receptores de las propuestas de enseñanza; igualmente no es excluyente para ser utilizados en otras modalidades educativas.

A modo de cierre se presentan unas breves reflexiones que pretenden recuperar lo mencionado, apostando a las posibilidades de trabajo y de construcción que tenemos en las escuelas.

¿Qué visión tenemos los profesores de nuestros estudiantes como sujetos históricos?

Como mencionamos anteriormente, este trabajo busca problematizar los aprendizajes y contenidos en la educación secundaria, teniendo en cuenta quiénes son los destinatarios de las propuestas de enseñanza. Como docentes nos preguntamos, ¿qué visión tenemos de las infancias?

¹ Utilizaremos lenguaje inclusivo, principalmente la ‘e’ a modo de integrar a todos los géneros que no formen parte del esquema binario hegemónico, partiendo de la importancia que posee el lenguaje al momento de producir y reproducir conocimiento, como así también como reflejo del cómo entendemos la sociedad y nos posicionamos ante ella.

² Al hablar de niñez o de infancias nos referimos a lo que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño reconoce como tales, es decir toda persona menor a 18 años. Si bien existen controversias en el campo académico en relación a la palabra infancia, la utilizaré no entendiendo a ésta como carente de voz, sino como colectivo(s) de niños, niñas, niños y adolescentes con capacidad de agencia. Hablamos de infancias en plural, ya que consideramos que no existe un único modo de transitar la infancia, sino que se encuentra íntimamente relacionado con el contexto socioeconómico y sociopolítico de cada niño y adolescente.

Al momento de enfocarnos en las infancias como grupo social, advertimos que éste no ha sido reconocido de igual manera a lo largo de la historia. La infancia como tal ha sido una creación de la modernidad, donde comenzó a diferenciarse aquello que podían realizar adultos de niños y las diferentes tareas que tenían unos y otros en la sociedad; principalmente para preparar a los niños como futuros adultos funcionales al sistema capitalista moderno. No era lo mismo pensar las infancias durante el período de industrialización en Europa que en la Argentina de comienzos del siglo XX, o en la Argentina actual. En este contexto, consideramos necesario reconocer la Declaración de los derechos del niño como un antes y un después para pensar las infancias a nivel mundial.

Actualmente, diferentes autoras (Alfageme et al., 2003; Imhoff et al., 2011) reconocen tres paradigmas sobre las infancias, teniendo cada uno una concepción particular sobre ellas. Si bien podemos reconocer que en diferentes momentos históricos ha primado más un paradigma por sobre otro, no debemos entenderlos como categorías estancas, sino como definiciones teóricas que nos permiten conceptualizar, diferenciar y analizar el enfoque que hay sobre este grupo. En la actualidad podemos identificar que los tres paradigmas coexisten, queda en nosotros definir desde dónde queremos posicionarnos en el aula:

- *Paradigma del Control Social de la Infancia*, el cual surge en el siglo XIX y “concibe a los/as niños/as como seres incapaces e inmaduros, como sujetos pasivos y meros objetos de abordaje e intervención” (Imhoff et al., 2011, p. 14). Es desde esta perspectiva que se entiende que son los adultos –“mayores”– quienes saben lo que es mejor para las infancias, sin tener en cuenta su opinión sobre aquello que le compete.
- *Paradigma de la Protección Integral de la Infancia*. Éste surge a partir de la CDN, donde se “considera que el/la niño/a no sólo debe ser protegido en sus necesidades básicas, sino que se les debe otorgar el derecho a la opinión y a la asociación” (Imhoff et al., 2011, p. 18). Este paradigma si bien reconoce el derecho de los niños, sigue reproduciendo una lógica en donde son los adultos quienes toman las decisiones en nombre de, no siendo las infancias consultadas en aspectos que las atañen, como ocurrió con la Convención.
- *Paradigma del Protagonismo Infantil Organizado de la Promoción*, el cual reconoce que “los/as niños/as se ven implicados de forma activa y vinculante en su desarrollo y el de su sociedad. Son los/as mismos niños/as los actores sociales que toman el papel principal para defender sus derechos y hacer valer su opinión” (Imhoff et al., 2011, p. 22). Partiendo de la crítica que se le realiza a la CDN, al hablar de *participación activa de los niños*, consideramos que debemos hacerlo desde una perspectiva que construya *con* las infancias y no *para* las infancias. Es decir que se torna necesario que las decisiones se elaboren de manera conjunta y no unidireccionalmente, ya que de este modo se continúa reproduciendo un enfoque en donde se considera a los niños como seres incapaces, y que podrán participar de la toma de decisiones, pero cuando dejen ya de ser niños.

Pero ¿por qué deberíamos posicionarnos como docentes desde el Paradigma de Protagonismo de las Infancias? En primer lugar, consideramos que las infancias deben ser reconocidas en su capacidad de agencia y no desde una perspectiva que les considere como futuros ciudadanos. La construcción de la(s) ciudadanía(s) es una preocupación que aparece en los documentos curriculares, y que como docentes nos debería interpelar sobre qué tipo de ciudadanía queremos promover. Una ciudadanía que considere el voto como el modo de participación –aquel que no podrán realizar gran parte de los estudiantes con quienes trabajamos– o pensar la participación como una forma de involucrarse de manera activa en las problemáticas de la sociedad en la que vivimos:

El gran reto [...] es lograr que la sociedad y el Estado aprendan a escuchar la opinión de los niños y niñas y a reconocer el peso social que estos tienen. No escuchar a los niños es una forma de negarles existencia, de mutilar su derecho a la participación, de negarles su presencia pública. (Alfageme et al., 2003, p. 38)

Este posicionamiento teórico no modifica solamente la selección de contenidos que realizamos, sino también la *forma* en que nos vinculamos con nuestros estudiantes, aspecto que consideramos central poner en discusión. Pero, ¿qué implica pensar en la forma? Nos referimos a los diferentes

“¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica”

tipos de interacciones que se proponen con los estudiantes, posibilitando o limitando la construcción y apropiación del conocimiento. Si abordamos como contenido de enseñanza la democracia, y sostenemos discursivamente que debemos ser personas democráticas pero nuestra forma de vincularnos con los estudiantes se contradice con lo dicho, difícilmente se apropiarán de lo trabajado, o lo harán de una manera contradictoria, hay que sostenerlo discursivamente pero no es necesario practicarlo. Es así que consideramos como dice Edwards (2005) *la forma es contenido*.

En consonancia con lo planteado por Freire (2015) “la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir ‘conocimientos’ y valores a los educandos [...], sino ser un acto cognoscente” (p. 89); la cual puede abrir nuevos caminos para pensar la práctica de enseñanza como un proceso de intercambio y construcción *con* los estudiantes, no en nombre *de los estudiantes*.

¿Qué imágenes les transmitimos a nuestros estudiantes?

Para pensar en la construcción de propuestas de enseñanza, entendemos pertinente cuestionar las narrativas con las que trabajamos y construimos en el aula. En este aspecto, consideramos fundamental reconocer que las decisiones –a lo largo de la historia– la toman las personas, que por más que nos enfoquemos en una historia económica, política, cultural, estamos analizando qué decisiones o características adoptaron diferentes tradiciones, intereses, problemáticas y maneras de resolver conflictos de diferentes sociedades. Partiendo de este supuesto, cabe preguntarnos, ¿qué sujetos son los que construyen la historia?, ¿quiénes son capaces de tomar decisiones?, ¿quiénes quedan excluidos en estas tomas de decisiones?, ¿quiénes están en desacuerdo con el statu quo?, ¿quiénes lo sostienen? Interrogantes que nos permiten cuestionar qué procesos históricos –consideramos que– se tornan necesarios entonces aprender. En palabras de Matozzi (2015),

Los procesos históricos decisivos en el acontecer del mundo, aquellos que sería necesario aprender (por nuestra parte como profesores) y luego enseñar y hacer aprender, [...] Son los procesos de transformación relacionados con la cultura material, las tecnologías, las ideas religiosas, científicas y artísticas, los comportamientos sociales, etc. que son puestos en marcha por sujetos a veces anónimos, a veces identificados, pero siempre de rango inferior en la jerarquía social pero que son capaces de movilizar gradualmente a múltiples sujetos y de crear flujos de corrientes históricas que también transforman los modos de pensar y de actuar de los poderosos porque modifican los escenarios y las condiciones de su actuar. (p. 266-267)

Cuando analizamos las narrativas históricas tradicionales escolares, reconocemos que existen diferentes sectores y grupos que no están presentes en las mismas, y no porque no hayan participado de los procesos históricos, sino porque en los relatos no han sido considerados como agentes de cambio relevantes por el statu quo. Siguiendo el planteo de Mainer Baqué (en Cancero y Mainer, 2011), esas invisibilizaciones provienen de las desigualdades que establece el sistema de poder; por tanto, para modificar o pensar otros modos de distribución del poder es que se torna necesario modificar esas narrativas:

...los nuevos conocimientos no han afectado a la historia general, no han llevado a cabo una acción subversiva en la configuración de la historia a enseñar. Incluso en los sistemas escolares en los que han sido acogidos, su posición continúa a ser marginal respecto a la armazón política. (Matozzi, 2015, p. 264)

haciendo propia una pregunta de Di Meglio: “¿Es posible comprender historia sin entender en ella la presencia popular y subalterna?” (en Grande, 2019, p. 29).

Como punto de partida entonces, consideramos relevante la incorporación de las historias de los grupos tradicionalmente invisibilizados en las narrativas históricas, con el objetivo de aportar

complejidad a las representaciones de nuestros estudiantes. Pero la selección de contenidos y de narrativas, debe ir de la mano con las finalidades de la enseñanza de la historia que nos proponemos como educadores.

Teniendo en cuenta que el pasado pudo ser distinto y el presente también, una vez reconocida la mutabilidad de todo lo social, es posible y deseable la eventual (que no segura ni definitiva) apertura del deseo del alumnado hacia el cambio y la transformación de la sociedad. (Cuesta et al., 2005, p. 25)

Pensando entonces en los sujetos invisibilizados, y teniendo en cuenta quiénes son los destinatarios de nuestras propuestas de enseñanza, consideramos necesaria la incorporación de las infancias en las narrativas históricas que construimos en las aulas con nuestros estudiantes. Es importante que puedan reconocerse como grupos sociales con capacidad de agencia en diferentes momentos históricos para reconocerse como tales en su presente –y futuro–: ¿Cuáles son las posibilidades que tienen estos grupos etarios para reconocer su capacidad de agencia en la transformación social si no se encuentran en las narrativas históricas? Como docentes y como adultos, ¿en qué medida habilitamos que nuestros estudiantes se reconozcan capaces para aportar a la transformación del mundo que habitamos? Creemos que realizar propuestas de enseñanza no adultocéntricas,³ que contemplen a las infancias y juventudes en los relatos históricos, es fundamental para que les jóvenes-adolescentes a quienes están destinadas las propuestas puedan sentirse interpeladas como agentes de cambio.

La situación económica, política, social también afecta a las infancias y debemos reconocer que ellos también pueden ser quienes tomen posición, luchen y convoquen para modificar la situación sobre algún aspecto de la sociedad en la que viven. Esto no quiere decir que deban hacerlo solos, de manera aislada, pero sí para que se atrevan a participar de decisiones, para que se perciban como sujetos políticos del presente, se torna necesario que podamos reconocer en el aula a las infancias como agentes sociales partícipes en la historia.

¿Qué alternativas podemos encontrar? Algunas pistas para trabajar propuestas de enseñanza que fomenten la participación

Al momento de construir propuestas de enseñanza tomamos una serie de decisiones que aportan a la construcción del imaginario de nuestros estudiantes: aquello que elegimos incorporar, aquello que optamos por excluir, lo que decidimos mencionar, pero no desarrollar. Por este motivo, debemos ser conscientes de estas definiciones para que nuestras propuestas sean lo más consistentes posibles.

Si bien son múltiples la cantidad de decisiones que tomamos al momento de construir e implementar una propuesta de enseñanza, nos enfocaremos en tres aspectos que consideramos fundamentales al momento de enseñar Historia: la selección de contenidos que realizamos, las finalidades de la enseñanza desde las cuales partimos, y el modo en que nos vinculamos en el aula. Si bien algunos aspectos los desarrollamos anteriormente, nos interesa aquí poner el foco en el modo en que se conjugan los tres para construir propuestas transformadoras.

Entendemos que son las finalidades de la enseñanza las que deben guiar a la selección de contenidos, ya que de esta manera las propuestas tendrán una lógica interna que facilitará la concreción de los objetivos propuestos. Pero ¿cuáles creemos que son las finalidades de la enseñanza? Como docentes apostamos a la construcción de ciudadanía crítica, activa, participativa, responsable y comprometida con el entorno social, en consonancia con lo que establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Ciencias Sociales establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2012 (2012b, p. 13). Retomando la propuesta

³ “El concepto adultocentrismo significa relaciones de dominio entre clases de edad que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica. Esas tensiones y conflictos han sido resueltos desde el mundo adulto hegemónico, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas, dispositivos educativos (domesticadores) y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación” (Morales y Magistris, 2018, p. 25).

“¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica”

de Pagès (2008), entendemos que “la enseñanza de la historia ha de permitir a los jóvenes estudiantes desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía” (p. 210) que permita visibilizar y reconocer la complejidad social y los intereses que movilizan a los diversos agentes sociales, “se trata de asumir el relativismo del conocimiento humano para llegar a una mejor comprensión del mundo” (Benejam, 1997, p. 44).

Buscamos fomentar la construcción de ciudadanos comprometidos con su entorno social y que, entendiendo la complejidad social del mundo en que habitamos, puedan entonces afirmar que la historia no es un devenir de hechos definidos y establecidos por otros, sino que el cambio social es posible. Consideramos que la enseñanza de la historia debe estar destinada a que los estudiantes puedan imaginar otros futuros posibles, deseables y probables (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014),

Los futuros posibles abarcan una gran cantidad de futuros, pero no todos ellos son deseables [...] Los futuros probables son extraídos de los pronósticos basados en las tendencias, los que parecen factibles que puedan suceder [...] Por último, encontramos los futuros preferibles, son los que esperamos lograr, los futuros deseables, relacionados con el cambio social y la intervención social. (p. 260)

Futuros en donde todas las personas tengan sus derechos básicos cumplidos, donde la desigualdad no sea una problemática, donde los derechos humanos se cumplan. En palabras de Frigerio (2012) “Un educador, entonces, será aquel que se porta garante de que ningún origen devenga en una condena. Todo niño tiene derecho a no estar encarcelado en ninguna profecía” (p. 92). En este aspecto es que nos cuestionamos en relación a las propuestas de enseñanza que construimos para trabajar en las aulas con nuestros estudiantes, de qué manera aportan a acercarnos a estos objetivos.

Partiendo de la didáctica crítica, consideramos que el formar a pensar históricamente en clave crítica nos permite “poner en cuestión el espacio social e institucional, el conocimiento y el mismo presente desde donde se realiza y se piensa la actividad didáctica” (Cuesta et al., 2005, p. 17). Pero ¿por qué pensar históricamente en clave crítica? Porque la formación de pensamiento histórico intenta

dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado [...] la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Santisteban Fernández, 2010, p. 35).

Para que el pensamiento histórico sea en clave crítica debe buscar alternativas a los problemas sociales, siendo el cambio social uno de los aspectos más relevantes a ser abordados en nuestras propuestas de enseñanza.

Al hablar de competencias del pensamiento histórico se hace referencia a la interpretación de fuentes históricas, a comprender la temporalidad, incluyendo las nociones de tiempo histórico (cambio y continuidad), el abordaje de la imaginación histórica y la narración histórica. Es decir, podemos pensar en herramientas que están asociadas al oficio del historiador pero que forman parte de una manera de leer y comprender el mundo, para analizarlo de manera compleja. Por tanto, cuando hagamos referencia en este trabajo del desarrollo de competencias del pensamiento histórico estaremos siempre buscando que las mismas aporten a la construcción del pensamiento crítico.

La formación del pensamiento histórico también aporta al pensamiento crítico las posibilidades de la construcción de un futuro mejor, la historia no solo nos permite comprender el presente a partir del estudio del pasado, sino que también nos aporta la posibilidad de la prospectiva, de pensar futuros posibles, probables y deseables. (Santisteban Fernández y Castellví Mata, 2021, p. 49)

En este contexto, nos proponemos recuperar narrativas alternativas para trabajar en la escuela que aporten a construir miradas complejas del pasado. Entendemos que los relatos tradicionales y hegemónicos que circulan en la formación inicial y continua de los docentes muchas veces dificultan luego el abordaje de *historias otras* (Ramallo, 2017, p. 17). Pero que no circulen en los canales hegemónicos no quiere decir que no hayan estado presentes, ya que a lo largo del siglo XX podemos identificar la existencia de visiones de la infancia que tensionaban el statu quo y que, si bien no llegaron a imponerse, nos permiten comprender que no todas las perspectivas que existían sobre este grupo eran iguales. Recuperando un escrito de Janusz Korczak,⁴ ya en el año 1919 mencionaba:

Si se dividiera a la humanidad en niños y adultos y la vida en dos periodos, el de la infancia y el de la edad madura, veríamos que el niño ocupa un lugar enorme en el mundo y en la vida. Pero, absortos en nuestros problemas, no lo vemos como antes tampoco veíamos a la mujer, al campesino, a las clases y los pueblos oprimidos. Nos las hemos arreglado de tal manera que los niños nos molesten lo menos posible, que no adivinen lo que hacemos ni que realmente somos. (Korzack en Liebel, 2023, p. 136)

Pero ¿por qué el abordaje de *narrativas otras*? Continuando en línea con lo planteado por Santisteban Fernández y Castellví Mata (2021), la competencia narrativa aporta a la explicación intencional del pasado, poniendo en juego la temporalidad, la empatía y la imaginación histórica, siendo parte entonces de la construcción del juicio histórico: “La explicación intencional se relaciona directamente con el pensamiento crítico, ya que incorpora los valores a la explicación histórica [...] El pensamiento crítico es un tipo de pensamiento valorativo, que hace un juicio razonado en forma de argumentación” (p. 55).

Al momento de seleccionar los recortes para ser trabajados en el aula y de definir las narrativas históricas con las que se va a trabajar, es importante tener en cuenta algunos aspectos. Por un lado, que éstas puedan ser analizadas en clave crítica, ya que nos permite preguntarnos en relación a los intereses de los protagonistas, pero también de qué manera les afectaban estas decisiones a los sectores subalternos (Santisteban Fernández y Castellví Mata, 2021, p. 56), y continuando en esa línea, qué hicieron al respecto unos y otros, de qué manera se agenciaron. Los autores (2021) también proponen que el abordaje de la construcción de las narrativas nos permite construir un juicio por parte de los estudiantes, ya que tener en cuenta de qué manera se interpretaron los hechos en su momento y cómo se interpretan en la actualidad, permite complejizar la imagen y representación del pasado por parte del alumnado (p. 56).

Al momento de seleccionar casos para trabajar en el aula buscando problematizar las narrativas sobre las infancias, es necesario tener en cuenta de qué manera se las incorpora, ya que si se lo hace de manera *compensatoria* (Marolla Gajardo y Pagès Blanch, 2015) no permite complejizar la participación de estos grupos en el pasado, sino tan sólo mencionar que estaban presentes. Debemos considerar narrativas en donde la capacidad de agencia esté explícita y pueda ser comprendida y abordada con el grupo de estudiantes, complejizando la participación de los agentes sociales en el pasado, en el presente, habilitando la prospectiva. Esto no quiere decir que todos los casos que se seleccionen en donde se mencionen a las infancias *deban* incorporarlas de manera activa, ya que también puede convertirse en una construcción romantizada del pasado, donde se considere que siempre tuvieron lugar de acción y participación; más bien hacemos referencia a la necesidad de explicitar el por qué aparecen del modo en el que lo hacen y, si no participan, problematizar el por qué. Igualmente, y en relación con lo antes mencionado en relación a los objetivos de este trabajo, han existido en el pasado diferentes experiencias que sí contemplaron a las infancias como agentes transformadores, por lo que invitamos a compartir, analizar y complejizar estas experiencias.

⁴ Médico, pedagogo y educador polaco, vivió entre los años 1878 y 1942. Trabajó con las infancias en la Europa de principios del siglo XX.

“¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica”

En este trabajo, se proponen tres casos posibles para ser abordados y profundizados en la escuela con el fin de realizar propuestas de enseñanza que permitan responder a los objetivos antes mencionados. Para la selección de estos se tuvieron en cuenta algunas temáticas que proponen los NAP, ya que los diferentes diseños curriculares de las distintas provincias argentinas los incorporan. La propuesta busca complejizar contenidos a ser trabajados en las aulas de Ciencias Sociales e Historia del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado de Educación Secundaria.

Los casos seleccionados pretenden dar cuenta de la participación de niños, adolescentes y jóvenes en la construcción de su entorno social, pero no cualquier forma de participación, sino en momentos en los que buscan resistir y cuestionar el statu quo imperante del período abordado. En este sentido, las propuestas buscan no solamente visibilizar y abordar la capacidad de agencia de las infancias, sino también reconocer otras formas de construcción social que permitan pensar diferentes modos de organización. A partir de ellos se busca problematizar cuáles fueron algunos de los futuros posibles que formaron parte del pasado en cuestión. Es decir, que, si bien no triunfaron o no prosperaron, no existía un sólo camino posible. Esta postura nos permite comprender con nuestros estudiantes que la historia no es un devenir de hechos, sino que fue una construcción.

Caso para ser trabajado en Ciclo Básico: La Escuela-Ayllu de Warisata

La conquista y la colonización tuvieron una fuerte influencia en la sociedad poscolonial, no exenta de conflictos y de disputas. En Bolivia podemos reconocer, luego de la independencia de la corona española, “un largo proceso de luchas de los pueblos indígenas de tierras altas por lograr una autoeducación para liberarse del yugo de la opresión colonial” (Shabel y Morales, 2021, p. 256). En ese contexto en agosto del año 1931 se funda la Escuela-ayllu de Warisata.

La Escuela-ayllu surge “con el aval del Ministerio de Educación para fundar una escuela indígenal” (Shabel y Morales, 2021, p. 257) a partir de la concepción andina de familia (ayllu) en donde se comprende como miembro del ayllu a toda la comunidad, tanto a los seres humanos como a la naturaleza en su conjunto (Domic Ruiz en Shabel y Morales, 2021, p. 256). Dicha escuela, si bien surge bajo una concepción colonial de la escuela, de a poco fue incorporando una organización comunitaria en donde familias, docentes y estudiantes participaban activamente en la construcción de la misma. En un primer momento las familias –adultes– no querían que los niños participen en tareas de construcción de la escuela, pero a medida que fueron trabajando conjuntamente con los docentes y que pudieron incorporar la concepción de la comunidad en relación al trabajo, los niños comenzaron a participar activamente del trabajo en la comunidad, se fueron organizando en las tareas necesarias para la conformación de un espacio de trabajo.

Durante la gesta inicial [...] lxs adultxs de la comunidad “se oponían a que los niños dejaran sus ocupaciones escolares para colaborar en la obra constructiva. ‘Para eso estamos nosotros’ decían los indios, dispuestos a realizar cualquier trabajo con tal de que los niños no se les distrajesen en tareas que, según ellos, eran pérdidas de tiempo” [...] Menudo logro el de la colonización [...] Años después, lxs mismxs indígenas [...] “se permitieron criticar a maestros que ‘sólo enseñaban a leer y escribir’”. (Shabel y Morales, 2021, p. 259)

Para organizar la escuela, se creó un Parlamento Amauta, en el cual se discutían aquellos aspectos que estaban relacionados con el funcionamiento de la misma. En un primer momento, el parlamento estaba conformado solamente por adultos, pero luego los niños se incorporaron al mismo:

Funcionaba con una reunión semanal desdoblada en comisiones, y cada comisión estaba integrada, como mínimo, por unx amauta, unx maestrx y unx estudiante. Así el carácter intergeneracional de las comisiones contribuía tanto a que lxs niñxs fueran parte de la gestión institucional, como a que fortalecieran su sentido de pertenencia para con la Escuela. De hecho, de lxs niñxs dependían responsabilidades

fundamentales del gobierno escolar como el mantenimiento y la limpieza de todo el edificio, jardines y paseos. (Shabel y Morales, 2021, p. 260)

A pesar de lo enriquecedor de esta experiencia educativa para la comunidad de Warisata, donde se pudo construir una escuela que responda a las necesidades y cosmovisiones de la comunidad, en el año 1940 la escuela fue clausurada por el Ministerio de Educación, bajo el argumento de que en ella se estaba organizando una insurrección.

- Aprendizajes de los NAP que contempla el caso: “La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el *impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores*” (2012a, p. 16).

Claves para el abordaje en el aula

Este caso permite profundizar algunas competencias del pensamiento histórico como la construcción de la conciencia histórico-temporal a partir del análisis de los cambios y continuidades. En este aspecto, consideramos relevante trabajar la conquista y la colonización como procesos que influyeron en las sociedades colonizadas más allá del proceso mismo de colonización, por lo que años después, aún en sociedades independientes se pueden reconocer formas propias del período colonial que configuran el cotidiano. Asimismo, también es posible encontrar otras experiencias y formas de organización que, por el contrario, han sido una permanencia de modos de organizaciones precoloniales, que permiten analizar de otra manera la concepción andina de la vida en comunidad.

A su vez, habilita el abordaje de la causalidad y la intencionalidad para la construcción de la narración histórica. En este sentido, trabajar con los diferentes momentos por los que atravesó la escuela a lo largo de su construcción, los intereses de los actores institucionales y la participación de cada uno de ellos en la formación de esta, permite complejizar el accionar de éstos a partir del concepto de ayllu. Es este aspecto el que aporta a comprender la capacidad de agencia de las infancias, no como dado sino como una construcción, que refleja la concepción andina del ayllu. Por último, el cierre de la escuela y la incorporación de otros agentes sociales, que presionan por fuera de la institución, posibilita analizar cuáles son las “amenazas” que esta escuela refleja, para quienes lo son y por qué es la organización de comunidades indígenas lo que es entendido como una amenaza. A su vez, realizar una comparación entre la escuela-ayllu y nuestras escuelas en relación a la organización, a la toma de decisiones, a la construcción, puede habilitar a cuestionar aspectos de nuestras prácticas que nos permitan pensar qué escuelas queremos y cuáles podemos construir, en consonancia con los objetivos antes mencionados, aportando a la posibilidad de prospectiva, pensando en *futuros posibles, probables y deseables* (Santisteban Fernández y Castellví Mata, 2021, p. 49).

Caso para ser trabajado en Ciclo Orientado: Pedagogía del autogobierno infantil en el hogar Dom Sierot

En el contexto de los conflictos internacionales durante la primera mitad del siglo XX, surge en una Polonia fuertemente antisemita y pobre “una experiencia pedagógica fundada en la más profunda ternura, [...] el Hogar judío Dom Sierot (la casa del huérfano)” (Shabel y Morales, 2021, p. 250). En este hogar vivían niños que habían perdido a sus familiares en los conflictos bélicos y allí trabajaron desde 1912 hasta 1942 Janusz Korczak y Stefania Wilczyńska.⁵

Consideramos interesante recuperar la experiencia del Hogar Dom Sierot, ya que el funcionamiento de este estaba organizado por todas las personas que en él vivían, siendo mayoría niños, teniendo ellos un rol activo en la toma de decisiones y en el funcionamiento del mismo.

⁵ “Las fuentes indican que ambos trabajaron a la par realizando todo tipo de tareas en el hogar, pero fue Korczak quien se dedicó a escribir y publicar, por lo que su nombre se volvió una referencia pedagógica en todo el mundo. Si bien conocemos los detalles de esta decisión, estamos seguros de que, una vez más, fue el patriarcado quien organizó la división de tareas y le dio al varón la fama y el prestigio de un trabajo que era en realidad compartido” (Shabel y Morales, 2021, p. 250-251).

“¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica”

En Dom Sierot lxs niñxs participaban de todas las decisiones y de los quehaceres que llevaban al funcionamiento de la institución. Ellxs se ocupaban de la comida y de la limpieza, de las compras y las reparaciones, de la mano de lxs educadorxs [...] que acompañaban sus procesos sin quitarles su protagonismo. (Shabel y Morales, 2021, p. 253)

Para la organización de este, y para construir un espacio regido por la justicia, no entendida en términos legales y jurídicos, sino de sentirse respetades por les otros. Korczak reconoce en sus escritos que les niñes son frecuentemente menospreciades por les adultes y éstes eliminan su posible participación política:

Todavía no es un soldado, aún no defiende a su patria, aunque sufra al igual que ella. No hay que ganar su voto porque todavía no es elector; no hay riesgo de que profiera amenazas, él no exige nada, no dice nada. –Pequeño, débil, pobre, dependiente, no es más que un ciudadano en potencia (Korczak en Liebel, 2023, p. 139).

Frente a esta postura es que existe una preocupación por crear un espacio justo en el Hogar Dom Sierot que sea consecuente con las infancias, que las reconozca como capaces de tomar decisiones en relación con su vida y aquello que les concierne. Es así que se crea el Consejo de Autogobierno, compuesto por diez estudiantes y un adulte, el Parlamento de Niños, conformado por veintidós niñes y el Tribunal de Niños, conformado por cinco niñes. En estas instancias se debatían aquellos asuntos que referían a la casa, donde se establecían las reglas y las comisiones de trabajo que se encargarían de las tareas del lugar, las cuales eran rotativas, con el fin de que todes participen de ellas. Y, cuando surgieran conflictos que debieran resolver, funcionaba el Tribunal de Niños, donde se juzgaba a quienes rompían las reglas que se habían establecido:

En contra de la noción de derecho universal, aquí el objetivo principal no era el castigo en sí, sino el acuerdo entre las partes, y en ocasiones las disculpas alcanzaban para resolver los asuntos. Cuando no, serían lxs propixs niñxs quienes establecerían los modos de compensación. (Shabel y Morales, 2021, p. 254)

En el hogar regía el derecho a equivocarse, y por ello la creación del Tribunal de Niños, ya que, frente a un error, podían ser juzgades por iguales.

Esta experiencia se traslada al gueto de Varsovia, a donde son llevadas las personas que conforman el hogar durante la ocupación nazi. En el gueto el hogar sigue funcionando como una forma de resistencia al régimen, pero por sobre todo como un modo de protección, de amor y de cuidado, hasta que fueron llevados en 1942 a morir en las cámaras de gas.

El trágico final nos deja la pregunta de qué hubiera pasado si..., pero también nos convida al desafío de volver a inventar un lugar donde el reconocimiento por todxs lxs demás sea tan profundo que la auto-organización se encamine siempre hacia la satisfacción colectiva, tanto de las necesidades materiales como de las vinculares y sociales. (Shabel y Morales, 2021, p. 256)

- Aprendizajes de los NAP que contempla el caso: “La comprensión de la crisis de 1929 y su incidencia en la reorganización de las economías industriales y de las relaciones económicas internacionales, en el surgimiento del keynesianismo y *los nuevos roles del Estado, en la consolidación de los regímenes totalitarios* y el estallido de la Segunda Guerra Mundial” (2012b, p. 16).

Claves para el abordaje en el aula

Las particularidades de este caso y el cruel contexto en el que se inscribe generan que sea ineludible el abordaje de las emociones en el aula. Recuperando lo que proponen Santisteban Fernández y Castellví Mata (2021), existe una fuerte relación entre las emociones y el pensamiento crítico, y una de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales es poder

comprender que son muchas veces éstas las que rigen nuestras opiniones (p. 53). Por este motivo, para aportar al desarrollo del pensamiento crítico es que “necesitamos racionalizar todos estos sentimientos, para buscar la racionalidad y la irracionalidad de nuestra argumentación” (Santisteban Fernández y Castellví Mata, 2021, p. 53). Es aquí donde el pensamiento histórico puede aportar a complejizar el análisis del pasado a partir del desarrollo de la imaginación histórica.

“La imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica” (Santisteban Fernández, 2010, p. 46), ya que ayuda a dar sentido a las acciones del pasado. El abordaje de la imaginación histórica permite el desarrollo de la empatía histórica, la cual no busca generar un sentimiento de lástima por los agentes del pasado, sino comprender el porqué de las acciones de estos. En este sentido el caso propuesto permite poner en tensión las decisiones tomadas por este grupo de niños, jóvenes y adultos, que en un contexto en donde los derechos básicos de muchos ciudadanos están anulados, siendo también avasallados lo que hoy podemos nombrar como derechos humanos, toman la decisión de construir y sostener un hogar como el mencionado. Para ello es fundamental la contextualización del caso propuesto, no sólo en el país en el que se encuentra, sino también de los sucesos que ocurren en Europa, analizando las causas de la primera posguerra, el período de entreguerras y luego el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial en el contexto de los totalitarismos. Como plantea Santisteban (2010): “La empatía debe estar unida a la contextualización para tener valor histórico” (p. 47).

La empatía y la contextualización posibilitan construir juicios históricos de maneras complejas, que nos permitan a la vez elaborar opiniones argumentadas en el presente:

El pensamiento crítico no puede mantenerse al margen del juicio histórico, de una reflexión sobre la moral en el pasado y en el presente, sobre cómo han evolucionado los valores sociales o éticos, y sobre cómo esto nos ayuda, también, a evaluar nuestras ideas y nuestros comportamientos en la actualidad (Santisteban Fernández y Castellví Mata, 2021, p. 54).

En un contexto en el que la discusión sobre los derechos humanos pareciera estar perdiendo validez, es necesario construir posicionamientos argumentados sobre los mismos, no buscando reproducir discursos de lo que consideramos como correcto o no, sino a partir de las posibilidades que brinda el desarrollo de competencias en el pensamiento histórico.

Caso para ser trabajado en Ciclo Orientado: El Movimiento Nacional Chicos del Pueblo

Durante la década de los 80 y los 90 el mundo se encontró fuertemente influenciado por las políticas neoliberales, más aún en la década del 90, luego de la caída del muro de Berlín y de la victoria del bloque capitalista. La implementación de políticas neoliberales en Argentina, no fueron políticas aisladas, sino que pueden entenderse en el contexto en el cual fueron llevadas a cabo. Analizando de qué manera afectan estas medidas económicas a la sociedad argentina es que podemos recuperar el caso del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP).

A nivel internacional surge como preocupación la vulneración de derechos de las infancias, proclamándose en 1989 la Convención de los Derechos del Niño, la cual toma carácter constitucional en Argentina en el año 1994. En este contexto es que toma relevancia recuperar el surgimiento de Nuevos Movimientos Sociales⁶ a partir de un caso en donde son los propios niños, adolescentes y jóvenes quienes se organizan, articulando entre diferentes organizaciones sociales en busca del reconocimiento y defensa de sus derechos.

A fines de la década del 80, distintas personas que estaban a cargo de *casas abiertas*,⁷ crearon en el año 1987 el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP). El Movimiento surge a partir

⁶ Los Nuevos Movimientos Sociales se caracterizan no por un agrupamiento en clases sociales, ya que se rompe la tradicional relación entre el Estado y el movimiento obrero, sino por ser “grupos sociales, a veces mayores, a veces menores que las clases, con contornos más o menos definidos en función de intereses colectivos” (de Sousa Santos, 2001, p. 180).

⁷ Actualmente las Organizaciones de Lxs Chicxs del Pueblo utilizan el nombre *casas abiertas* para referirse a distintas experiencias que existieron durante la década de 1980 en Argentina en busca de respuestas a la situación de las infancias, en un contexto donde el acceso a la vivienda, la alimentación y la educación afectaba a gran parte de la población.

“¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica”

del “intercambio de respuestas que ensayaban, de sus derrotas y victorias” (Bernazza y Lambusta, 2021, p. 42), y se expresa con la firma de un acta fundacional, donde ponían en común el posicionamiento que tomaban frente a las infancias y las respuestas que el Estado debía ofrecer frente a la vulneración de derechos: “Creemos en los chicos como sujetos históricos, partícipes activos de su formación. No creemos en la niñez como una etapa “menor” de la vida de las personas, sino como una enriquecedora posibilidad presente de ser feliz” (Acta fundacional del MNCP en Bernazza y Lambusta, 2021, p. 43). Este reconocimiento hace que la forma de construcción del Movimiento habilite a la participación de las infancias en la lucha por su situación, no desde un lugar en donde les adultos definen cuáles son las problemáticas y cuáles deben ser las soluciones, sino desde la construcción conjunta entre niños y adultos para modificar aquello que afecta a la sociedad toda.

Una de las primeras acciones del MNCP fue la realización del Congreso de Pibes de la Calle en el año 1988, y luego la organización de marchas, en un primer momento eran localizadas, pidiendo por presupuesto para comedores y hogares, y luego comenzaron a organizarse a nivel nacional. Estas eran organizadas por algunos referentes de los hogares y los niños que participaban de ellas. En ellas, “...los chicos y chicas salieron a ocupar el espacio público y a reclamar con su propia voz por una vida mejor de la mano de los sindicatos” (Shabel, 2017, p. 10).

El MNCP construye un fuerte vínculo con la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) ya que, si bien no depende de la Central sí tienen acciones conjuntas, por ejemplo, el MNCP participa de la Marcha Grande del 2000. En el año 2001, el MNCP organiza la primera marcha nacional de la Quiaca a Buenos Aires.

La marcha nacional del 2001 se hace en defensa de la *infancia digna*,⁸ haciendo referencia “a una infancia cuyas condiciones materiales estén garantizadas, así como también su libertad para participar de los procesos de toma de decisiones que hacen a su propia vida” (Shabel, 2018, p. 84). Esta definición que recupera la autora la toma de discursos de miembros del MNCP que protagonizaron esos años. En la convocatoria a la marcha del 2001 se afirmaba:

Marchemos porque es posible soñar otro tiempo, el tiempo del trabajo, de los salarios dignos, donde ser jubilado sea una bendición, y ser niño un privilegio. No estamos lejos, ni cerca de ese futuro, estamos en el tiempo exacto para diseñar la tierra y el cielo que queremos. (Central de Trabajadores de la Argentina, 2008)

Un aspecto interesante del MNCP es que a partir del año 2008 comienza a fragmentarse el movimiento, también acompañado de un nuevo momento socioeconómico y político en la Argentina. El macrismo resurge la lucha por la infancia digna y trae una nueva organización, en donde existe un nuevo nucleamiento bajo el nombre *Organizaciones de Lxs Chicxs del Pueblo*. Los miembros de estas organizaciones reconocen en su construcción el antecedente del MNCP:

Somos herederxs de una historia Hemos recorrido juntxs los años de la democracia. Como Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo, como redes, colectivos y movimientos sociales, como organizaciones gremiales, como trabajadorxs del Estado y militantes de DDHH, hemos transitado la democracia expresando nuestras convicciones en consignas que hoy son patrimonio de todas las infancias. (Bernazza y Lambusta, 2021, p. 81-82)

Esta particularidad del MNCP y luego de las Organizaciones de Lxs Chicxs del Pueblo, permiten el abordaje en el aula de las relaciones pasado-presente, de la problematización de la realidad y las situaciones de las infancias en la Argentina, en momentos donde la situación socioeconómica afecta a gran parte de la sociedad.

- Aprendizajes de los NAP que contempla el caso: “El análisis de las *transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001*,

⁸ Para profundizar sobre formas de acción del MNCP hemos realizado recortes del documental del Primer Congreso de Chicos de las Calles y del documental de Miguel Mato, titulado Una Modesta Proposición, el cual registra la marcha realizada en el año 2001 de la Quiaca a Buenos Aires. Estos recortes fueron confeccionados con el fin de ser trabajados con estudiantes. Pueden encontrar en el siguiente enlace: [Fragmentos documentales](#)

en relación con los cambios en los partidos políticos y su pérdida de legitimidad, en el marco del Consenso de Washington y de la globalización” (2012b, p. 17).

Claves para el abordaje en el aula

Trabajar el caso del MNCP permite poner en discusión quiénes son los sujetos que construyen la historia. Recuperando lo antes mencionado en relación a las narrativas, quiénes son los protagonistas, quiénes los sectores subalternos y cuáles son las acciones que se llevan a cabo para enfrentar al poder hegemónico. Este caso permite, además de lo anteriormente mencionado en relación con la particularidad de la selección realizada en este trabajo, la profundización en el concepto de futuro.

Aportando a la construcción de la conciencia histórico-temporal, “la historia reclama la idea de futuro como esperanza de posibles cambios sociales” (Santisteban, 2017, p. 92). El abordaje del futuro como tiempo a ser trabajado en el aula permite problematizar qué otros futuros se proponen construir. Cuando afirman que “es posible soñar otro tiempo” (CTA, 2008), posibilita a trabajar con los estudiantes cuál es ese otro tiempo, qué características tiene para esos agentes sociales en ese contexto que se está analizando, si algunas características se han conseguido o no, y por qué no lo han hecho.

A su vez, el surgimiento de las Organizaciones de Lxs Chicxs del Pueblo en el año 2015 permite profundizar en cambios y continuidades, permitiendo analizar por qué el MNCP dejó de funcionar de la manera que lo venía haciendo. Cuáles son las similitudes en los contextos históricos, por qué existe un nuevo nucleamiento, cuáles son las condiciones en las que se encuentran las organizaciones y las infancias.

Por último, permite también desarrollar la imaginación histórica, haciendo hincapié en la empatía, problematizando cuáles son los motivos por los que niñas y adolescentes se nuclean y organizan en defensa de sus derechos. Pero, como mencionamos anteriormente, el desarrollo de la empatía histórica debe ser trabajado en conjunto con la contextualización, ya que de este modo se pueden analizar cuáles eran las problemáticas del período, las políticas económicas adoptadas por el Estado y el modo en que éstas afectaban a la sociedad y en particular a –algunas– infancias. Nuevamente, la construcción del juicio histórico y de posicionamientos argumentados sobre distintas problemáticas que podemos reconocer como vigentes en la actualidad, habilitan a la formación de ciudadanes comprometidos con su entorno.

Reflexiones finales

La propuesta realizada busca aportar a les docentes algunas visiones y perspectivas para tener en cuenta al momento de construir propuestas de enseñanza en educación secundaria, apuntando a la formación de ciudadanías críticas, activas y participativas. Los casos propuestos y las orientaciones para el abordaje buscan tensionar principalmente qué consideramos como participación, a partir de los agentes sociales mencionados, donde las infancias son agentes transformadores en las narrativas históricas.

Esta apuesta, no busca generar una representación alterada de los diferentes momentos históricos a trabajar, sino complejizar los relatos del pasado, incorporando a las infancias como personas con capacidad de agencia. Para ello, consideramos que las competencias del pensamiento histórico abordado de manera crítica habilita a cuestionar las narrativas hegemónicas, reconociendo en el pasado la existencia de otras formas de vinculaciones intergeneracionales que apostaban a otros mundos posibles. Nosotres apostamos al análisis crítico y complejo del pasado como forma de construir prospectivas, problematizando, debatiendo e imaginando futuros posibles, probables y deseables.

Esta propuesta pretende ser un aporte a les colegas, para incorporar nuevas discusiones, ideas, herramientas, propuestas metodológicas para pensar la enseñanza, y específicamente la enseñanza de la historia. Recuperando a Lorenz (2019): “...en las aulas, en el contacto humano entre docentes y alumnos, está la posibilidad de sacudir la apatía” (p. 16).

“¿Cómo permitimos a nuestros estudiantes reconocerse como agentes sociales transformadores de la realidad? Casos sobre infancias para desarrollar el pensamiento histórico en clave crítica”

Bibliografía

- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Benejam, P., Pagés, J. (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bernazza, C. y Lambusta, D. (2021) *Con ternura venceremos. Historia, presente y convicciones de las organizaciones que abrazan*. La Plata: Edición de las Organizaciones de lxs Chicxs del Pueblo.
- Central de Trabajadores de la Argentina (09-05-2008). Con ternura venceremos. *Agencia CTA*. Recuperado de: <http://archivo.cta.org.ar/Con-Ternura-Venceremos.html>
- Cancer, P. y Mainer, J. (2011). *Vivir la historia y enseñarla: recuerdo y trabajos de Isabel Mainer*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Cuesta, R., Mainer, J., Montero, J. M., Iglesias, F. J. M., & Vicente, M. (2005). Didáctica Crítica: Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* (9), 17-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2307535.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL: Observatorio Social de América Latina* (5), 177-184. Recuperado de: <http://www.hechohistorico.com.ar/trabajos/osal/osal/osal5/org/debates.pdf>
- Edwards, V. (2005). Las formas de conocimiento en el aula. En: E. Rockwell (coord.). *La Escuela cotidiana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias). *Educación y ciudad* (22), 81-102.
- 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* (15), 26-54. Recuperado de: <https://www.plarci.org/index.php/polifonias/article/view/531>
- Imhoff, D., Marasca, R., Marasca, M., & Rodríguez, R. (2011). Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de la infancia. *Seminario Electivo no permanente "Psicología Política"*, 1-27.
- Liebel, M. (2023). *Protagonismo Infantil Popular. Derechos desde abajo y participación política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo.
- Lorenz, F. (2019). *Elogio a la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Buenos Aires: Paidós educación.
- Marolla Gajardo, J., & Pagès Blanch, J. (2015). II. Relatos y memorias en el Cono Sur. Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clio & Asociados* (21), 223-236. Recuperado de: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion21a04/8213>
- Matozzi, I. (2015). La Historia desde abajo en la historia general escolar. En: A. Hernández Carretero, R. García Ruiz y J. de la Montaña Conchiña (ed.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Pagés, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (6), 71-89. Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3905/60920>
- Ramallo, F. (2017). Narrativas descoloniales, (re) escrituras de la historia y enseñanzas otras: entre apuestas y contextos. *Educación, lenguaje y sociedad* (14), 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141407>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados* (14), 34-56. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban Fernández, A., & Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & asociados* (19), 249-267. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47708/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santisteban Fernández, A., & Castellví Mata, J. (2021) La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico. En: A. Santisteban Fernández, C. A. Lima Ferreira (org.). *O ensino de história no Brasil e Espanha*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino* (53), 87-99. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200087&script=sci_arttext
- Shabel, P. (2017). “Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado”. Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001). *Anuario Del Instituto de Historia Argentina*, 17(2), 056. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65621/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Shabel, P. (2018). “Con ternura venceremos” Organizaciones sociales en lucha por la infancia digna en Argentina (1983-2015). En: S. Morales y G. Magistris (comp.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo.
- Shabel, P. y Morales, S. (2021). Pedagogías otras. Tres experiencias de participación, trabajo productivo y organización de las infancias populares. En: G. Magistris y S. Morales (comp.). *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.

Documentos curriculares

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico. Educación Secundaria. 1° y 2° / 2° y 3° años. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Argentina, 2012a. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-ciencias-sociales-educacion-secundaria-ciclo-basico>

Camila Lenzi

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales: Geografía, Historia y Economía. Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Argentina, 2012b. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/132580/nap-ciencias-sociales-educacion-secundaria-ciclo-orientado>

Filmografía

Central General de Trabajadores (Productor y director) (1988), [Primer Congreso de Pibes de la Calle \[Película\]](#), Buenos Aires.

Mato, M. (Productor y director) (2001). [Una Modesta Proposición \[Película\]](#), Argentina.

Recibido: 26/09/2023
Evaluado: 05/11/2023
Versión Final: 08/12/2024