REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Representaciones de la infancia en textos escolares de Historia: vulnerabilidad, protección y agencia histórica

Representations of Childhood in History Textbooks: Vulnerability, Protection, and Historical Agency

Recibido: 03/09/2026 - **Aceptado:** 22/11/2026

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

Claudine Benoit Ríos
https://orcid.org/0000-0002-1791-2212
cbenoit@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile

---

Cómo citar este artículo:
Álvarez Sepúlveda, H., & Benoit Ríos, C. (2026). Representaciones de la infancia en textos escolares de Historia: vulnerabilidad, protección y agencia histórica. *Revista InveCom*, *Vol.6*(Núm. Especial 4), 1-10. https://doi.org/10.5281/zenodo.24572818

Resumen

Este artículo analizó las representaciones de vulnerabilidad, protección y agencia histórica de niños, niñas y adolescentes en cinco evidencias documentales de dos textos escolares chilenos de Historia. Mediante un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo, se examinaron una pintura sobre trabajo infantil, una infografía de conventillos, testimonios de Ana Frank y Malala Yousafzai y un extracto de la Convención sobre los Derechos del Niño. Los recursos se examinaron a través de una matriz que consideró el contexto histórico, la posición atribuida a la infancia, la procedencia de la voz y las operaciones didácticas propuestas. Los resultados mostraron que las primeras dos fuentes representan vulnerabilidad desde perspectivas externas, mientras los testimonios expresan agencia testimonial y participación reivindicativa, respectivamente. La Convención reconoce derechos de expresión y participación asociados a una actividad de deliberación escolar. Se concluye que estas representaciones adquieren distintos significados según las voces, las actuaciones reconocidas y las consignas, aportando criterios para interpretar histórica y didácticamente las unidades examinadas.

Palabras clave: infancia, textos escolares, agencia histórica.

Abstract

This article analyzed representations of vulnerability, protection, and historical agency among children and adolescents in five documentary sources from two Chilean history textbooks. Through a qualitative, descriptive, and interpretive study, the researchers examined a painting depicting child labor, an infographic on tenement buildings, testimonies by Anne Frank and Malala Yousafzai, and an excerpt from the Convention on the Rights of the Child. The resources were examined using a matrix that considered the historical context, the position attributed to children, the source of the voice, and the proposed didactic approaches. The results showed that the first two sources depict vulnerability from external perspectives, while the testimonies express testimonial agency and advocacy, respectively. The Convention recognizes rights to expression and participation associated with school-based deliberation. It is concluded that these representations take on different meanings depending on the voices, the recognized actions, and the slogans, providing criteria for interpreting the examined units historically and pedagogically.

SciELO Venezuela latindex LatinREV CC BY

Keywords: childhood, school textbooks, historical agency.

Introducción

Los textos escolares de Historia no reproducen el pasado de manera neutral, pues seleccionan hitos históricos, protagonistas y recursos que orientan su lectura mediante consignas. En este proceso, la infancia puede adquirir visibilidad como parte de un conflicto social y, al mismo tiempo, quedar subordinada a explicaciones construidas desde el mundo adulto. Al respecto, resulta necesario examinar el lugar que ocupa el sujeto infantil o adolescente en cada fuente, quién relata su experiencia y qué posibilidades de interpretación ofrece el dispositivo didáctico. Gellman (2024) argumenta, a partir del estudio de manuales estadounidenses, que la presencia selectiva de actores y la configuración de silencios intervienen en la construcción de las narrativas históricas escolares. De este modo, la representación de la infancia responde a decisiones historiográficas y editoriales que se enmarcan dentro del paradigma adultocéntrico.

La historiografía de la infancia aporta una distinción fundamental entre narrar lo ocurrido a los niños y comprender las interpretaciones y acciones que ellos produjeron. Partiendo del análisis de cartas juveniles conservadas en archivos, Gleason (2024) plantea la inferencia empática y la agencia relacional como estrategias para reconocer las contribuciones de los niños y niñas que rara vez aparecen en relatos centrados en grupos dirigentes o instituciones políticas. No obstante, la presencia de una voz propia tampoco garantiza el reconocimiento de una participación infantil o adolescente en la esfera pública. Por su parte, Manyukhina (2022), mediante un análisis crítico del currículo inglés, distingue entre atribuir discursivamente capacidades a la infancia y generar oportunidades concretas para ejercerlas. La articulación de ambos planteamientos permite considerar tanto la representación del sujeto histórico como las operaciones que el material escolar solicita al estudiante.

En Chile, Álvarez (2021) examina las representaciones adultocéntricas de la infancia presentes en los manuales de Historia. En trabajos posteriores, Álvarez (2024a, 2024b) argumenta las implicaciones didácticas y epistemológicas de incorporar la perspectiva infantil en el estudio de la historia escolar, especialmente la relevancia de contextualizar los testimonios y el riesgo de interpretar la experiencia de niños, niñas y adolescentes según criterios actuales. En línea con estos antecedentes, este estudio aborda un vacío de investigación más acotado: cómo se articulan la posición atribuida a la infancia, la voz que la representa y las consignas que orientan su lectura dentro de recursos escolares concretos.

El análisis se sitúa en dos manuales chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: uno de 1º medio publicado por Santillana (Morales et al., 2019) y otro de 2º medio editado por SM (Olate et al., 2021). Por prescripción curricular, sus contenidos abordan procesos históricos distintos. El primero trata la industrialización y la cuestión social en Chile (1880-1920) y el segundo incluye hitos bélicos y políticos del siglo XX y contenidos relacionados con los derechos humanos y la participación ciudadana. Esta diversidad temática permite contrastar formas de representación dentro de una asignatura común. Para ello, se seleccionaron cinco unidades documentales, reproducidas como figuras en el artículo y elegidas porque reúnen diferentes tipos de fuentes y actuaciones infantiles que se pueden comparar.

El objetivo fue analizar cómo cinco recursos narrativos construyen posiciones diferenciadas para niños, niñas y adolescentes: población afectada por procesos históricos, sujetos que expresan experiencias, participantes en reivindicaciones y titulares de derechos. En este marco, el estudio se orientó por las siguientes tres preguntas: ¿en qué contexto se presenta a la infancia?, ¿quién enuncia su experiencia y qué acciones se le reconocen? y ¿qué operaciones didácticas proponen las actividades vinculadas con cada recurso? Así, la contribución de esta investigación consiste en aplicar criterios comunes a cinco unidades heterogéneas para comprender cómo la representación histórica infantil se configura en la relación entre evidencia, mediación editorial y consigna.

Metodología

Se desarrolló un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo basado en el análisis documental de los dos manuales indicados. El corpus principal quedó delimitado a cinco unidades seleccionadas intencionalmente: la imagen de «La pequeña obrera» (Morales et al., 2019, p. 133), la infografía sobre conventillos (Morales et al., 2019, p. 277), el fragmento del diario de Ana Frank (Olate et al., 2021, p. 45), el discurso de Malala Yousafzai (Olate et al., 2021, p. 221) y el extracto de la Convención sobre los Derechos del Niño (Olate et al., 2021, pp. 234-235). La selección buscó incluir una variedad de contextos históricos, géneros documentales y posiciones atribuidas a los infantes para obtener una mayor diversidad analítica. Estas cinco evidencias constituyen el objeto del análisis; las páginas de otros apartados de los manuales se utilizaron únicamente para contextualizar las unidades cuando fuese necesario. Por consiguiente, debido a la naturaleza del estudio, esta muestra no se

presenta como estadísticamente representativa ni se presupone saturación temática a partir de las cinco evidencias.

La unidad documental se entendió como la relación entre el recurso reproducido, la presentación editorial que lo acompaña y la consigna vinculada con él, cuando estaba disponible. Esta delimitación resulta decisiva: la pintura no equivale al discurso que la comenta, del mismo modo que un testimonio juvenil y un tratado internacional poseen enunciadores y finalidades diferentes. Para cada evidencia, se registraron el manual, la página impresa, la naturaleza de la fuente y la solicitud de lectura documentada. El criterio de selección no fue estadístico, sino analítico, ya que permitió examinar de forma comparable cinco maneras distintas de visibilizar o resignificar a la infancia en la historia escolar. Para sistematizar la comparación, se empleó la siguiente matriz prevista en la Tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones y criterios de análisis de las cinco unidades documentales

Dimensión	Componente	Criterio de registro
Contexto histórico	Proceso, período y espacio	Situar la fuente y el problema histórico que presenta.
Posición atribuida	Afectación	El recurso representa condiciones de trabajo, pobreza, persecución u otras experiencias de vulnerabilidad.
	Protección	El recurso identifica garantías o medidas destinadas al resguardo de la infancia.
	Testimonio	Se incorpora una interpretación o vivencia expresada por un sujeto infantil o juvenil.
	Participación	Se documenta una demanda o actuación pública del sujeto infantil o juvenil.
Procedencia de la voz	Voz juvenil directa	Existe un enunciador infantil identificable, con género y contexto de producción.
	Mediación externa	La experiencia infantil es representada o comentada por adultos, artistas o editores.
	Enunciación institucional o impersonal	La información procede de cifras, normas o entidades sin voz infantil individual.
Operación didáctica	Descripción	La consigna solicita reconocer o caracterizar información de la fuente.
	Opinión	La consigna solicita expresar una valoración o postura.
	Comparación	La consigna relaciona fuentes, períodos o situaciones.
	Argumentación	La consigna solicita fundamentar con argumentos o evidencias.

Nota. Elaboración propia. Las categorías de posición atribuida pueden coexistir en una misma unidad y las operaciones didácticas se atribuyen a las consignas solo cuando están efectivamente formuladas.

La función de la Tabla 1 fue evitar que el análisis se redujera a describir el contenido de las imágenes; por ende, en cada evidencia, se relacionaron el contexto histórico representado, la posición atribuida al sujeto infantil, la procedencia de la voz y la operación didáctica. Las posiciones se consideraron combinables, dado que un

testimonio puede surgir de una situación de afectación y que un recurso sobre derechos humanos puede aludir a sujetos expuestos a desprotección. Al respecto, siguiendo a Oteíza y Castro (2024), resulta necesario relevar que la incorporación de evidencias ajenas en manuales chilenos negocia valoraciones y puede mitigar el significado de las voces externas referenciadas. Esa observación sustentó la separación entre lo que expresa una fuente y la interpretación que el propio manual escolar construye sobre ella.

El procedimiento de análisis siguió una secuencia de lectura contextual, identificación de enunciadores, registro de posiciones y examen de consignas. Posteriormente, se contrastaron las cinco unidades para reconocer diferencias y superposiciones entre afectación, testimonio, participación y protección. El criterio de orientación temática sugerido por Braun y Clarke (2006) ayudó a organizar relaciones de sentido entre las fuentes examinadas, ya que se utilizó como guía interpretativa y no como un itinerario de medición de frecuencias.

Se utilizó ChatGPT exclusivamente como apoyo en la revisión lingüística y de estilo del manuscrito. Los autores fueron responsables de la formulación del problema de investigación, la definición del diseño metodológico, la selección y el análisis de las evidencias, la interpretación de los resultados y la elaboración de las conclusiones. Asimismo, asumen plena responsabilidad por la originalidad del trabajo, el rigor científico, la exactitud de las referencias y la versión definitiva del artículo.

Resultados

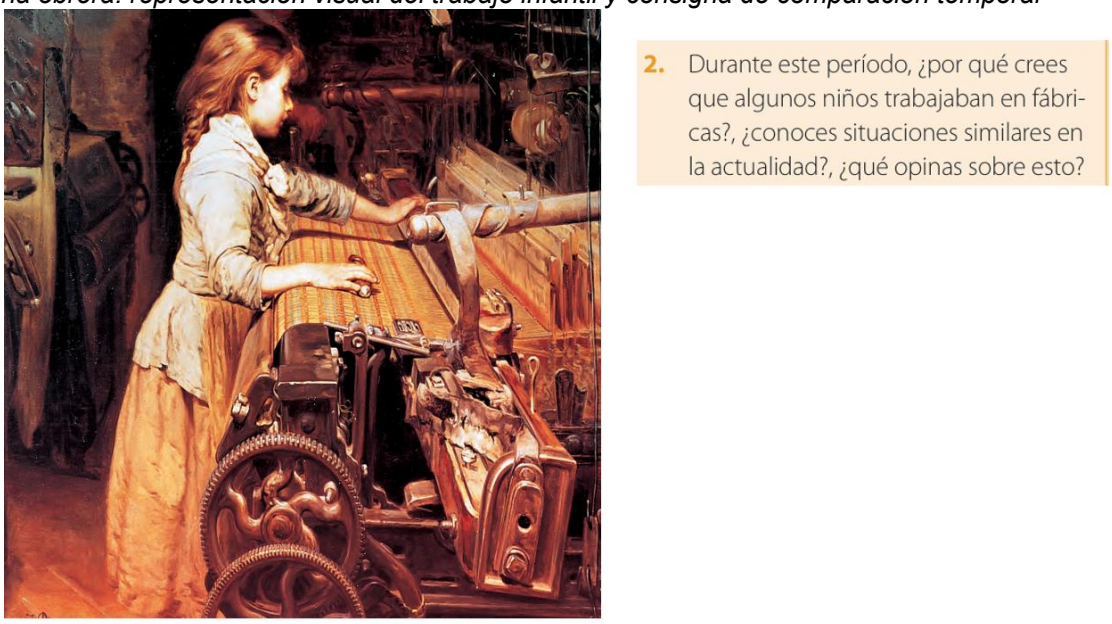
Los hallazgos fueron organizados a partir de las cinco evidencias que constituyen el corpus documental, atendiendo a las cuatro dimensiones de la Tabla 1.

La niña trabajadora: visibilidad sin voz propia

La apertura de la unidad dedicada a la industrialización incorpora la pintura «La pequeña obrera», de Planella y Rodríguez, y una pregunta sobre las razones del trabajo infantil y su persistencia en el presente (Figura 1).

Figura 1

La pequeña obrera: representación visual del trabajo infantil y consigna de comparación temporal



2. Durante este período, ¿por qué crees que algunos niños trabajaban en fábricas?, ¿conoces situaciones similares en la actualidad?, ¿qué opinas sobre esto?

Fuente: Morales et al., 2019, p. 133.

Esta escena visibiliza a una niña en el espacio productivo, asociada al esfuerzo y a las contradicciones del progreso industrial. Su posición es de afectación; sin embargo, la pintura no reproduce una enunciación suya: representa una experiencia desde el punto de vista del artista y la selección editorial. La consigna desplaza la atención hacia la explicación del problema y el contraste entre pasado y presente. Así, el libro de texto provee una valoración crítica de la explotación laboral, sin aludir a una interpretación elaborada por la propia niña.

El carácter pictórico de la fuente exige reconocer que no constituye una descripción transparente de una jornada de trabajo. La disposición de la niña frente a la máquina, el ambiente industrial y la ausencia de otras voces orientan una determinada lectura del problema social. Por lo tanto, resulta pertinente preguntarse qué actores reciben atención y cuáles quedan fuera de la narración escolar. Esta imagen sitúa a la infancia en un proceso histórico fundamental; sin embargo, lo hace a través de una figuración externa. La pregunta didáctica permite comparar épocas y expresar una opinión, pero no solicita contrastar la pintura con testimonios de trabajadores infantiles. Esa diferencia entre operación documentada y posibilidad de profundización será relevante al comparar las cinco evidencias.

El hallazgo no es una ausencia total de protagonismo, dado que la niña ocupa el centro de la composición. Se trata de la distinción entre centralidad visual y voz histórica, que reaparece en la siguiente evidencia.

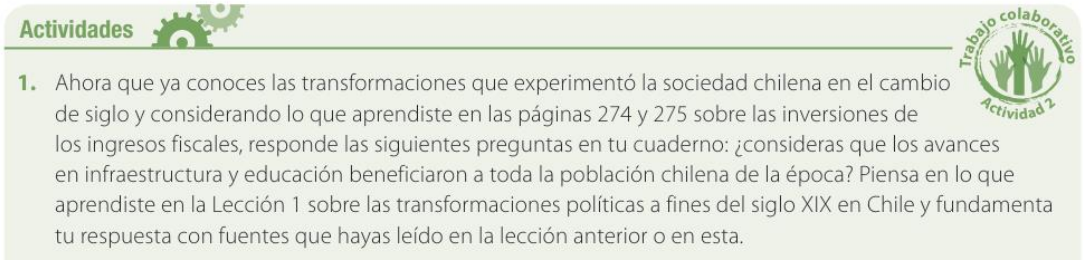
El conventillo: infancia visible a través de la estadística

En la infografía dedicada a las transformaciones urbanas de Santiago aparece la fotografía de «Mujeres y niños en un conventillo», junto con una explicación sobre el hacinamiento y datos relativos a la densidad habitacional (Figura 2).

Figura 2

Infancia y hacinamiento en Santiago: fotografía y datos integrados en una infografía escolar





Fuente: Morales et al. (2019, p. 277).

En esta evidencia, la afectación se expresa mediante condiciones colectivas de residencia. La fotografía identifica a niños, niñas y adolescentes, mientras los indicadores cuantifican el problema y lo integran en un relato de precariedad urbana. Sin embargo, ni la imagen ni las cifras constituyen testimonios personales de los niños representados. La mediación proviene de la selección editorial, de las fuentes estadísticas y del encuadre histórico utilizado para explicar la cuestión social acaecida en Chile durante el período 1880-1920.

A diferencia de la Figura 1, esta unidad combina géneros documentales. La fotografía permite observar sujetos y espacio, y los datos generalizan una situación que excede a las personas retratadas. La interpretación exige distinguir esos planos, pues hay que considerar que la imagen registra un momento situado y el indicador

presenta una referencia estadística agregada. En esta línea, es fundamental reconocer qué voz introduce y ordena cada evidencia dentro del discurso escolar. La actividad vinculada con la infografía pregunta si los avances materiales y educativos beneficiaron a toda la población y solicita fundamentar la respuesta con fuentes. Por consiguiente, el documento puede apoyar una argumentación sobre la desigualdad, aunque los niños y niñas continúan siendo sujetos representados por terceros.

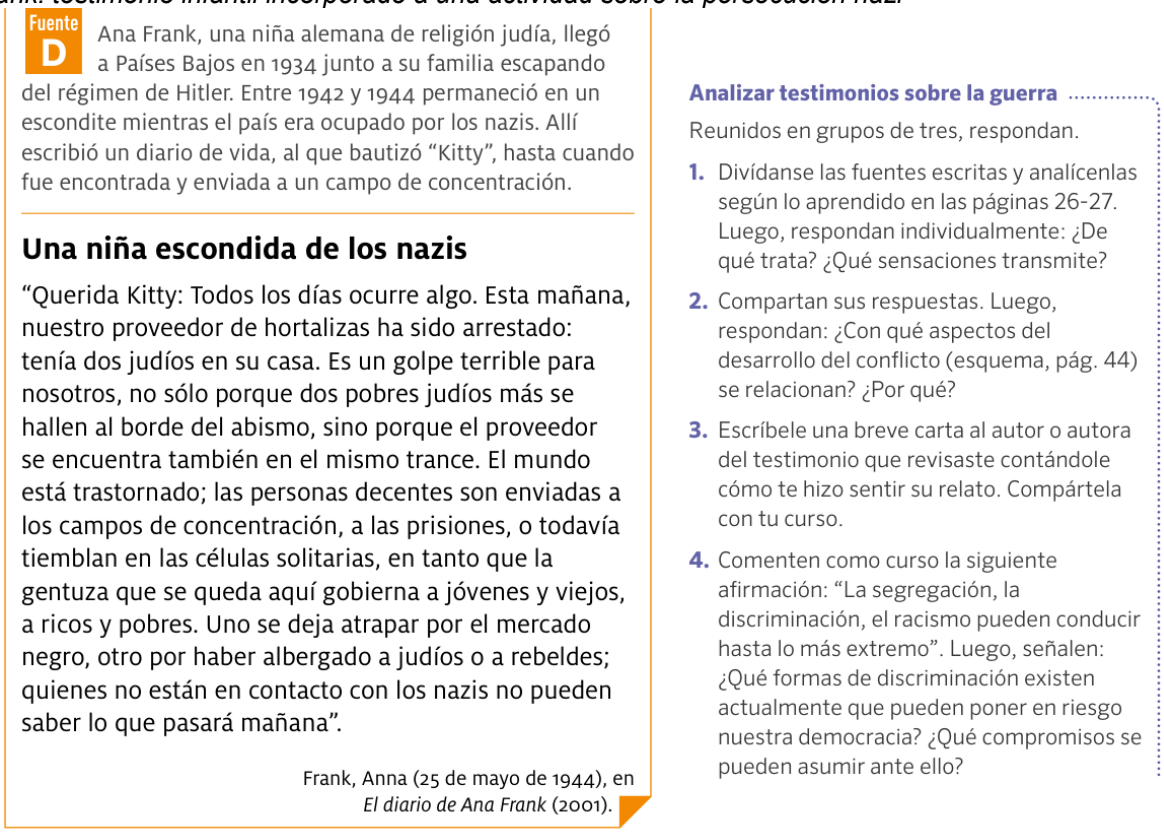
Comparada con la evidencia de la Figura 1, donde aparece la niña obrera, la infografía desplaza la mirada de una figura individual hacia una situación colectiva de precariedad habitacional. Ambas construyen, sin embargo, la experiencia infantil mediante fuentes externas.

Ana Frank: la experiencia infantil narrada desde dentro

El manual de 2º medio incorpora un fragmento del diario de Ana Frank escrito durante la persecución nazi, precedido por una contextualización editorial y acompañado de actividades de análisis testimonial (Figura 3).

Figura 3

Ana Frank: testimonio infantil incorporado a una actividad sobre la persecución nazi



Fuente D

Ana Frank, una niña alemana de religión judía, llegó a Países Bajos en 1934 junto a su familia escapando del régimen de Hitler. Entre 1942 y 1944 permaneció en un escondite mientras el país era ocupado por los nazis. Allí escribió un diario de vida, al que bautizó "Kitty", hasta cuando fue encontrada y enviada a un campo de concentración.

Una niña escondida de los nazis

"Querida Kitty: Todos los días ocurre algo. Esta mañana, nuestro proveedor de hortalizas ha sido arrestado: tenía dos judíos en su casa. Es un golpe terrible para nosotros, no sólo porque dos pobres judíos más se hallen al borde del abismo, sino porque el proveedor se encuentra también en el mismo trance. El mundo está trastornado; las personas decentes son enviadas a los campos de concentración, a las prisiones, o todavía tiemblan en las células solitarias, en tanto que la gentuza que se queda aquí gobierna a jóvenes y viejos, a ricos y pobres. Uno se deja atrapar por el mercado negro, otro por haber albergado a judíos o a rebeldes; quienes no están en contacto con los nazis no pueden saber lo que pasará mañana".

Frank, Anna (25 de mayo de 1944), en *El diario de Ana Frank* (2001).

Analizar testimonios sobre la guerra

Reunidos en grupos de tres, respondan.

1. Divídanse las fuentes escritas y analícenlas según lo aprendido en las páginas 26-27. Luego, respondan individualmente: ¿De qué trata? ¿Qué sensaciones transmite?
2. Compartan sus respuestas. Luego, respondan: ¿Con qué aspectos del desarrollo del conflicto (esquema, pág. 44) se relacionan? ¿Por qué?
3. Escríbele una breve carta al autor o autora del testimonio que revisaste contándole cómo te hizo sentir su relato. Compártela con tu curso.
4. Comenten como curso la siguiente afirmación: "La segregación, la discriminación, el racismo pueden conducir hasta lo más extremo". Luego, señalen: ¿Qué formas de discriminación existen actualmente que pueden poner en riesgo nuestra democracia? ¿Qué compromisos se pueden asumir ante ello?

Fuente: Olate et al. (2021, p. 45).

A diferencia de las evidencias anteriores, el diario de Ana Frank incorpora una voz infantil que interpreta directamente la violencia y la incertidumbre de su contexto histórico. La vulnerabilidad se articula, así, con una forma de agencia testimonial. Esta se expresa a través de un relato personal escrito durante la persecución nazi, cuyas circunstancias condicionaron las experiencias y posibilidades de actuación de su autora. El recurso posee una autoría identificable, un género discursivo definido y una temporalidad específica, cuyos elementos ayudan a situar, en perspectiva histórica, sus observaciones y juicios. De este modo, su incorporación al texto escolar ofrece una mirada sobre la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) construida desde la experiencia de una niña.

Esta particularidad adquiere especial relevancia didáctica. Las actividades que acompañan al documento proponen analizar testimonios, relacionarlos con el desarrollo del conflicto y reflexionar sobre la discriminación. Por medio de estas operaciones, el estudiantado puede aproximarse a los acontecimientos desde una perspectiva infantil situada, reconociendo tanto las condiciones históricas que marcaron la vida de Ana Frank como las

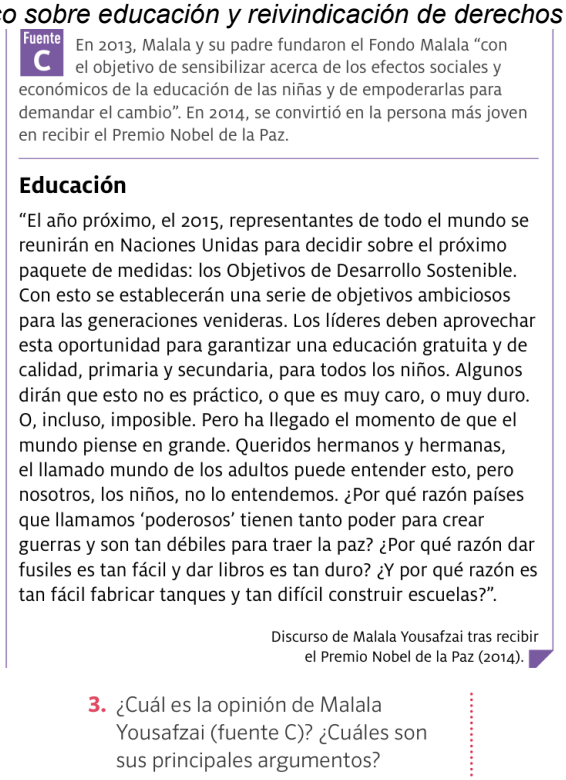
interpretaciones que ella misma elaboró sobre su contexto. El recurso amplía, por tanto, las posibilidades de comprender la persecución nazi mediante una voz que forma parte de la experiencia histórica estudiada.

Malala Yousafzai: la agencia infantil como reivindicación pública

Frente al carácter íntimo del testimonio de Ana Frank, la Figura 4 presenta una forma de actuación dirigida a transformar una realidad colectiva, ya que representa un fragmento del discurso de Malala Yousafzai pronunciado tras recibir el Premio Nobel de la Paz en 2014. Su contextualización editorial alude a la defensa de la educación de las niñas y al atentado sufrido por la joven en 2012. La fuente, por tanto, sitúa su intervención en un escenario de restricciones educativas y de movilización por los derechos, y permite reconocer una posición de participación reivindicativa.

Figura 4

Malala Yousafzai: discurso público sobre educación y reivindicación de derechos



Fuente C

En 2013, Malala y su padre fundaron el Fondo Malala "con el objetivo de sensibilizar acerca de los efectos sociales y económicos de la educación de las niñas y de empoderarlas para demandar el cambio". En 2014, se convirtió en la persona más joven en recibir el Premio Nobel de la Paz.

Educación

"El año próximo, el 2015, representantes de todo el mundo se reunirán en Naciones Unidas para decidir sobre el próximo paquete de medidas: los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Con esto se establecerán una serie de objetivos ambiciosos para las generaciones venideras. Los líderes deben aprovechar esta oportunidad para garantizar una educación gratuita y de calidad, primaria y secundaria, para todos los niños. Algunos dirán que esto no es práctico, o que es muy caro, o muy duro. O, incluso, imposible. Pero ha llegado el momento de que el mundo piense en grande. Queridos hermanos y hermanas, el llamado mundo de los adultos puede entender esto, pero nosotros, los niños, no lo entendemos. ¿Por qué razón países que llamamos 'poderosos' tienen tanto poder para crear guerras y son tan débiles para traer la paz? ¿Por qué razón dar fusiles es tan fácil y dar libros es tan duro? ¿Y por qué razón es tan fácil fabricar tanques y tan difícil construir escuelas?".

Discurso de Malala Yousafzai tras recibir el Premio Nobel de la Paz (2014).

3. ¿Cuál es la opinión de Malala Yousafzai (fuente C)? ¿Cuáles son sus principales argumentos?

Fuente: Olate et al. (2021, p. 45).

En esta evidencia, la procedencia de la voz modifica el sentido de la representación infantil. Malala habla en primera persona ante una audiencia internacional y cuestiona las decisiones de los adultos que condicionan el acceso de niños y niñas a la educación. Así, su intervención no se limita a exponer una experiencia personal, dado que construye una demanda colectiva mediante preguntas retóricas y contrastes entre los recursos destinados a la guerra y los necesarios para garantizar la escolarización. La selección editorial destaca su reconocimiento público, mientras el discurso permite identificar una posición argumentada por la propia adolescente. La actividad adyacente solicita reconocer su opinión y sus principales argumentos, lo que vincula la fuente con operaciones cognitivas de descripción y argumentación previstas en la matriz de la Tabla 1.

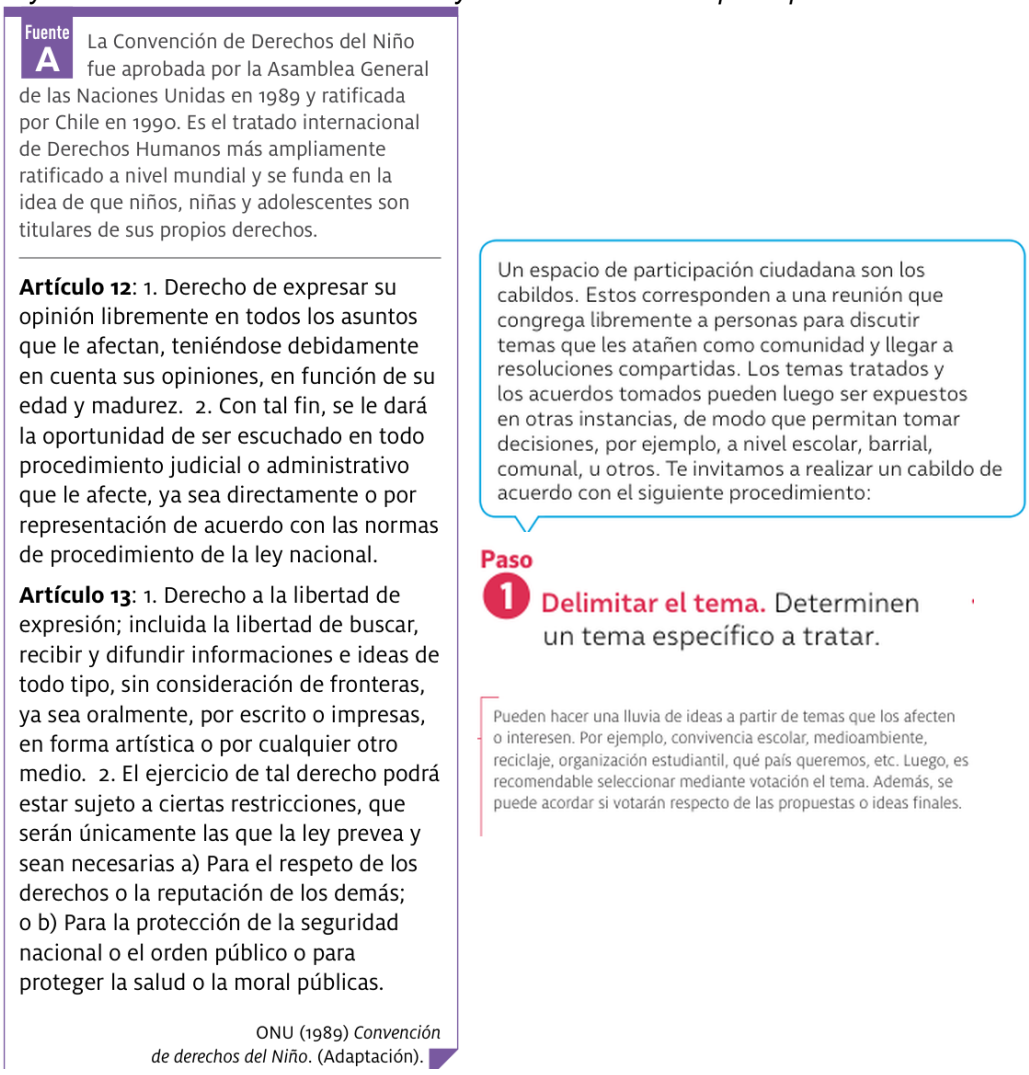
Así, la Figura 4 muestra una agencia juvenil ejercida públicamente, distinta de la testimonial observada en Ana Frank. La presencia de una activista reconocida permite estudiar esa reivindicación, aunque no representa la diversidad de experiencias y acciones infantiles que se suscitan en su contexto.

La Convención: reconocimiento jurídico y participación didáctica

La quinta evidencia desplaza el análisis desde una reivindicación juvenil concreta hacia el reconocimiento institucional de derechos. El manual de 2º medio reproduce los artículos 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989), relativos al derecho a comunicar opiniones y a la libertad de expresión (Figura 5).

Figura 5

La Convención y el cabildo: titularidad de derechos y actividad escolar de participación



Fuente A

La Convención de Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por Chile en 1990. Es el tratado internacional de Derechos Humanos más ampliamente ratificado a nivel mundial y se funda en la idea de que niños, niñas y adolescentes son titulares de sus propios derechos.

Artículo 12: 1. Derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez. 2. Con tal fin, se le dará la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por representación de acuerdo con las normas de procedimiento de la ley nacional.

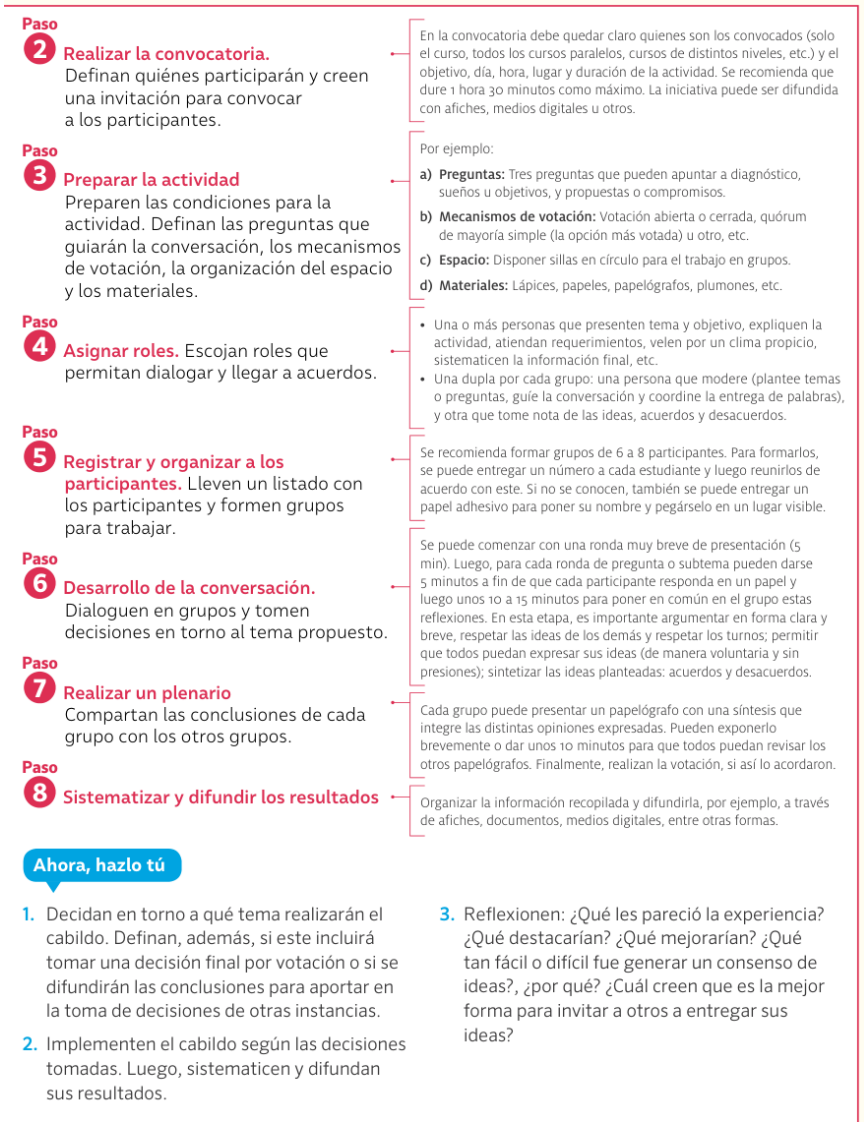
Artículo 13: 1. Derecho a la libertad de expresión; incluida la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio. 2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

ONU (1989) *Convención de derechos del Niño*. (Adaptación).

Un espacio de participación ciudadana son los cabildos. Estos corresponden a una reunión que congrega libremente a personas para discutir temas que les atañen como comunidad y llegar a resoluciones compartidas. Los temas tratados y los acuerdos tomados pueden luego ser expuestos en otras instancias, de modo que permitan tomar decisiones, por ejemplo, a nivel escolar, barrial, comunal, u otros. Te invitamos a realizar un cabildo de acuerdo con el siguiente procedimiento:

Paso 1 **Delimitar el tema.** Determinen un tema específico a tratar.

Pueden hacer una lluvia de ideas a partir de temas que los afecten o interesen. Por ejemplo, convivencia escolar, medioambiente, reciclaje, organización estudiantil, qué país queremos, etc. Luego, es recomendable seleccionar mediante votación el tema. Además, se puede acordar si votarán respecto de las propuestas o ideas finales.



Paso 2 **Realizar la convocatoria.** Definan quiénes participarán y creen una invitación para convocar a los participantes.

En la convocatoria debe quedar claro quienes son los convocados (solo el curso, todos los cursos paralelos, cursos de distintos niveles, etc.) y el objetivo, día, hora, lugar y duración de la actividad. Se recomienda que dure 1 hora 30 minutos como máximo. La iniciativa puede ser difundida con afiches, medios digitales u otros.

Paso 3 **Preparar la actividad** Preparen las condiciones para la actividad. Definan las preguntas que guiarán la conversación, los mecanismos de votación, la organización del espacio y los materiales.

Por ejemplo:

a) **Preguntas:** Tres preguntas que pueden apuntar a diagnóstico, sueños u objetivos, y propuestas o compromisos.
b) **Mecanismos de votación:** Votación abierta o cerrada, quórum de mayoría simple (la opción más votada) u otro, etc.
c) **Espacio:** Disponer sillas en círculo para el trabajo en grupos.
d) **Materiales:** Lápices, papeles, papelógrafos, plumones, etc.

Paso 4 **Asignar roles.** Escojan roles que permitan dialogar y llegar a acuerdos.

- Una o más personas que presenten tema y objetivo, expliquen la actividad, atiendan requerimientos, velen por un clima propicio, sistematicen la información final, etc.
- Una dupla por cada grupo: una persona que modere (plantee temas o preguntas, guíe la conversación y coordine la entrega de palabras), y otra que tome nota de las ideas, acuerdos y desacuerdos.

Paso 5 **Registrar y organizar a los participantes.** Lleven un listado con los participantes y formen grupos para trabajar.

Se recomienda formar grupos de 6 a 8 participantes. Para formarlos, se puede entregar un número a cada estudiante y luego reunirlos de acuerdo con este. Si no se conocen, también se puede entregar un papel adhesivo para poner su nombre y pegárselo en un lugar visible.

Paso 6 **Desarrollo de la conversación.** Dialoguen en grupos y tomen decisiones en torno al tema propuesto.

Se puede comenzar con una ronda muy breve de presentación (5 min). Luego, para cada ronda de pregunta o subtema pueden darse 5 minutos a fin de que cada participante responda en un papel y luego unos 10 a 15 minutos para poner en común en el grupo estas reflexiones. En esta etapa, es importante argumentar en forma clara y breve, respetar las ideas de los demás y respetar los turnos; permitir que todos puedan expresar sus ideas (de manera voluntaria y sin presiones); sintetizar las ideas planteadas: acuerdos y desacuerdos.

Paso 7 **Realizar un plenario** Compartan las conclusiones de cada grupo con los otros grupos.

Cada grupo puede presentar un papelógrafo con una síntesis que integre las distintas opiniones expresadas. Pueden exponerlo brevemente o dar unos 10 minutos para que todos puedan revisar los otros papelógrafos. Finalmente, realizan la votación, si así lo acordaron.

Paso 8 **Sistematizar y difundir los resultados**

Organizar la información recopilada y difundirla, por ejemplo, a través de afiches, documentos, medios digitales, entre otras formas.

Ahora, hazlo tú

1. Decidan en torno a qué tema realizarán el cabildo. Definan, además, si este incluirá tomar una decisión final por votación o si se difundirán las conclusiones para aportar en la toma de decisiones de otras instancias.
2. Implementen el cabildo según las decisiones tomadas. Luego, sistematicen y difundan sus resultados.
3. Reflexionen: ¿Qué les pareció la experiencia? ¿Qué destacarían? ¿Qué mejorarían? ¿Qué tan fácil o difícil fue generar un consenso de ideas?, ¿por qué? ¿Cuál creen que es la mejor forma para invitar a otros a entregar sus ideas?

Fuente: Olate et al. (2021, pp. 234-235).

La distinción entre la voz normativa y las experiencias juveniles es un componente central para interpretar esta unidad documental. Los artículos seleccionados reconocen el derecho a ser escuchado y a expresar ideas, pero ese reconocimiento no documenta una participación histórica de los sujetos a quienes protege. En este punto, la mediación editorial adquiere una función didáctica específica: el libro de texto relaciona el documento con la propuesta de organizar un cabildo, trasladando el contenido jurídico de la Convención hacia una actividad de deliberación escolar. Según los lineamientos de la matriz de la Tabla 1, la consigna moviliza opinión y argumentación, mientras que la fuente aporta el marco normativo para examinar su fundamento.

La distinción entre el reconocimiento discursivo de la agencia infantil y las oportunidades para ejercerla permite comprender las diferencias entre las Figuras 4 y 5. Así, ambas evidencias muestran dos formas de abordar la participación: una reivindicación pública expresada por una adolescente y el reconocimiento institucional de derechos acompañado de una propuesta didáctica para su ejercicio. Este contraste permite diferenciar el rol histórico de los niños, niñas y adolescentes, la titularidad jurídica de derechos y las oportunidades de participación promovidas por el texto escolar.

La Tabla 2 sintetiza las posiciones, voces y consignas observadas en las cinco figuras, sin establecer una evolución cronológica.

Tabla 2

Síntesis comparativa de las cinco unidades documentales

Evidencia	Posición infantil y voz	Operación didáctica observada	Hallazgo principal
Figura 1. La pequeña obrera: representación visual del trabajo infantil y consigna de comparación temporal	Afectación laboral; representación pictórica externa.	Explicar y comparar el trabajo infantil de ayer y hoy; emitir una opinión.	La centralidad visual no equivale a una enunciación infantil propia.
Figura 2. Infancia y hacinamiento en Santiago: fotografía y datos integrados en una infografía escolar	Afectación habitacional; fotografía, cifras y encuadre editorial.	Valorar la distribución de los avances sociales y fundamentar con base en fuentes históricas.	La infancia es visibilizada mediante indicadores y registros ajenos.
Figura 3. Ana Frank: testimonio infantil incorporado a una actividad sobre la persecución nazi	Afectación y testimonio; voz infantil directa contextualizada.	Analizar testimonios de guerra, relacionarlos y reflexionar.	La autora interpreta una experiencia propia en condiciones de persecución.
Figura 4. Malala Yousafzai: discurso público sobre educación y reivindicación de derechos	Participación reivindicativa; discurso juvenil público.	Identificar la opinión y los argumentos.	La voz juvenil fundamenta una demanda de transformación social.
Figura 5. La Convención y el cabildo: titularidad de derechos y actividad escolar de participación	Protección jurídica; enunciación institucional.	Cabildo: deliberación, opinión y argumentación con criterios de ciudadanía.	La titularidad de derechos se distingue de una participación juvenil documentada.

Nota. Elaboración propia. Las posiciones infantiles pueden coexistir. Las operaciones didácticas corresponden a las actividades efectivamente asociadas con cada figura y las interpretaciones de la última columna son hallazgos del estudio.

Discusión

Las cinco evidencias analizadas distinguen presencia visual, interpretación juvenil, reivindicación y reconocimiento jurídico. Aydinian et al. (2024), a partir del análisis de manuales estadounidenses, plantean que atribuir agencia histórica supone seleccionar actores y reconocer posibilidades de acción. En este estudio, dicha selección se manifiesta en recursos y consignas didácticas que atribuyen distintas posiciones a la infancia. Las Figuras 1 y 2 representan experiencias de vulnerabilidad laboral y habitacional desde perspectivas externas, mientras que las Figuras 3 y 4 incorporan las voces de Ana Frank y Malala Yousafzai, respectivamente, como expresiones de agencia testimonial y participación reivindicativa. Por su parte, la Figura 5 introduce el reconocimiento normativo de los derechos de expresión y participación infantil mediante la Convención sobre los Derechos del Niño.

Álvarez (2024a) advierte los riesgos de incorporar la perspectiva de los niños y niñas sin la debida contextualización histórica. En este sentido, la diferencia entre las representaciones pictóricas examinadas y el diario de Ana Frank evidencia que no debe inferirse una voz personal a partir de cualquier imagen. La propuesta de Álvarez (2024b), que consiste en recuperar las voces de niños, niñas y jóvenes para renovar la enseñanza de la historia, adquiere un especial sentido formativo en el diario de Ana Frank y en la intervención de Malala, ya que permiten estudiar la agencia infantil, si bien desde géneros y fines comunicativos diferentes.

Por su parte, Kropman et al. (2023) sostienen que el grado en que los textos incorporan y contrastan distintas perspectivas históricas influye en las representaciones que los estudiantes construyen sobre el pasado. Este planteamiento orienta el análisis de las voces presentes en los recursos analizados. Las Figuras 1 y 2

representan experiencias infantiles mediante miradas externas; las Figuras 3 y 4 incorporan las voces directas de Ana Frank y Malala Yousafzai, a través de un diario personal y un discurso público, respectivamente. La Figura 5, en cambio, presenta una enunciación institucional que reconoce los derechos de expresión y participación de niños, niñas y adolescentes.

Gleason (2024) propone reconocer la agencia infantil en las relaciones y huellas históricas, sin reducirla a actos públicos notorios. Así, el diario de Ana Frank puede leerse como agencia testimonial y el discurso reivindicativo de Malala como un acto de gran alcance internacional. Manyukhina (2022) distingue, además, las capacidades reconocidas y las posibilidades de participación de la infancia. De esta forma, la Convención enuncia los derechos de los niños, pero el cabildo plantea una actividad para movilizarlos en el aula.

Oteíza y Castro (2024) argumentan que los manuales pueden incorporar voces externas de modo que su procedencia resulte difícil de recuperar. La infografía de la Figura 2 reúne cifras, fotografía y explicación editorial, mientras que las evidencias de Ana Frank y Malala aparecen como enunciadoras identificables. Distinguir estas mediaciones determina qué inferencias sobre el protagonismo infantil pueden sostenerse.

Por último, cabe destacar que las consignas de las cinco figuras proponen distintas operaciones didácticas: comparación temporal y argumentación sobre desigualdades sociales (Figuras 1 y 2), análisis de testimonios históricos (Figura 3), identificación de opiniones y argumentos (Figura 4) y deliberación mediante un cabildo escolar (Figura 5). En este sentido, Rantala (2026) y Parada y Burgos (2025) destacan la importancia de la interpretación de fuentes y la indagación para el desarrollo del pensamiento histórico. Sus aportes respaldan la necesidad de adecuar las actividades al contexto, al género y a la procedencia de cada fuente, distinguiendo las consignas efectivamente propuestas por los manuales de otras posibilidades didácticas.

Conclusiones

Los dos manuales representan la infancia de distintas maneras. La pintura de la niña obrera y la infografía del conventillo muestran, desde miradas externas, las condiciones laborales y habitacionales que afectan a niños y niñas. Las voces juveniles cumplen otras funciones. Ana Frank narra su experiencia de persecución y Malala reivindica públicamente el derecho a la educación. La Convención, por su parte, reconoce a la infancia como titular de derechos de expresión y participación.

La aplicación de una matriz común a las cinco unidades permitió distinguir la centralidad visual, el testimonio, la reivindicación y el reconocimiento normativo. Estas diferencias adquieren sentido al relacionar cada fuente con quién la enuncia y con la actividad propuesta. En el aula, este análisis ayuda a formular preguntas sobre las acciones que documenta cada evidencia y a situar históricamente las experiencias de vulnerabilidad.

Esta propuesta podría ampliarse a otros manuales e incorporar voces indígenas, migrantes y de sectores populares. También cabría examinar cómo docentes y estudiantes interpretan fuentes producidas por niños y adolescentes y en qué medida esa diversidad favorece el razonamiento histórico sobre sus experiencias y actuaciones.

Agradecimientos

Los autores agradecen el aporte académico y financiero del Proyecto DIREG 10-2026, titulado “La infancia como omisión significativa: análisis crítico del discurso en textos escolares de Historia en Chile (2010-2024)”. Asimismo, agradecen el financiamiento complementario otorgado por la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través de su Dirección de Investigación.

Declaración de ética

Las Figuras 1 a 5 reproducen fragmentos breves de fuentes documentales previamente publicadas y de acceso público, correspondientes a dos textos escolares chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Su inclusión con fines de investigación y análisis crítico se acoge al artículo 71 B de la Ley N.º 17.336 sobre Propiedad Intelectual de Chile (https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=28933&idParte=8917017). Esta disposición permite incorporar fragmentos breves de obras lícitamente divulgadas sin remunerar al titular de los derechos ni obtener su autorización, siempre que se indiquen la fuente, el título y la autoría. Los créditos de las figuras y las referencias bibliográficas consignan estos datos y las páginas de procedencia de cada evidencia.

CC BY

Contribuciones de autoría (CRediT)

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA (Taxonomía CRediT)	Nombres completos de los autores
Conceptualización	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Curación de datos	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Análisis formal	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Adquisición de fondos	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Investigación	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Metodología	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Administración del proyecto	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Recursos	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Software	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Supervisión	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Validación	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Visualización	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Redacción – borrador original	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos
Redacción – revisión y edición	Humberto Álvarez Sepúlveda - Claudine Benoit Ríos

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Disponibilidad de datos

Los datos que sustentan los resultados de esta investigación, incluida la matriz de análisis de las cinco unidades documentales examinadas, están disponibles previa solicitud razonable al autor correspondiente.

Referencias

Álvarez, H. (2021). ¿Qué dicen los manuales de historia sobre la infancia? Análisis de textos escolares chilenos. *Childhood & Philosophy, 17*, e62884. https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.62884

Álvarez, H. (2024a). Explorando los riesgos didácticos y epistémicos de la incorporación de la perspectiva infantil en la historia escolar: Orientaciones didácticas para el profesorado activo. *Revista Educación, 48*(1), 615-629. https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55898

Álvarez, H. (2024b). La voz de la infancia en el pasado: Fundamentos para una enseñanza renovada de la historia y su posible consideración en el currículum chileno. *Innovaciones Educativas, 26*(40), 108-120. https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4879

Aydinian-Perry, A., Missias, M. T., Vesperman, D. P., y Blankenship, W. G. (2024). Whose greatest story is ever told: Historical agency in evangelical Christian American history textbooks. En A. Allen, A. M. Kavanagh y C. Ní Chasaide (Eds.), *Moving beyond a single story: Changing narratives for a changing world* (pp. 195-213). Information Age Publishing.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Gellman, M. (2024). *Misrepresentation and silence in United States history textbooks: The politics of historical oblivion*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50353-5

Gleason, M. (2024). The archived child: Strategies for amplifying children's contributions to history. *Qualitative Inquiry, 30*(10), 764-773. https://doi.org/10.1177/10778004231198535

Kropman, M., van Drie, J., y van Boxtel, C. (2023). The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 1295-1315. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00644-7

Manyukhina, Y. (2022). Children's agency in the National Curriculum for England: A critical discourse analysis. *Education 3-13, 50*(4), 506-520. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052232

Morales, J., Pastene, S., Santelices, C., y Quintana, S. (2019). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio*. Santillana.

Olate, D., Luque, D., Neut, S., y Flores, P. (2021). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2º medio*. SM.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Oteíza, T., y Castro, C. (2024). Negotiating values through historical evidence. En J. Hao y J. R. Martin (Eds.), *The discourse of history: A systemic functional linguistic perspective* (pp. 145-180). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024884.008

Parada, M., y Burgos, C. (2025). The classroom as a laboratory for historical thinking: A pedagogical approach to analyzing past and society. *Frontiers in Education, 10*, 1485404. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1485404

Rantala, J. (2026). The presence of multiperspectivity and multisource literacy in the writings of student teachers. *Journal of Curriculum Studies*. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1080/00220272.2026.2634685