

Capítulo 2

¿Quién cuenta la historia y desde dónde? Género, infancia e interseccionalidad frente al androcentrismo y el adultocentrismo en la enseñanza de la historia

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

En este capítulo se examinan los aportes del género, la infancia y la interseccionalidad como categorías de análisis en la enseñanza de la historia, evidenciando cómo el androcentrismo y el adultocentrismo han configurado un canon escolar que invisibiliza experiencias subalternas y reproduce jerarquías de poder. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, bajo un enfoque cualitativo, humanista, interpretativo y con diseño narrativo de tópico. Los hallazgos muestran que integrar estas perspectivas permite problematizar las narrativas escolares, ampliar el repertorio de fuentes, desnaturalizar los sesgos curriculares y fortalecer competencias de pensamiento y conciencia histórica con enfoque de derechos. Se concluye que una didáctica de la historia que articule género, infancia e interseccionalidad no solo democratiza la memoria y repara silencios históricos, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos, inclusivos y capaces de proyectar futuros más justos y sostenibles.

Palabras clave:
Género;
Infancia;
Interseccionalidad;
Análisis del
discurso;
Enseñanza de la
historia.

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2025). ¿Quién cuenta la historia y desde dónde? Género, infancia e interseccionalidad frente al androcentrismo y el adultocentrismo en la enseñanza de la historia. En A. Belén Benalcázar (Coord). *Humanidades y Ciencias Sociales frente a los Retos de Latinoamérica (Volumen I)*. (pp. 46-66). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.359.c638>



Introducción

¿Quién narra el pasado en la escuela, desde qué posición de poder y con qué silencios? Estas preguntas revelan cómo el androcentrismo —el varón como medida de lo humano— y el adultocentrismo —la experiencia adulta como norma universal— han definido históricamente qué se considera historia legítima y qué se relega a lo anecdótico o “extraescolar”. En este marco, la selección de contenidos, fuentes y criterios de evaluación no es neutra: responde a reglas de inteligibilidad que legitiman ciertas voces y desautorizan otras (Torres, 2011; Ortega, 2022; Álvarez, 2023). Reconocer que el género y la infancia constituyen categorías de análisis histórico —y no temas accesorios— implica revisar de raíz los programas, la heurística escolar y los dispositivos de evaluación (Butler, 1999; Cabrera y Corbera, 2021; Rocha, 2023).

Desde una perspectiva situada, la objetividad no se alcanza negando el punto de vista, sino reconociendo sus condiciones de producción y sus límites epistémicos. Este marco permite visibilizar las injusticias epistémicas que operan en la escuela —tanto testimoniales como hermenéuticas—, las cuales desvalorizan sistemáticamente la credibilidad de determinados sujetos y experiencias por prejuicios de género y edad. De ahí surge una doble cuestión clave: ¿quién puede hablar como fuente legítima y quién es escuchado como intérprete autorizado del pasado?

En este punto, el género se vuelve una categoría indispensable para problematizar los relatos históricos escolares. Al ser una relación de poder históricamente situada, evidencia que la centralidad de epopeyas militares, liderazgos masculinos y cronologías político-institucionales no es casual, sino resultado de una matriz de inteligibilidad que privilegia ciertas formas de acción y conocimiento, mientras relega otras —como el trabajo de cuidados, las economías domésticas o las resistencias cotidianas— a un lugar secundario (Butler, 1999; Apple, 2014). Integrar el género como categoría de

análisis, por tanto, no significa simplemente “añadir mujeres” al relato, sino reformular las preguntas históricas, diversificar las fuentes y redefinir los criterios de validez. Con ello, enseñar historia se convierte en una práctica orientada a disputar la justicia curricular y a formar ciudadanías capaces de reconocer y problematizar los sesgos androcéntricos aún presentes en la escuela.

Ahora bien, ampliar la mirada no se limita al género. Considerar la agencia de niñas, niños y jóvenes también permite desestabilizar la representación del estudiantado como receptor pasivo de decisiones adultas. La sociología de la infancia ha demostrado que estas generaciones producen cultura, significados y memorias propias, y que su participación transforma los marcos de interpretación histórica (James & Prout, 1997; Mayall, 2002; Álvarez, 2021). En clave didáctica, este principio supone abrir la indagación escolar a preguntas, fuentes y narrativas que integren experiencias cotidianas, afectivas y corporales —tradicionalmente marginadas— como claves para comprender los procesos sociales (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2024).

A su vez, la interseccionalidad introduce un giro analítico que complejiza y articula las perspectivas anteriores. Ni las “mujeres” ni las “infancias” son categorías homogéneas: sus posiciones sociales se configuran en la intersección de género, clase, raza/etnicidad, territorio, sexualidad y edad, entre otros ejes (Crenshaw, 1991). De este modo, las narrativas históricas que hablan en abstracto de “la mujer” o “la infancia” corren el riesgo de universalizar experiencias particulares y reforzar silencios. Incorporar un enfoque interseccional permite identificar quiénes quedan excluidos cuando decimos “todas” y qué relaciones de poder sostienen esas exclusiones (Jelin, 2002; Álvarez, 2022; Álvarez y Benoit, 2025).

En consecuencia, repolitizar la enseñanza de la historia demanda revisar el canon, ampliar el repertorio documental —incluyendo fuentes orales, visuales, materiales y digitales— y redefinir los criterios de validez histórica para integrar voces marginadas sin

renunciar al rigor disciplinar. No se trata de un ejercicio aditivo —“sumar mujeres” o “sumar infancias”—, sino de transformar las preguntas, los problemas y los modos de argumentar que vinculan pasado, presente y futuro en la escuela.

Sobre esta base, el presente ensayo propone un marco para integrar de manera explícita y coherente la perspectiva de género, la interseccionalidad y los estudios de infancia en la didáctica de la historia. Esta integración enriquece la calidad epistémica de la enseñanza y favorece la justicia curricular. En términos prácticos, se ofrecen orientaciones para el análisis crítico de programas, la selección y el tratamiento de fuentes, y la evaluación de aprendizajes históricos, con el propósito de fortalecer competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica en clave democrática (Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2023).

Metodología

Se realizó una revisión de alcance de literatura especializada con el propósito de analizar la importancia de integrar las perspectivas de género, infancia e interseccionalidad, junto con el análisis crítico del discurso, el pensamiento histórico y el enfoque de derechos, en la enseñanza de la historia. Se adoptó un enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma humanista, empleando un método inductivo, un diseño narrativo de tópico y un enfoque interpretativo.

La revisión contempló la búsqueda, selección y análisis de textos académicos en bases de datos como Wos, Scopus, Scielo, Dialnet y ProQuest, priorizando publicaciones de los últimos diez años y obras de referencia por su valor fundacional. Se incluyeron artículos de investigación, libros de autores clásicos y estudios de caso que abordaran la didáctica de la historia, los enfoques de género, infancia e interseccionalidad, así como propuestas pedagógicas críticas orientadas a la transformación social. El procedimiento se inspiró en el marco metodológico de Arksey y O'Malley (2005), el

cual se organizó en cinco etapas: 1) formulación de la pregunta de investigación; 2) identificación de estudios relevantes; 3) selección de documentos conforme a criterios de inclusión y exclusión; 4) extracción y categorización de la información clave; y 5) síntesis y reporte de resultados.

Se prestó especial atención a investigaciones que problematizaran los sesgos del canon escolar, analizaran la construcción de identidades y la distribución de la agencia en textos e imágenes, y examinaran experiencias pedagógicas inclusivas con participación estudiantil y evaluación formativa. Como criterios principales de selección se consideraron la pertinencia temática, la solidez metodológica y la actualidad de los estudios, con énfasis en aportes iberoamericanos y chilenos por su relevancia contextual. Esta revisión permitió mapear avances teóricos y prácticos, identificar vacíos (por ejemplo, escaso cruce entre enfoque de derechos e interseccionalidad en la evaluación del aprendizaje histórico) y proponer proyecciones para la investigación futura. Al mismo tiempo, proporcionó una base conceptual y pedagógica para fundamentar estrategias didácticas orientadas a una enseñanza de la historia crítica, inclusiva y emancipadora.

Género como categoría de análisis histórico y escolar

El género organiza relaciones de poder históricamente situadas que atraviesan instituciones, símbolos y subjetividades. Las identidades de género, lejos de ser naturales, se producen y estabilizan en prácticas discursivas y corporales reiteradas (Butler, 1999; Parada y Beroíza, 2023). Esta perspectiva cuestiona la supuesta neutralidad del canon escolar: si los manuales destacan epopeyas militares, cronologías político-institucionales y liderazgos masculinos, ello no responde al azar, sino a una matriz cultural que jerarquiza ciertas formas de acción y conocimiento, mientras relega otras —como el trabajo de cuidados, las economías domésticas o las resistencias cotidianas— a posiciones marginales. Desde un enfoque curricular,

estas selecciones producen “conocimiento oficial” que define qué se reconoce como histórico y qué permanece como trasfondo (Torres, 2011; Apple, 2014), en un campo atravesado por relaciones de saber-poder (Foucault, 1978).

El caso de la industrialización ilustra este sesgo. Cuando una lección se concentra en “capitanes de empresa” e innovadores, suele invisibilizar la experiencia de mujeres y disidencias sexuales en fábricas, talleres y hogares, así como el papel central del cuidado como infraestructura socioeconómica. Incorporar estas dimensiones obliga a reconsiderar causalidades (p. ej., los tiempos y costos de la reproducción social), reubicar la agencia (p. ej., huelgas invisibilizadas, resistencias domésticas y redes de apoyo) y complejizar las narrativas más allá del binomio progreso/atraso. Además, permite interrogar la hegemonía de ciertas masculinidades como norma de liderazgo y ciudadanía moderna.

Trasladado al aula, comprender el género como categoría de análisis no implica añadir biografías de mujeres al final del capítulo, sino reformular las preguntas históricas, diversificar las fuentes y redefinir los criterios de validación. En términos didácticos, esta premisa se traduce en: (a) ampliar el repertorio documental con registros laborales y judiciales, prensa popular, cartas, diarios, iconografía, objetos y cultura material; (b) enseñar estrategias de indagación —heurística de origen, contextualización histórica de la fuente, lectura cerrada y corroboración heurística— que revelen las asimetrías de credibilidad y autoría; y (c) evaluar la calidad de la explicación histórica atendiendo a cómo se argumenta la relación entre estructuras y experiencias (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2023).

Infancia y adultocentrismo: de objeto a sujeto de la historia

La nueva sociología de la infancia ha demostrado que niñas, niños y jóvenes no constituyen un “estado previo” de ciudadanía, sino

actores sociales con culturas, prácticas y formas de agencia propias (James & Prout, 1997; Mayall, 2002; Corsaro, 2015; Corsaro & Everitt, 2023). Frente a la mirada adultocéntrica —que los concibe como seres “incompletos”, futuros adultos o víctimas—, esta perspectiva entiende la infancia como categoría estructural y como relación generacional, más que como una simple etapa biográfica. Sin embargo, la escuela y los textos escolares han consolidado la reducción adultocéntrica: en el mejor de los casos, la niñez aparece como receptora pasiva de políticas o como recurso moralizante en narrativas históricas (Zelizer, 1985; Cunningham, 2020; Álvarez, 2024). El resultado es una historia que silencia voces infantiles y despolitiza su participación.

¿Qué sucede cuando se desplaza el foco y se escuchan las voces de la infancia? Al estudiar migraciones, huelgas o catástrofes socio-naturales, fuentes como diarios íntimos, cuadernos escolares, fotografías familiares, expedientes judiciales, legislación laboral infantil, prensa local o testimonios orales permiten abrir entradas analíticas distintas. Este giro no supone “añadir casos curiosos”, sino revisar causalidades, consecuencias y escalas de análisis. Así, en los conflictos laborales o en las economías populares, la participación infantil visibiliza arreglos de reproducción social y estrategias familiares que permanecen invisibles bajo una mirada exclusivamente adulta. A nivel epistémico, este reconocimiento confronta las injusticias testimoniales y hermenéuticas que devalúan sistemáticamente la credibilidad de la niñez.

El reconocimiento normativo de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos —consagrado internacionalmente desde 1989— refuerza este cambio de paradigma y cuestiona prácticas escolares que aún desestiman sus voces por considerarlas “no expertas” (United Nations, 1989; Álvarez, 2021). En términos didácticos, pasar de objeto a sujeto implica: (a) ampliar el corpus de fuentes hacia materiales producidos por infancias y juventudes; (b) enseñar procedimientos de indagación histórica —análisis de procedencia, corroboración y contextualización— que hagan visible la posición generacional de

quien narra y de quien es narrado; y (c) situar la dimensión ética del pensamiento histórico para problematizar decisiones adultas que impactaron de manera desproporcionada a la niñez (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2024).

Interpelar el adultocentrismo no significa idealizar a la infancia ni negar la asimetría generacional, sino reconocerla como un punto de vista válido para producir explicaciones históricas más densas y verosímiles. En el plano formativo, este desplazamiento fortalece competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica, ya que articula pasado, presente y futuro con lentes capaces de captar experiencias y decisiones que la historiografía escolar tradicional ha excluido a lo largo del tiempo.

Interseccionalidad: cartografías complejas del pasado

La interseccionalidad no busca reemplazar un universal por otro —el masculino o adulto por el femenino o infantil—, sino abandonar esta lógica y comprender cómo se entrecruzan distintos ejes de diferenciación en contextos históricos específicos: género, edad, clase, raza/etnicidad, sexualidad, discapacidad o territorio, entre otros (Crenshaw, 1991; Collins & Bilge, 2016). Ningún relato homogéneo puede dar cuenta por igual de la experiencia de una joven afrodescendiente, de una niña mapuche rural o de un niño urbano no indígena, porque sus posiciones sociales, posibilidades de acción y márgenes de reconocimiento se configuran de manera distinta dentro de lo que Collins (2000), denomina “matriz de dominación”.

En este marco, el análisis interseccional no se limita a “sumar casos” a la narrativa histórica, sino a reorganizar las preguntas, diversificar las fuentes y redefinir los preceptos de validación. La clave consiste en visibilizar las relaciones de poder que producen exclusiones y en identificar qué actores quedan fuera cuando hablamos en abstracto de “las mujeres” o “la infancia”.

Desde la perspectiva del análisis de las evidencias, aceptar este entrecruzamiento de ejes implica articular registros diversos: archivos administrativos y judiciales, prensa local y nacional, fotografías, mapas, padrones, estadísticas desagregadas, relatos orales o materiales escolares. De este modo, las preguntas operativas se transforman en dos: (a) ¿qué identidades y relaciones de poder se activan en el caso estudiado? y (b) ¿qué actores permanecen invisibles por el recorte documental adoptado? Estas preguntas permiten elaborar cartografías de desigualdades y resistencias que reubican a mujeres e infantes en procesos considerados “canónicos” — migraciones, industrialización, ciudadanía o movimientos sociales—, sin perder de vista la tensión entre estructuras y experiencias.

Para trasladar este enfoque al espacio escolar, se proponen algunos pasos orientadores:

- Precisar el problema histórico: definir quiénes, dónde y cuándo, explicitando los ejes relevantes (género, clase, edad, etnicidad, territorio, entre otros).
- Mapear posiciones: identificar cómo se combinan privilegios y desventajas en los actores (p. ej., juventud indígena rural vs. juventud urbana no indígena) y qué regímenes de visibilidad producen las fuentes.
- Interpretar un corpus cruzado: integrar voces subalternas y materiales “menores” (cuadernos, prensa local y expedientes escolares) junto con fuentes “mayores” (leyes, estadísticas y discursos oficiales).
- Analizar relaciones: leer interacciones entre escalas (cuerpo—hogar—comunidad—Estado), entre tiempos (evento—estructura) y entre normatividades (régimen laboral, racial y sexual).
- Evitar el tokenismo: evaluar si la explicación redistribuye causalidad y agencia o si solo “añade” categorías sin modificar el marco interpretativo.

- Definir criterios de calidad histórica: exigir que la narrativa justifique qué ejes son pertinentes, por qué, con qué evidencias y cómo cambian las conclusiones al incluir o excluir un eje (Wineburg, 2001; Álvarez, 2023).

Este desplazamiento tiene consecuencias tanto epistémicas como éticas. Aumenta la robustez explicativa porque evita universalizaciones simplificadoras, y promueve una justicia curricular que reconoce experiencias históricas sistemáticamente silenciadas. En el plano formativo, fortalece competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica al exigir argumentaciones sensibles a la diferencia, sin renunciar al rigor disciplinar (Barton & Levstik, 2004; Ortega, 2022; Álvarez, 2023; Palacios et al., 2024).

Discurso, currículum y textos: dónde se sedimentan los sesgos

El análisis crítico del discurso ofrece herramientas fundamentales para desnaturalizar cómo los textos escolares representan actores, distribuyen agencia y legitiman jerarquías (Fairclough, 2003; Van Dijk, 2008; Ortega, 2022). Desde la lingüística sistémico-funcional, las elecciones gramaticales —transitividad, voz pasiva, nominalización o modalidad— no son neutras: constituyen decisiones ideológicas que no solo describen el mundo, sino que lo organizan. En paralelo, la gramática de la representación de actores sociales permite identificar operaciones de activación/pasivación, inclusión/exclusión, individualización/colectivización y asignación de roles. Así, cuando un texto escolar afirma que “los héroes deciden”, mientras “las mujeres apoyan” y “los niños son afectados”, no se trata de un problema de estilo, sino de una gramática de la pasivización que reserva la acción decisoria a varones adultos, ubica a las mujeres en roles relacionales y coloca a la niñez como receptora pasiva de los hechos.

Los sesgos de género en los textos escolares están ampliamente documentados: invisibilización, estereotipia y segregación de

esferas —lo público asociado al ámbito masculino y lo doméstico al femenino— persisten, a pesar de reformas curriculares y políticas de equidad (UNESCO, 2016; Álvarez, 2022; Álvarez y Ríos, 2025). Las imágenes refuerzan estas asimetrías: la composición, los ángulos, el tamaño relativo, el contacto visual y los vectores de acción construyen una “gramática visual” que naturaliza quién protagoniza la historia y quién la observa (Van Leeuwen, 2008; Álvarez, 2022). En suma, el currículum, entendido como selección cultural (Torres, 2011; Apple, 2014; Álvarez, 2022), sedimenta estas decisiones al convertirlas en conocimiento oficial: aquello que se enseña, cómo se evalúa y con qué fuentes se legitima.

Hacia una auditoría crítica de textos y recursos didácticos

Para avanzar desde el diagnóstico a la acción, se propone una pauta breve que puede aplicarse a capítulos de manuales, guías y presentaciones escolares:

- ¿Quién aparece y con qué frecuencia? Analizar la distribución de actores según género, edad, etnia, clase o territorio en texto e imágenes, evitando relegar a mujeres o infancias a apartados marginales (UNESCO, 2016; Álvarez, 2021).
- ¿Quién actúa y cómo? Codificar los verbos y roles de proceso (material, mental, relacional y verbal), revisando el uso de voz activa/pasiva y nominalizaciones que diluyen responsabilidades (“se decretó”, “hubo enfrentamientos”) (Fairclough, 2003).
- ¿Cómo se nombran y clasifican los actores? Observar si son activados o pasivados, individualizados o colectivizados (“las mujeres”, “los indígenas”), y qué atributos se les asignan (“valiente”, “subversivo”, “vulnerable”) (Van Leeuwen, 2008; Álvarez, 2021).

- ¿Qué voces son citadas y con qué autoridad? Evaluar el equilibrio entre fuentes oficiales y voces subalternas, así como el uso de citas directas, indirectas y marcadores de credibilidad (Van Dijk, 2008).
- ¿Qué muestran las imágenes? Examinar la composición visual: quién mira a la cámara, quién actúa, quién ocupa el centro y cómo se distribuye el poder en la escena representada.
- ¿Cambia la explicación si cruzamos ejes? Realizar una lectura interseccional para identificar si causas y consecuencias se modifican al considerar género, edad, clase o etnicidad, evitando el tokenismo de “agregar casos” sin alterar el marco explicativo (Crenshaw, 1991; Collins & Bilge, 2016).
- ¿Qué criterios de revisión se aplican? Antes de aprobar un material, verificar que: (a) incluya evidencia plural y pertinente; (b) exista coherencia entre texto e imagen; (c) la evaluación considere explicación histórica y no solo memorización; (d) el lenguaje sea inclusivo y no estereotipado; y (e) se expliciten omisiones inevitables y sus efectos (Torres, 2011; Álvarez, 2023).

Aplicar estas preguntas como criterios de diseño y revisión fortalece la calidad epistémica de los materiales —al producir explicaciones históricas más sólidas— y su equidad, ya que impide que la selección de contenidos reproduzca jerarquías de saber y poder. De este modo, la enseñanza de la historia se orienta hacia una justicia curricular que reconoce la diversidad de experiencias históricas y forma ciudadanías críticas y democráticas.

Didáctica de la historia: pensar históricamente con enfoque de derechos

El pensamiento histórico exige trabajar con evidencia, causalidad, cambio y continuidad, perspectiva y dimensión ética.

Por su parte, la conciencia histórica orienta la acción al articular pasado, presente y futuro en tramas narrativas que dan sentido al devenir. Si la enseñanza de la historia pretende formar ciudadanía crítica, resulta imprescindible situar las preguntas ético-políticas en el centro del análisis de fuentes y no relegarlas a un epílogo moralizante (Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2004; Álvarez, 2023). En este marco, un enfoque de derechos ofrece un mínimo normativo —dignidad, igualdad, no discriminación y participación— para examinar decisiones, responsabilidades y daños en distintos contextos históricos (United Nations, 2011; Ortega, 2022; Palacios et al., 2024).

Siguiendo a Freire (1970), interrogar las fuentes preguntando quién nombra y quién es citado convierte la indagación histórica en un acto de concientización; por tanto, el aula deja de reproducir acríticamente el mundo y se convierte en un espacio de problematización y transformación. En este sentido, la dimensión ética no constituye un añadido, sino un componente constitutivo de la explicación histórica: está presente al analizar cómo se justificaron privilegios, cómo se naturalizaron desigualdades o cómo se articularon resistencias.

En consecuencia, enseñar historia con enfoque de derechos significa no solo revisar contenidos y fuentes, sino también promover prácticas pedagógicas que fortalezcan la deliberación democrática y la responsabilidad ética del estudiantado. La enseñanza se transforma así en un laboratorio de ciudadanía crítica, donde la interpretación del pasado se vincula directamente con los desafíos del presente y la construcción de futuros posibles (Barton & Levstik, 2004; Corsaro & Everitt, 2023).

De la crítica a la reconstrucción narrativa

Cuestionar los sesgos del canon histórico no significa borrar la historia política o militar, sino ampliar su horizonte explicativo.

La crítica es solo el punto de partida: la tarea sustantiva es la reconstrucción narrativa, capaz de articular múltiples escalas temporales y diversos sujetos históricos para producir explicaciones más verosímiles y socialmente densas (Ortega, 2022; Álvarez, 2023; Palacios et al., 2024).

Por ejemplo, un curso sobre movimientos sociales que incorpore tanto la movilización estudiantil como las economías del cuidado que la sostienen —alojamiento, alimentación y reproducción cotidiana de la vida— permite delinear una topografía del cambio que conecta eventos puntuales con coyunturas y estructuras. La narrativa se enriquece cuando la marcha se vincula con las redes organizativas (centros de estudiantes, sindicatos, ollas comunes, entre otros) y estas, a su vez, con las tramas de reproducción social y los repertorios de contención y negociación del Estado (Tilly, 2008).

Este ejercicio no diluye la política, sino que la hace inteligible al articular biografías y estructuras, microhistorias y larga duración. Desde una perspectiva epistémica, la reconstrucción narrativa confronta los silenciamientos del archivo y del relato: interroga qué queda fuera, quién habla y con qué autoridad. Con ello, propone contracartografías y contranarrativas que reparan daños epistémicos y morales (Jelin, 2002; Bedmar, 2022; Corsaro & Everitt, 2023).

Mirar el pasado desde esta clave abre futuros pensables más acordes con un proyecto de justicia social. Comprender cómo se configuraron y disputaron las desigualdades habilita para deliberar sobre su transformación. De acuerdo con la tipología de la conciencia histórica de Rüsen (2005; 2010), este tránsito desde lo tradicional o ejemplar hacia lo crítico y genético no consiste en “agregar actores”, sino en redistribuir causalidad y agencia, mostrando cambios, persistencias y bifurcaciones posibles.

La narrativa histórica deja de ser un inventario de hechos para convertirse en una orientación temporal que enlaza pasado, presente y futuros posibles con responsabilidad ética. En este sentido,

reconstruir narrativamente es un acto político y pedagógico que, al mismo tiempo, robustece la explicación histórica y amplía los horizontes democráticos de la enseñanza.

Conclusión

El recorrido desarrollado en este ensayo permite afirmar que integrar el género, la infancia y la interseccionalidad en la enseñanza de la historia no constituye un añadido temático, sino una transformación epistemológica, curricular y didáctica. Estos enfoques desnaturalizan los sesgos androcéntricos y adultocéntricos que han delimitado el canon escolar, y exigen repensar tanto las preguntas como las fuentes, los criterios de validación y las narrativas históricas que circulan en las aulas. Reconocer la agencia de los infantes, situar el cuidado como infraestructura histórica y cartografiar las desigualdades desde una mirada interseccional amplía las posibilidades de construir explicaciones más densas, inclusivas y socialmente relevantes.

Desde esta perspectiva, el análisis crítico del discurso evidencia cómo los textos y materiales didácticos sedimentan jerarquías de poder mediante gramáticas de pasivización y representaciones sesgadas. Frente a ello, la didáctica de la historia se proyecta como un espacio para formar competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica con enfoque de derechos, en el que la dimensión ética y política resulta ineludible. Así, la tarea de enseñar historia se convierte en un ejercicio de justicia curricular que repara silencios, redistribuye agencia y abre horizontes democráticos para la ciudadanía.

En el contexto previsto, pasar de la crítica a la reconstrucción narrativa implica dotar al alumnado de competencias para interrogar el pasado desde múltiples voces, articular escalas temporales y reconocer la historicidad de experiencias subalternas. Este tránsito favorece la formación de ciudadanías críticas capaces de deliberar

sobre desigualdades heredadas y proyectar futuros más justos y sostenibles. El desafío radica en asumir la enseñanza de la historia no solo como transmisión de contenidos, sino como práctica pedagógico-política orientada a la emancipación y a la construcción de una sociedad democrática plural.

A partir de este ensayo, se abren múltiples líneas de investigación que permitan profundizar y operacionalizar estas propuestas. Entre ellas, destacan los estudios empíricos sobre cómo el profesorado en formación y en ejercicio incorpora estas perspectivas en la práctica pedagógica; el diseño y evaluación de recursos didácticos que integren la voz de mujeres, infancias y comunidades subalternas; y la exploración del impacto de enfoques interseccionales en el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica. Asimismo, resulta clave ampliar los análisis a diferentes contextos culturales y educativos, con el fin de generar comparaciones internacionales que fortalezcan un marco teórico y práctico para una enseñanza de la historia más crítica, inclusiva y emancipadora.

Agradecimientos

Los autores agradecen a «ANID InES Género INGE220011», a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación. Este trabajo se enmarca en el proyecto «Voces silenciadas: Redescubriendo la participación femenina en la Historia Republicana de Chile».

Referencias

- Álvarez, H. (2021). ¿Qué dicen los manuales de historia sobre la infancia? Análisis de textos escolares chilenos. *Childhood & Philosophy*, 17, 1-32. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.62884>
- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C.-1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H. (2024). 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., & Ríos, C. (2025). Voces silenciadas: La incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares de Historia en Chile. *Desde el Sur*, 17(3). <https://doi.org/10.21142/DES-1703-2025-0068>
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bedmar, M. (2022). Género: Una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 6-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cabrera, L., & Corbera, M. (2021). Las otras historias del arte que el currículum no contempla: Enseñar desde una perspectiva de género. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 104, 21-27.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. Sage.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cunningham, H. (2020). *Children and childhood in Western society since 1500*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003033165>
- Davis, A. Y. (1981). *Women, race & class*. Random House.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Vol. 1. An introduction*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Katz, C. (2004). *Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives*. University of Minnesota Press.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-102. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Ortega, D. (2022). ¿Las mujeres fueron importantes en la historia? Roles y escenarios de acción social en las narrativas del alumnado de educación primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-312. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>
- Palacios, N., Acuña, O., Díaz, J., & Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), 248-254. <https://doi.org/10.17081/edu-hum.26.46.7196>
- Parada, A., & Beroiza, F. (2023). Educación chilena: La identidad de género en disputa. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 202-218. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70604>

- Rocha, M. (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 187-206. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13127>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR.
- Tilly, C. (2008). *Contentious performances*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809813>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- UNESCO. (2016). *Textbooks pave the way to learning: Policies to ensure the quality of textbooks*. Global Education Monitoring Report Policy Paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246123>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://n9.cl/gpjji>
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave Macmillan.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.

Who tells history and from where? Gender, childhood, and intersectionality confronting androcentrism and adultcentrism in history teaching

Quem conta a história e de onde? Gênero, infância e interseccionalidade frente ao androcentrismo e ao adultocentrismo no ensino de história

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Abstract

This chapter examines the contributions of gender, childhood, and intersectionality as analytical categories in history teaching, highlighting how androcentrism and adult-centrism have shaped a school canon that renders subaltern experiences invisible and reproduces power hierarchies. Methodologically, the chapter is based on a scoping review of specialized literature, using a qualitative, humanistic, interpretive approach with a topical narrative design. The findings show that integrating these perspectives allows for problematizing school narratives, expanding the repertoire of sources, denaturalizing curricular biases, and strengthening thinking skills and historical awareness with a rights-based approach. It concludes that a history didactics that articulates gender, childhood, and intersectionality not only democratizes memory and repairs historical silences, but also contributes to the development of critical, inclusive citizens capable of projecting more just and sustainable futures.

Keywords: Gender; Childhood; Intersectionality; Discourse Analysis; History Teaching.

Resumo

Este capítulo examina as contribuições de gênero, infância e interseccionalidade como categorias de análise no ensino de história, evidenciando como o androcentrismo e o adultocentrismo configuraram um cânone escolar que invisibiliza experiências subalternas e reproduz hierarquias de poder. Metodologicamente, sustenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, sob uma abordagem qualitativa, humanista, interpretativa e com desenho narrativo de tópico. Os achados mostram que integrar essas perspectivas permite problematizar as narrativas escolares, ampliar o repertório de fontes, desnaturalizar os vieses curriculares e fortalecer competências de pensamento e consciência histórica com enfoque em direitos. Conclui-se que uma didática da história que articule gênero, infância e interseccionalidade não apenas democratiza a memória e repara

silêncios históricos, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, inclusivos e capazes de projetar futuros mais justos e sustentáveis.

Palavras-chave: Gênero; Infância; Interseccionalidade; Análise do discurso; Ensino de história.