



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 28 marzo 2022
Aceptado 27 junio 2022

El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad

The role of autobiographical narratives in the historical understanding of the subject and his community

Andrés Felipe Soto Yonhson

Universidad Alberto Hurtado

Email: andres.soto.y@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5207-1423>

María Soledad Jiménez Morales

Universidad Alberto Hurtado

Email: majimene@uahurtado.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9965>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.118>

Resumen

El presente artículo recoge los resultados de una investigación interventiva respecto a las posibilidades y obstáculos didácticos que emergieron tras la implementación en aula de una secuencia de enseñanza y aprendizaje que buscó vincular las narraciones históricas con los fragmentos autobiográficos de jóvenes en torno a la Dictadura civil militar en Chile (1973-1990). Esta investigación cualitativa utilizó la metodología de análisis de contenido en trece relatos elaborados por estudiantes de educación media en un colegio particular pagado en Santiago de Chile. Los resultados muestran que el grupo estudiantil elaboró narraciones con distintas estructuras dependiendo del contexto temporal. Así, los fragmentos autobiográficos adquieren protagonismo en el presente y futuro, ya que los estudiantes explicaron algunas ideas personales a partir de cuasipersonajes conceptuales (individualismo) que se consolidaron en el contexto dictatorial chileno. A pesar de lo anterior, los cuasipersonajes incorporados en los relatos limitaron los espacios de libertad de los sujetos y obstaculizaron, en algunas ocasiones, la incorporación de la individualidad de los estudiantes. Además, la presencia de la temporalidad pasado-presente-futuro permitió incorporar lo autobiográfico en un contexto temporal más amplio, caracterizado por los juicios negativos sobre el conflicto político y por formas de actuar ciudadanas restringidas a espacios individuales, evitando el encuentro con los otros. En conclusión, los vínculos entre el contenido y las habilidades del pensamiento histórico con las narraciones autobiográficas no son naturales, sino que complejas de trabajar en la escuela y presentan desafíos sobre cómo los estudiantes pueden comprenderse históricamente a sí mismos.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias Sociales; autobiografías; conciencia histórica; cultura histórica; educación ciudadana.

Abstract

This article collects the results of an interventional research regarding the educational possibilities and obstacles that arose after the implementation in the classroom of a teaching and learning sequence that sought to link the historical narratives with the autobiographical fragments of young people around the Civil Military Dictatorship in Chile (1973-1990). This qualitative research acquired the methodology of content analysis in thirteen stories written by high school students in a paid private school in Santiago de Chile. The results show that the student group elaborated narratives with different structures according to the temporal context. Thus, the autobiographical fragments acquire prominence in the present and future, since the students explained some personal ideas from conceptual quasi-characters (individualism) that were consolidated in the Chilean dictatorial context. Despite the above, the quasi-characters incorporated in the stories limited the spaces of freedom of the subjects and hindered, on some occasions, the incorporation of the individuality of the students. In addition, the presence of the past-present-future temporality allowed the autobiographical to be incorporated into a broader temporal context, characterized by negative judgments about the political conflict and by ways of acting as citizens restricted to individual spaces, preventing the encounter with others. In conclusion, the links between the content and skills of historical thinking with autobiographical narratives are not natural, but complex to work in school and present challenges on how students can understand themselves historically.

Key words: didactics of Social Sciences; autobiographies; historical consciousness; historical culture; citizen education.

1. Introducción

Las habilidades del pensamiento histórico están intrínsecamente relacionadas con la educación ciudadana, ya que las primeras posibilitan al estudiante desarrollar una posición crítica sobre la realidad. Para que se concrete dicha vinculación en el presente, no solo es necesario fomentar en el espacio escolar las competencias asociadas con este tipo de pensamiento, sino que también se requiere un proceso de interpelación y transformación de los sujetos, todo con el fin de “concernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo” (Santisteban, 2010, p. 35).

A pesar de lo anterior, en el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se presentan distintos desafíos al relacionar el pensamiento histórico y las experiencias de los estudiantes. Así, se ha demostrado que los alumnos identifican la Historia principalmente con sus contenidos, además de evidenciarse una escasa conexión con las experiencias que tienen sobre el pasado y con lo que ocurre en su presente (Rosenzweig y Thelen, 1998; Schmidt, 2016). Además, si bien el alumnado utiliza sus experiencias colectivas e individuales en las discusiones orales que se desarrollan en el aula, estas disminuyen drásticamente cuando se enfrentan a evaluaciones (Soto, 2019). Por ello, no es extraño que exista una división entre la Historia enseñada, evaluada y validada en las escuelas y el pasado que le es cercano a los estudiantes, el que ha sido experimentado a través de vínculos familiares o en las comunidades a las que pertenecen, condicionando las posibles conexiones que desarrollan entre sus experiencias históricas y lo aprendido en el espacio escolar (Clark, 2016).

Los alumnos confían más en la memoria familiar que en otras formas de conocimiento histórico (Green, 2016). Por eso, al momento de enfrentarse a narrativas históricas oficiales en la

escuela, los estudiantes las examinan críticamente y las intentan vincular a sus experiencias o a las de personas cercanas a ellos con el fin de visualizar y dimensionar cómo fue el pasado realmente y cómo se expresa en el presente (Rosenzweig y Thelen, 1998). Esta situación no es extraña, ya que la enseñanza de la Historia en la escuela tradicionalmente ha considerado de manera insuficiente los miedos, preocupaciones e inquietudes que surgen al interior de las historias familiares de los estudiantes (Seixas, 1993).

Así, se puede decir que a los estudiantes les interesa el pasado (Rosenzweig y Thelen, 1998; Lévesque y Croteau, 2020), pero están más dispuestos a considerar su propio pasado y el de su grupo familiar que el de las demás personas. Por ello, los estudiantes expresan resistencias que obstaculizan la posibilidad de comprenderse a sí mismos en un contexto histórico más amplio y a través del uso de fuentes históricas que se encuentran fuera de sus círculos cercanos (Rosenzweig y Thelen, 1998). Junto con lo anterior, el sentido de pertenencia que los alumnos pueden desarrollar sobre un grupo cultural también condiciona la validación de ciertos relatos sobre el pasado, ya que posibilitan la construcción de posiciones históricas polarizadas sustentadas en narrativas simplificadas que evaden la incertidumbre, la pluralidad y las complejidades propias de la Historia (Lévesque y Croteau, 2020).

Además de los desafíos mencionados, los estudiantes se encuentran expuestos a narrativas que los medios de comunicación masifican, las que pueden ser determinantes en sus ideas sobre el pasado (Wineburg, et al., 2007). Por consiguiente, la institución escolar debe reconocer la variedad de contextos en donde los sujetos se enfrentan a distintos pasados (Barton, 2010), los que pueden influir en su comprensión de la historia y en su desenvolvimiento como ciudadanos en el presente (Santisteban, 2017).

De esta manera, el presente artículo aborda la escasa vinculación entre el desarrollo del pensamiento histórico en la escuela y las experiencias colectivas e individuales de los estudiantes a través de la implementación de una unidad didáctica que vinculó fragmentos autobiográficos de un grupo estudiantil en el aprendizaje de la dictadura civil militar chilena. Por ello, el objetivo de la investigación es caracterizar las posibilidades y obstáculos didácticos que emergieron al aplicar una secuencia de enseñanza y aprendizaje que pretendió que los estudiantes comprendieran históricamente sus autobiografías.

2. Marco teórico

En el marco de esta investigación se elaboró y aplicó en aula una secuencia didáctica que consideró los conceptos de cultura histórica, conciencia histórica, narrativa histórica y narrativa autobiográfica, los que serán detallados a continuación.

La cultura histórica es entendida como un producto histórico de un determinado contexto, en el que se expresa una selección intencional de la historia, la que tiene que ser dimensionada en la praxis de los sujetos, ya que la experiencia subjetiva se inserta en una forma de vivir en un momento y lugar particular (Rusen, 1992; Schmidt, 2014). Por ello, la cultura histórica debe ser comprendida como un concepto holístico que permite rastrear los distintos sentidos que elaboran los sujetos sobre el pasado, ya que las relaciones que las personas establecen con este son estructuradas en una interacción dinámica entre la agenticidad humana, la tradición, las

expresiones de la memoria, las representaciones históricas y su diseminación, además de las presunciones acerca de qué exactamente constituye la historia (Grever y Adriaansen, 2019). Así, la enseñanza de la Historia en la escuela ocupa un lugar privilegiado en la cultura histórica, pero afuera de la sala de clases también existen otros espacios, tanto reales como virtuales, en donde los sujetos desarrollan sus procesos de apropiación del pasado, los que están condicionados por los niveles educativos del individuo, su género, etnia, cultura, visiones políticas, valores sociales o condiciones socio-económicas (Ribbens, 2007).

Es en la cultura histórica donde se configura la conciencia histórica de los sujetos. Por ello, la conciencia histórica es entendida como la suma de operaciones mentales que los sujetos utilizan para interpretar la temporalidad (pasado-presente-futuro) del mundo y de sí mismos, la que está influenciada por las experiencias históricas y culturales de las personas (Peck y Clark, 2019; Plá y Pagés, 2014; Santisteban, 2010; Rusen, 1992). Así, la conciencia histórica se entretiene entre una diversidad de espacios, tanto públicos como privados (Clark, 2019).

La orientación temporal comprendida en la conciencia histórica se expresa en un aspecto práctico y en la subjetividad interna de los individuos (Rusen, 1992). La primera se asocia con la temporalidad que contextualiza cada una de las acciones de las personas en el mundo, teniendo influencia en los valores morales que desarrollan, ya que amalgama ser y deber, lo que no solo tiene consecuencias en sus acciones ciudadanas (Santisteban, 2010), sino también en la elaboración y reelaboración de sus identidades individuales y sociales (Henríquez, 2009). La segunda está estrechamente vinculada a la identidad histórica, en la que se expresa y entrecruza la temporalidad de un sujeto con la de un grupo, una nación o una comunidad, relación que permite recobrar la experiencia como concepto, al mismo tiempo que recuperar la posibilidad, la expectativa y la proyección hacia un futuro emergente (González y Henríquez, 2003)

La conciencia histórica se expresa en las narraciones que elaboran los sujetos, entendidas como “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (Rusen, 1992, p. 29). Para Rusen (1992) las narrativas están compuestas por tres elementos: contenido, forma y función. Este último se relaciona con la orientación, ya que permite a los sujetos guiar sus acciones en medio de un contexto temporal, usando las habilidades para interpretar el pasado y el presente, además de la razón histórica (Santisteban, 2010). Los tipos de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) están relacionadas con cómo se exprese la función en las narraciones.

Según Rusen (1992), la conciencia histórica tradicional pretende mantener presentes las tradiciones, como orientadoras de la vida práctica. Por ello, la repetición y obligatoriedad de sistemas de valores es central para que el pasado sea relevante en el presente y se mantenga sin transformaciones hacia el futuro. En la conciencia histórica ejemplar el pasado es un aprendizaje para el presente, el que a través de su generalización y validez atemporal extiende sus lecciones hacia una amplia gama de situaciones actuales y futuras. Por otra parte, la conciencia histórica crítica se aparta de las orientaciones históricas predeterminadas por otros, lo que permite a los sujetos definirse, a partir de la negación, en roles y formas distintas a las del pasado. Por último, la conciencia histórica genética comprende la vida desde la complejidad de su temporalidad, en

donde diferentes puntos de vista pueden ser aceptados, por lo que la identidad histórica de los sujetos está en un incesante cambio. Cada una de las categorías señaladas no son excluyentes y tampoco deben ser comprendidas jerárquicamente; es relevante visibilizarlas y comprender sus complejidades expresadas en las narraciones de los sujetos (Clark y Peck, 2019)

Las narrativas históricas se distinguen de los relatos comunes, ya que incorporan contenidos históricos, evidencias y teorías propias de la Historia. Además, deben evidenciar explicaciones causales e intencionales, en las que personajes, cuasipersonajes¹, escenarios y hechos históricos están estructurados en una trama coherente que presenta una situación inicial, un desarrollo y un final vinculado con el presente, con el objetivo de proyectarse hacia el futuro (Santisteban, 2010; Sant, et al., 2014).

Así, la conciencia histórica no solo se relaciona con las habilidades históricas, sino que también tiene un carácter y una finalidad antropológica. Por ello, los estudiantes no necesariamente se apropian e integran en su identidad histórica las narrativas históricas desarrolladas en la escuela o, incluso, en ocasiones, tampoco incorporan los relatos sobre el pasado predominantes en su familia o comunidad (Barton y McCully, 2010). Para Rusen (2013), es necesario que en las narraciones históricas exista una relación entre los hechos del pasado con la experiencia práctica del presente, ya que esto permite elaborar el autoentendimiento y hacer inteligible para el narrador los procesos temporales del presente en la experiencia vivencial del sujeto que narra. De lo contrario, se estaría otorgando predominancia a las habilidades propias de la Historia y obstaculizando la oportunidad de que los sujetos se aproximen al pasado desde una perspectiva crítica, abierta y como parte de un proceso de autoconocimiento (Barton y McCully, 2010).

Los estudiantes tienen dificultades para movilizar el contenido histórico y aplicar las habilidades desarrolladas en el espacio escolar en su desenvolvimiento cotidiano (Lévesque, 2014) y en sus relatos autobiográficos (Soto, 2021; 2020), lo que se debe a la multiplicidad de concepciones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento histórico y sobre cómo elaborar su conciencia histórica individual (Dawes, 2017). Considerando estos desafíos, es relevante concretar didácticamente relaciones entre la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y la individualidad de los sujetos expresada en sus narraciones autobiográficas.

Según Delory-Momberger (2015a) las narrativas autobiográficas son un tipo de relato donde los sujetos crean su propio personaje de vida, al que le procuran una historia y un lugar, además de un sentido a la vivencia y a la experiencia de sí y del mundo. Como los seres humanos siempre se están biografiando, este proceso “permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (p. 62). Si bien la biografización le otorga coherencia a la identidad individual y es un factor de cohesión social, estos se elaboran en relación con relatos colectivos, los que son construcciones sociales que se van transformando constantemente.

¹ Serán entendidos como entidades abstractas (conceptuales y/o contextuales) presentes en narraciones sobre el pasado, como puede ser: capitalismo, neoliberalismo, pueblo o Guerra Fría; a los que los narradores le otorgan distintos grados de agentividad en sus explicaciones históricas (Henríquez, 2009; Sant, et al., 2014; Plá, 2005).

Los procesos de biografización que desarrollan los sujetos en la escuela están condicionados por el rol que tiene el sujeto-alumno en la institución escolar, el que experimenta discursos sobre el mundo mediados por el saber científico y por el profesor. Además, los saberes validados en los colegios la mayoría de las veces tienen un fin en sí mismos, creando un adentro y un afuera (Delory-Momberger, 2015b). Por ello, no es extraño que en el ámbito escolar se ignore, descalifique u oculte una “gran parte de saberes experienciales de los que él mismo es el terreno, en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados” (Delory-Momberger, 2014, p. 707). A pesar de que formalmente la escuela ofrezca espacios y tiempos reducidos para los procesos de biografización de los estudiantes, estos últimos los siguen desarrollando, ya que las figuras de sí que los alumnos elaboran en su vida cotidiana siguen existiendo en la escuela y son la base para interpretar lo que viven en el espacio escolar (Delory-Momberger, 2015b).

El trabajo con autobiografías permite incluir en el aula el relato de una vida, como también fragmentos de ella. En las narraciones autobiográficas se observa cómo el lenguaje, el pensamiento y la praxis social se entrecruzan al momento de otorgarle sentido al curso de una vida, lo que no solo requiere posicionar a la persona humana en el centro del proceso educativo, sino también generar su capacidad de reflexión sobre sí misma (Passey, 2011). Así, los estudiantes, a partir del trabajo educativo con sus relatos autobiográficos, pueden potencialmente reconstruirlos y comprenderse a sí mismos de otras formas (Bolívar y Domingo, 2006).

3. Metodología

La intervención didáctica desarrollada para esta investigación fue llevada a cabo durante tres meses en un colegio particular en Santiago de Chile. La implementación de la secuencia didáctica se desarrolló en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para estudiantes de 17 años durante el 2018. Se seleccionó este grupo estudiantil porque el programa de estudios propuesto por el Ministerio de Educación (2015) exigía el abordaje del quiebre de la democracia y la dictadura civil militar en Chile entre 1973 a 1990, contexto histórico que permite construir secuencias y materiales didácticos que vinculan las habilidades del pensamiento histórico y las narrativas autobiográficas de los estudiantes.

Si bien en las distintas etapas de la intervención didáctica participaron 32 estudiantes, solamente se analizaron las narraciones históricas con fragmentos autobiográficos que elaboraron 13 de ellos, ya que fueron los que desarrollaron todos los materiales didácticos propuestos y completaron toda la secuencia didáctica en los espacios y tiempos asignados.

En la aplicación de la intervención didáctica se consideraron tres fases centrales. La primera de ellas tenía como objetivo caracterizar, a partir del modelo de propuesto por Sant, Pagés, Santisteban, González-Monfort y Oller (2014), las narrativas que han elaborado los estudiantes en la cultura histórica, considerando sus contenidos (información histórica, rigurosidad de la información y conciencias históricas) y las estructuras (temporalidad, espacialidad, personajes y cuasipersonajes). Para conseguir esto último, se les solicitó que construyeran un relato, el que debía presentar un tema, una cronología y un espacio geográfico, a partir de la pregunta: ¿Qué sé de Chile antes, durante y después del golpe de Estado de 1973? Con ello, se buscó reconocer y

visibilizar en el espacio escolar las ideas y habilidades que los estudiantes han desarrollado en su vida cotidiana sobre la dictadura civil militar y sus proyecciones en el presente.

La segunda fase fue la más extensa, ya que consideró la aplicación de seis materiales didácticos que tuvieron como objetivo central desarrollar las habilidades del pensamiento histórico que deberían estar presentes en toda narrativa histórica, destacando el uso crítico de fuentes históricas, la argumentación, la explicación histórica y la temporalidad, específicamente la continuidad y el cambio entre el contexto estudiado, el presente y el futuro desde una perspectiva social e individual. Las habilidades mencionadas fueron sistemáticamente utilizadas por los estudiantes para analizar los relatos que ellos mismos construyeron en la fase uno. Finalmente, en la fase número tres los estudiantes tuvieron que evaluar y reelaborar las narraciones que confeccionaron al inicio de la intervención didáctica, a partir de las habilidades históricas enseñadas e incorporando fragmentos autobiográficos que fueron visibilizados, reconocidos y trabajados en la fase dos.

Así, esta investigación de carácter mixto, pero con peso en lo cualitativo, se enfocó en identificar los obstáculos y posibilidades didácticas que emergieron una vez finalizada la intervención didáctica, la que pretendió vincular las habilidades del pensamiento histórico con fragmentos autobiográficos del grupo estudiantil. Con ello se buscó resaltar que la secuencia didáctica se aplicó “sobre una cultura existente, sobre una lógica muy potente, que las interpreta, las rechaza o, a veces las asimila” (Merchán, 2010, p. 106), ya que la “realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández, et al., 2010, p. 9), las que “van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos” (Hernández, et al., 2010, p. 9).

A pesar de que la intervención didáctica estaba compuesta por tres fases, en esta oportunidad solo serán analizadas las narraciones que los estudiantes elaboraron en la fase final. En esta última el grupo estudiantil elaboró narraciones, las que fueron analizadas teniendo como referencia la metodología de análisis de contenido comprendida como “una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades generalización” (Krippendorff, 1990, p. 8).

Considerando esto último, se seleccionaron dos unidades de análisis. La primera característica de las explicaciones históricas, las que se expresan en las relaciones de agentividad entre personajes, entendidos como individuos (Salvador Allende, Augusto Pinochet, entre otros), y/o cuasipersonajes, comprendidos como entidades abstractas (neoliberalismo, socialismo, entre otros), que los estudiantes desarrollan en sus relatos. La segunda es el tipo de conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica y genética) y las categorías temáticas que posibilitaron su aparición. Con la ayuda del programa Atlas.ti se fueron codificando las narraciones históricas con fragmentos autobiográficos, elaboradas en la última fase de la propuesta didáctica. A partir de la comparación de los códigos y la creación de categorías se identificaron las posibilidades y obstáculos didácticos presentes que emergieron al relacionar narrativamente los relatos históricos sobre la dictadura civil militar con los fragmentos autobiográficos de los estudiantes. Lo anterior no solo fue interpretado cualitativamente, sino también cuantitativamente, ya que se

obtuvieron frecuencias de las categorías con el fin de distinguir la cantidad y la distribución de relaciones entre agentes en las explicaciones históricas y los tipos de conciencia histórica.

4. Resultados

Los resultados del análisis de las narrativas históricas con fragmentos autobiográficos elaborados por los estudiantes al final de la intervención didáctica serán presentados en dos ejes. El primero de ellos comprende las características de las explicaciones históricas, mientras que el segundo caracterizará los tipos de conciencia históricas. A partir de cada uno fueron identificadas las posibilidades y obstáculos didácticos que emergieron al relacionar las habilidades del pensamiento histórico con fragmentos autobiográficos de los alumnos.

Las narraciones elaboradas por los estudiantes fueron analizadas para identificar de qué forma el grupo estudiantil relacionó las explicaciones históricas con sus relatos autobiográficos al final de la intervención didáctica. Si bien en el total de narraciones se identificaron 180 relaciones entre los distintos agentes, ya sea personajes y/o cuasipersonajes (ver tabla 1), se desarrollarán principalmente las explicaciones que hicieron alusión a la autobiografía de los alumnos.

Tabla 1

Características explicaciones históricas realizadas por los estudiantes

Tipos de relaciones en la explicación histórica	Cantidad	% en relación con el total
Personaje en relación con fecha o acontecimiento	28	15,5%
Cuasipersonaje en relación a personaje que lo explica	30	16,6%
Cuasipersonaje en relación a cuasipersonaje que lo explica	71	39,4%
Explicación consecucional	36	20%
Personaje en relación con fecha o acontecimiento	28	15,5%
Personajes en relación con personaje	2	1,1%

Fuente: Elaboración Propia.

Entre las posibilidades y obstáculos didácticos que están presentes en los relatos de los estudiantes se encuentra la categoría 2, el vínculo entre un cuasipersonaje y un personaje que lo explica. En ella destacan dos tipos de relaciones, las que se desarrollan en el contexto histórico antes y durante la dictadura civil militar chilena y las que se refieren a la subjetividad del estudiante en el presente.

Las primeras identifican un personaje histórico, principalmente uno de los protagonistas, como es Salvador Allende, el que plantea hacer la revolución desde arriba: “todo esto a partir de un marco legal, llevando a cabo la reforma agraria, esta reforma quería repartir tierras entre los campesinos” (Estudiante 15). En este pasaje de las narraciones el estudiante reconoce que la agentividad que explica al cuasipersonaje denominado reforma agraria se asocia con las acciones e intenciones de dicho personaje protagonista. El obstáculo didáctico que surge a raíz de este tipo de explicaciones es el excesivo protagonismo que alcanzan ciertos personajes históricos (como

Salvador Allende o Augusto Pinochet) en el contexto de antes y durante la dictadura civil militar chilena.

Si bien la explicación histórica mencionada puede transformarse en un obstáculo debido a la excesiva agentividad que los estudiantes les atribuyen a ciertos personajes históricos, también se transformó en una oportunidad didáctica, ya que los estudiantes se incorporaron como protagonistas en sus relatos finales, principalmente con respecto a su presente y sus acciones a futuro. Esto se expresa, por ejemplo, cuando los alumnos narran que en el futuro “lo que yo haría para cambiarlo (el sistema) en manifestaciones públicas y ayudar a esclarecer de verdad cómo funcionan estos sistemas” (Estudiante 20). En todos estos retazos de las narraciones de los alumnos se busca impactar en un cuasipersonaje, ya sea el neoliberalismo, el sistema, el individualismo, entre otros.

En los relatos finales la agentividad presente en las explicaciones históricas principalmente recae en la relación entre cuasipersonajes (categoría 3), ya sea conceptuales (neoliberalismo) y/o contextuales (Guerra Fría). Si bien esto último es lo correcto para el pensamiento histórico (Plá, 2005), si esta habilidad del pensamiento histórico se traslada al presente del estudiante y a su futuro emerge un obstáculo didáctico. Debido a la mayor abstracción de las explicaciones, por el protagonismo de los cuasipersonajes, se limita e invisibiliza la incorporación del estudiante como un personaje-agente en su propio relato, ya que se encuentra restringida por la agentividad de grandes entidades abstractas como son el individualismo o el capitalismo. Por lo tanto, en este tipo de explicaciones se puede desperdiciar la oportunidad de que los alumnos evalúen y reconstruyan sus narraciones a partir de las habilidades del pensamiento histórico.

El último indicador con mayor porcentaje es la explicación consecuencial (categoría 4), la que emerge en los fragmentos que expresan conexiones entre el pasado y el presente individual y social de los alumnos. Esto se expresa, por ejemplo, cuando un estudiante señala que “el Neoliberalismo es una idea de la dictadura militar que sigue presente hoy en día ya que en su época aumentó la brecha social entre los ricos y los pobres, haciendo que los ricos tengan más plata y los pobres menos”. (Estudiante 10). Por lo tanto, lo que ocurre en su cotidianidad puede ser explicado a partir de un cuasipersonaje (Neoliberalismo). En esta misma línea, pero desde una perspectiva autobiográfica, un alumno menciona que en su forma de actuar se encuentran ideas de la dictadura civil militar:

[D]entro de lo que yo conozco de vez en cuando prefiero que se imponga el orden antes que la libertad. Un ejemplo de esto es que a veces pienso que es mejor que encierren a los delincuentes, antes de ayudarlos a rehabilitarlos. (Estudiante 6)

Una de las oportunidades didácticas presentes en la última categoría mencionada, principalmente cuando el estudiante incorpora fragmentos autobiográficos, radica en la comprensión de su autobiografía como parte de un contexto y cultura histórica particular, en donde su individualidad se encuentra en relación y, en ocasiones, determinada por cuasipersonajes que vienen del pasado y que también están en el presente. Esta categoría apareció en los relatos finales y permitió que lo autobiográfico obtuviera un espacio y un reconocimiento a la singularidad de los sujetos, y al reconocimiento significativo del tiempo pasado en la construcción individual pero también colectiva de su presente, creando la posibilidad didáctica de

“re-interrogar la interrelación entre el grupo y el individuo, practicando una correlación entre la experiencia común y el espacio de libertad del individuo” (Dosse, 2012, p.285).

Tabla 2

Relación entre tipo de conciencia histórica y las temáticas presentes en las narraciones

Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Golpe de Estado (9)	Independencia económica (6)	Derechos Humanos (10)	Del neoliberalismo al combate de la desigualdad (8)
Votación plebiscito 1988 (5)	Consecuencia cambios (17)	Constitución de 1980 (3)	Del individualismo a la comunidad (10)
	De la división a la construcción de la unión (12)	Transformaciones socioeconómicas en dictadura (2)	

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, un obstáculo relacionado con el desarrollo de la explicación histórica y sus vinculaciones con la singularidad presente en las autobiografías es la explicación de lo inevitable. Si bien la incorporación, por ejemplo, del cuasipersonaje Guerra Fría, otorgó un contexto ideológico a la dictadura civil militar chilena, también difumina la excepción y los espacios de libertad que podrían alcanzar los personajes de este periodo, como Salvador Allende o Augusto Pinochet, o los estudiantes en su presente y futuro. Por ello, uno de los aspectos a considerar en futuras intervenciones didácticas debería ser personajes históricos que no actúan de la manera esperada según su contexto, las singularidades, y excepciones, ya que son estas últimas las que visibilizan los espacios de libertad y de cierta autonomía de los estudiantes, además de posibilitar discusiones sobre sus autobiografías y el quehacer ciudadano en su contexto.

Con respecto a las conciencias históricas presentes en los relatos finales de los estudiantes, fueron identificadas 82 secciones temáticas (ver tabla II) con características vinculadas a la propuesta teórica de Rusen (1992). A partir de esto último, se evidenció que los relatos presentan más de un tipo de conciencia histórica, lo que depende de las temáticas que el estudiante incorporó en su narración final. Esto último se transforma en una oportunidad didáctica, ya que determinados contenidos conflictivos para la sociedad y para los estudiantes posibilitan conexiones entre los contenidos y las habilidades históricas con las narrativas autobiográficas de los estudiantes. A pesar de la diversidad de temáticas asociadas con las distintas conciencias históricas, los estudiantes solo vincularon sus experiencias autobiográficas con la dictadura civil militar y, a partir de ello, proyectaron sus acciones ciudadanas a futuro, en dos categorías: “de la división a la construcción de la unión” y “del individualismo a la comunidad”.

La categoría asociada a la conciencia histórica ejemplar que evidenció el vínculo entre el pasado dictatorial chileno, los fragmentos autobiográficos y las acciones ciudadanas a futuro fue denominada “de la división a la construcción de la unión”. Los fragmentos asociados con esta categoría consideran que el contexto histórico que desencadenó el golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura civil militar tiene consecuencias hoy, como es la “desconfianza hacia los políticos que surgió en el pueblo de Chile provocando que cada vez menos gente vaya a votar” (Estudiante 2). Dicha situación se complementa con el “miedo a los sectores extremistas y

guerrilleros, esto se demuestra porque actualmente salen electos presidentes con una coalición representativa” (Estudiante 15), lo que tiene como consecuencia la desconfianza sobre “reformas revolucionarias” (Estudiante 1).

Debido al intento del gobierno de Salvador Allende de llevar a cabo reformas estructurales y las divisiones políticas que se generaron, algunos estudiantes mencionan que pudieron aprender más “sobre lo mal que estuvo la política en Chile lo que provoca mi desinterés en esta” (Estudiante 9). Esta frase en relación con el presente no es única; otros educandos señalan que se formó en la población “un sentido de indiferencia respecto a la política que sigue hasta el día de hoy en los pensamientos de algunas personas de la población chilena” (Estudiante 10). Por otro lado, con respecto a la dictadura civil militar otro alumno menciona que esta “no tuvo grandes consecuencias ya que gracias a Dios mi familia vivió el momento sin pérdidas significativas y se mantuvo cautelosa ante dicho momento”, lo que provoca “en mí una indiferencia con el tema de la política, ya que mi familia aprendió a vivir con ello y a respetar las reglas y eso también dejó en mí el respetar las opiniones del resto” (Estudiante 17).

Si bien los estudiantes vinculan el contexto del Golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura civil militar con la identidad social del Chile actual y, a su vez, con su autobiografía, estos últimos también proyectaron sus acciones ciudadanas en el futuro, las que se caracterizan por tratar de unir al país y evitar los conflictos. Es en este objetivo donde emerge la conciencia histórica ejemplar, ya que al estudiar el pasado y las consecuencias que tuvo para los chilenos, el grupo estudiantil, como aprendizaje, prefiere construir consensos. Para conseguir lo anterior, mencionan “yo no tomaría ningún cargo político ya que no me interesa, pero si intentaría influenciar en mi círculo cercano” (Estudiante 2) para lograr un Chile “donde todos se respeten y contribuyan activamente para ayudar a los demás” (Estudiante 2).

Por lo tanto, los estudiantes vinculan el pasado con su autobiografía, además de proyectar sus acciones ciudadanas a futuro, cuando la relación temática es el conflicto político y sus consecuencias en la sociedad chilena. Por ello, no es extraño que algunos alumnos señalen: “veo a Chile en el futuro muy dividido en la parte política, económica y social, que la Dictadura nos marcó y se están generando sectores muy extremos que no hacen que no haya un ambiente de unión” (Estudiante 17). Por ello, “yo como ciudadano incitaría al respeto de cada pensamiento manteniendo el punto de vida de cada individuo con empatía y tolerancia” (Estudiante 17).

Un obstáculo didáctico, asociado con la educación ciudadana, que se encuentra presente en la categoría anterior es la connotación negativa que los estudiantes tienen del conflicto, ya que es asociado con los problemas que se produjeron antes del Golpe de Estado y durante la dictadura civil militar chilena. Por ello, proyectan un futuro en donde la sociedad debería estar unida, en contraposición al conflictivo pasado que han estudiado. La dificultad radica en que no consideran que la conflictividad es parte del quehacer ciudadano y una característica del vivir en democracia (Mouffe, 2007).

La segunda categoría temática asociada con la conciencia histórica genética fue denominada “del individualismo a la convivencia con los otros”. Los fragmentos relacionados a esta última se centran solamente en las características y transformaciones estructurales implementadas durante la dictadura civil militar chilena, las que son vinculadas con las formas de pensar que

tienen los chilenos y los estudiantes que confeccionaron los relatos. A partir de esta relación, el grupo estudiantil incorpora en sus narraciones la idea de cambio, propia de la conciencia histórica genética, con el fin de transformar, no solo la sociedad en la que viven, sino que también a ellos mismos como sujetos. Así, los fragmentos de los relatos que pertenecen a esta categoría se caracterizan por aterrizar los vínculos pasado-presente-futuro a situaciones cotidianas, las que pueden ser divididas en dos ámbitos: los estereotipos socio-económicos asociados con los grupos políticos y el individualismo reinante en la sociedad chilena actual.

Con respecto a la primera subcategoría, los estudiantes la vinculan con el pasado dictatorial chileno, mencionando que las personas hoy en día:

aún tienen grabado en la cabeza que los de derecha tienen cantidades de dinero enormes y todo lo que hacen es por ganas más y más. Y que los de izquierda son la clase más pobre, que son unos resentidos, y que muchas veces son ladrones y anarquistas. (Estudiante 20)

A ello se suma que “dependiendo del nivel socioeconómico es el tipo de persona que es” (Estudiante 10). A raíz de lo anterior, en sus proyecciones a futuro proponen que la sociedad y ellos mismos deben relacionarse “con gente de todos los estratos sociales para así hacerles dar cuenta de cuáles son las realidades que se viven en Chile” (Estudiante 18). Además, que sus acciones individuales se llevan a la práctica expresando a través del arte “cómo estamos fallando como país para así dar a conocer a la gente que debemos hacer un cambio para mejorar” (Estudiante 18).

La segunda subcategoría se refiere al individualismo reinante en la sociedad chilena actual, el que, según los alumnos, es la herencia de las transformaciones neoliberales que se implementaron durante la dictadura. Lo particular en esta ocasión es que vinculan el pasado con su propio presente mencionando que “a veces en mi cabeza valora más el individualismo y la competencia con los demás, en vez de la colaboración mutua” (Estudiante 6). Es más, otro estudiante señala que “la idea de que la sociedad es individualista”, provoca que “los sindicatos pierdan credibilidad”, ya que solo se “piensa en el bien individual” (Estudiante 3). Todas ideas que se implantaron en “muchas formas de pensar y actuar en los chilenos, formas de pensar que hasta yo tengo y nunca me había dado cuenta” (Estudiante 3). A partir de lo anterior, como propuestas y acciones ciudadanas a futuro el grupo estudiantil apuesta por transformaciones educativas profundas, las que deben tener como objetivo enseñar

a todas las nuevas generaciones que una sociedad individualista no es la mejor opción, que uno debe mirar a los demás a su alrededor y pensar en una manera de mejorar sus formas de vivir para que todos podamos vivir en una sociedad mejor en donde no solo me importa mi propio bienestar sino el de todo el que me rodea, eso se podría enseñar tanto en los colegios, liceos, como en las casas. (Estudiante 3)

A partir de lo anterior, otra posibilidad que emerge después de la intervención didáctica se caracteriza por la incorporación del sujeto, a través de fragmentos autobiográficos, considerando vinculaciones temporales pasado, presente y futuro. Esto último es consecuencia del reconocimiento, validez y de la vinculación sistemática durante las distintas fases de la intervención didáctica entre las habilidades del pensamiento histórico, tales como la explicación

histórica y los vínculos temporales, con lo autobiográfico, lo que tradicionalmente no es reconocido y trabajado en los espacios educativos. Por lo tanto, la propuesta didáctica creó la posibilidad para que los estudiantes comprendieran que el pensamiento histórico no solo es una herramienta vinculada al pasado, sino que también la pueden utilizar para leer críticamente sus contextos cotidianos y examinarse a sí mismos como sujetos y ciudadanos.

Por otro lado, un obstáculo didáctico que surgió en ambas categorías se relaciona con la agentividad en el presente y futuro, la que principalmente se desenvuelve desde una perspectiva individual. Esta idea no considera que las acciones políticas están relacionadas con los otros. La causa detrás de lo anterior es la escasa multiplicidad de perspectivas y de voces que los estudiantes incorporan en sus narraciones al vincular pasado-presente-futuro. Por lo tanto, reafirman y proyectan su propia identidad histórica en contraposición con la que han desarrollado otras personas, elaborando en sus narraciones una conclusión limitada, ya que “tan solo me apropio una parte del otro, permaneciendo yo intacto en mí mismo” (Han, 2016, p. 17). De ahí que se deba realizar una conclusión absoluta, suspendiendo el sí mismo y avanzando hacia la transformación (Han, 2016), lo que podría convertirse en una oportunidad didáctica porque exige el reconocimiento, el trabajo sistemático y las vinculaciones entre las narrativas autobiográficas de los sujetos y las habilidades del pensamiento histórico.

5. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar las posibilidades y obstáculos didácticos que surgen al aplicar una secuencia de enseñanza y aprendizaje, la cual reconoció, validó y trabajó de forma sistemática la relación entre el desarrollo de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos de los estudiantes. Esto último, pretendió subsanar la escasa vinculación entre el desarrollo del pensamiento histórico en el espacio escolar y las experiencias de los alumnos, las que son desarrolladas a partir de su desenvolvimiento en una cultura histórica particular.

Los obstáculos y las posibilidades didácticas que emergieron después de la aplicación de la secuencia didáctica están condicionados por los contextos temporales de la narración. Así, por ejemplo, una de las dificultades que tuvieron los estudiantes para explicar el pasado es el excesivo protagonismo y agentividad que les atribuyen a personajes históricos, como son Salvador Allende o Augusto Pinochet, en el contexto de antes y durante la dictadura civil militar chilena. En contraposición, al relatar su presente, incorporando fragmentos autobiográficos, y sus proyecciones a futuro, el obstáculo mencionado se transforma en una oportunidad para que el estudiante pueda insertarse como un agente en el relato, evitando que este sea invisibilizado por los cuasipersonajes.

Junto con lo anterior, las explicaciones históricas presentes en las narraciones después de la intervención didáctica se volvieron más complejas y abstractas, ya que incorporaron una multiplicidad de personajes y cuasipersonajes con distintos roles y grados de agentividad, posibilitando que los estudiantes, como personajes de sus autobiografías, pudieran comprenderse al interior de un contexto temporal más extenso, ya que cuasipersonajes del pasado, como es el neoliberalismo o el Estado subsidiario, han influido no solo en la sociedad en su conjunto, sino

que también en su individualidad, y de esta manera, lograba verse a sí mismo como un sujeto en el tiempo e integrado en el colectivo. A pesar de que esto último puede considerarse una oportunidad didáctica, al momento que los estudiantes intentaron explicarse a partir de cuasipersonajes, como es el individualismo, se difuminaron los espacios de libertad y de excepción que ellos pueden crear en el contexto actual, restringiendo el tipo de acciones ciudadanas que pueden realizar.

Por último, una de las posibilidades que emergió significativamente en las narraciones de los estudiantes fue la vinculación pasado-presente-futuro, en donde sus fragmentos autobiográficos pudieron ser incluidos. Así, a partir de las características de la conciencia histórica ejemplar, emerge un obstáculo didáctico y ciudadano, ya que los estudiantes asocian, debido a la cultura histórica en que se encuentran inmersos, la conflictividad con un pasado traumático y complejo, el cual debe ser superado para alcanzar la tranquilidad. Junto con ello, en la conciencia histórica genética, si bien el grupo estudiantil proyecta el cambio a futuro como un eje central en sus relatos, las acciones ciudadanas que proponen para esa transformación social se circunscriben a su propia individualidad, obviando las acciones colectivas y, por ende, también los procesos de reflexión con otros.

Si bien esta investigación muestra los resultados de una intervención didáctica en un pequeño grupo de estudiantes, dichos resultados permiten reflexionar sobre las vinculaciones e impactos que tienen y podrían tener en el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, no solo al momento de aproximarse al pasado, sino que también para que los estudiantes pueden comprender críticamente el presente y a sí mismos. Por ello, se plantea la necesidad de continuar investigando las relaciones que pueden existir entre las maneras que los sujetos elaboran sus autobiografías en su cotidianidad con las formas validadas en el espacio escolar de narrar históricamente, todo con el fin de desarrollar procesos de reflexión personal que apunten al uso de las habilidades del pensamiento histórico para actuar como ciudadanos al momento de construir el futuro junto con otros.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (9), 97-113.
- Barton, K., y McCully, A. (2010). You can form your own point of view: Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with History. *Teachers College Record*, 112(1), 142-181.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Clark, A. (2016). Private lives, Public History: Navigating Historical Consciousness in Australia. *History Compass*, 14 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/hic3.12296>
- Clark, A. (2019a). Private lives, Public History: Navigating Australian Consciousness. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp.113-124). Berghahan Books.

- Clark, A. y Peck, C. (2019b). Introduction Historical Consciousness: Theory and Practice. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp.1-16). Berghahan Books.
- Dawes, E. (2017). Making narrative connections? Exploring how late teens relate their own lives to the historically significant past. *London Review of Education*, 12(2), 174-193. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.04>
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad heterobiografía. *RMIE*, 19 (62), 695-710. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf>
- Delory-Momberger, C. (2015a). El relato de sí como hecho antropológico. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp. 57-68). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2015b). Ser alumno: entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp.207-214). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y atención a las singularidades*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- González, P., y Henríquez, R. (2003). Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (Coord), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.113-122). AUPDCS.
- Green, A. (2016). Intergenerational Family Memory and Historical Consciousness. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp.200-211). Berghahan Books.
- Grever, M. Y Adriaansen, R. (2019) Historical consciousness: the enigma of different paradigms, *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6), 814-830, Doi: 10.1080/00220272.2019.1652937
- Han, B. (2016). *Por favor, cierra los ojos. A la búsqueda de otro tiempo diferente*. Herder.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 45-54. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184393>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Mc Graw Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.
- Lévesque, S. (2014). Why Tell Stories? On the importance of Teaching Narrative Thinking, *Canadian Issues*, p. 5-11.
- Lévesque, S., y Croteau, J. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness: Student, Narrative, and Memory*. University of Toronto Press.
- Merchán, F. (2010). La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Coods), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (105-113). AUPDCS.

- Ministerio de Educación. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Tercer año medio. Actualización 2009*.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Passegi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/14001>
- Plá S., y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y J. Pagès. (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (p. 13-38). Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.
- Ribbens, K. (2007). A narrative that encompasses out history: Historical culture and history teaching. En M. Grever & Stuurman (Eds.), *Beyond the canon: History for the twenty first century* (pp. 63-78). Palgrave Macmillan.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. Columbia University Press.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rusen, J. (2013). *Tiempo en ruptura*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller F. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?. *Clío & Asociados*. 18-19, 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 10, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Schmidt, M. (2014). Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, 6 (10), 31-50. <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>.
- Schmidt, M. (2016). Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, 5 (9), 31-48. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.232>
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3). 301-327.
- Soto, A. (2019). ¿La experiencia del estudiante como oportunidad u obstáculo didáctico? Análisis de las narrativas orales y escritas de los alumnos en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. 29, 35-48. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i29.8477>
- Soto, A. (2020). Narraciones autobiográficas y pensamiento histórico: una oportunidad para la acción ciudadana. *REIDICS*, 7, 97-113. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.97>
- Soto, A. (2021). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos.

Sophia Austral, 26, 13–31.

<http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/369>

Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 40–76. <https://doi.org/10.3102/0002831206298677>