



Narraciones autobiográficas y pensamiento histórico: una oportunidad para la acción ciudadana

Autobiographical narratives and historical thinking: an opportunity for citizen action

Andrés Felipe Soto Yonhson

Universidad Alberto Hurtado. Chile

Email: Andres.soto.y@gmail.com

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

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.97>

Resumen

Los y las estudiantes en escasas oportunidades usan las habilidades históricas en su desenvolvimiento ciudadano y para comprenderse a sí mismos. A partir de ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar las transformaciones y resistencias presentes en relatos elaborados por estudiantes sobre el antes, el durante y el después del golpe de Estado de 1973 en Chile, una vez implementada una secuencia didáctica que pretendió desarrollar narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. Específicamente, este artículo se centrará en la agentividad de los personajes y cuasipersonajes presentes en las narraciones. La metodología de investigación es mixta con predominancia cualitativa. La muestra corresponde a trece relatos elaborados por un tercero medio en Santiago de Chile, antes y después de la intervención didáctica. Los resultados del análisis dan cuenta de una percepción negativa de la idea de conflicto, ya que es relacionada con la ideologización y radicalización. Además, los relatos iniciales logran transformarse en narrativas históricas con rasgos autobiográficos porque se disminuyó la excesiva agentividad de personajes históricos como Salvador Allende y Augusto Pinochet, dando paso a la incorporación de cuasipersonajes conceptuales, los cuales pudieron ser relacionados con la subjetividad de los estudiantes. En conclusión, si se pretende que los y las estudiantes utilicen las habilidades del pensamiento histórico para comprenderse a sí mismos y actuar de manera ciudadana, es imperioso que se validen y trabajen de forma sistemática sus relatos autobiográficos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de la historia; narración histórica; educación ciudadana; autobiografía.

Abstract

Students on rare occasions use historical skills in their civic development and to understand themselves. Based on this, the present research aims to analyze the transformations and resistances present in the students' accounts of the before, during and after the 1973 coup

d'état in Chile, once a didactic sequence that it intended to develop historical narratives with autobiographical excerpts. Specifically, this article will focus on the agentivity of the characters and quasi-characters present in the narratives. The research methodology is mixed with qualitative predominance. The sample corresponds to thirteen stories prepared by a third year course of secondary education in Santiago de Chile, before and after the didactic intervention. The results of the analysis show that students present a negative perception of the idea of conflict, since it is related to ideologization and radicalization. In addition, the initial stories manage to transform into historical narratives with autobiographical features because the excessive agentivity of historical figures such as Salvador Allende and Augusto Pinochet was decreased, giving way to the incorporation of conceptual quasi-characters, which could be related to the subjectivity of the students. In conclusion, if students are to use the skills of historical thinking to understand themselves and act as citizens, it is imperative that their autobiographical accounts be validated and systematically worked on in the teaching-learning processes.

Keywords: history teaching; historical narration; citizen education; autobiography.

1. Introducción

Existe una estrecha relación entre desarrollo del pensamiento histórico y la educación ciudadana. Para Pagés (2009), las habilidades históricas son instrumentos intelectuales que le permiten al estudiante y futuro adulto actuar de manera más lucida como ciudadano en la sociedad a la que pertenece. Además, les entrega la oportunidad de problematizar su realidad desde una perspectiva histórica. Por ello, este tipo de pensamiento no solo contribuye a la democracia, sino que también conlleva “la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adaptar una posición frente al mundo” (Santisteban, 2010, p. 35). Estas premisas serán el punto de inicio para elaborar el problema didáctico que se abordará en la presente investigación.

El primer antecedente del problema didáctico se relaciona con la relevancia que las investigaciones de este campo les asignan a los jóvenes. Tanto en el mundo anglosajón como latinoamericano, existen numerosos estudios que exploran las dificultades que estos últimos tienen para comprender el pasado, pero hay menos trabajos sobre sus puntos de vistas y sus voces (Kitson, Steward y Husbands, 2015; Plá y Pagés, 2014). Por ello, la evaluación de sus conocimientos sobre el pasado se centra “en lo que queremos que sepan en vez de en lo que realmente saben” (Kitson, et al., 2015, p. 74). En consecuencia, cobra relevancia prestar atención a la variedad de contextos donde se enfrentan al pasado (Barton, 2010), ya que estos espacios informales les parecen más significativos que lo aprendido en la escuela (Plá y Pérez, 2013; Santisteban, 2017)

Como complemento a lo anterior, las investigaciones didácticas que consideran al estudiantado han analizado las narrativas que desarrollan sobre temáticas históricas de un acontecimiento o contexto histórico (Barca, 2013; Cerri, De Oliveira y Cuesta, 2014; Prego y Xosé Armas, 2014). Si bien existen estudios que prestan atención al contexto cultural de los jóvenes (Henríquez, 2009), con el fin de evitar su invisibilización por el conocimiento científico o histórico, estas continúan omitiéndolos en cuanto a “joven, como niño, como individuo cultural. En términos sociológicos, nos preocupamos de socialización y no de subjetivación” (Plá y Pagés, 2014, p. 29).

El último antecedente a considerar es el impacto de la enseñanza de la Historia en las y los estudiantes. En el Reino Unido se ha acuñado la expresión que el pasado debería ser usable para “denotar un pasado que los alumnos pueden utilizar para ayudar a orientarse en el tiempo” (Kitson, et al., 2015, p.164). El problema es que los procesos de enseñanza de la Historia han tenido un espacio impactado (Santisteban y Pagés, 2014) y la importancia atribuida a esta disciplina se debe a los atractivos de sus contenidos, a su valor utilitario o a las lecciones sobre el presente (Barton, 2005). Lamentablemente, “la enseñanza de la historia juega un papel poco trascendente en la formación de la conciencia histórica y de los valores democráticos” (Santisteban, 2017, p. 94). Por ello, no es extraño que los jóvenes consideren que es importante la Historia, pero su aprendizaje escolar se encuentra desarticulado con la vida práctica donde se desenvuelven. (Schmidt, 2016).

En consecuencia, uno de los obstáculos para que las y los estudiantes se comprendan a sí mismos a través de las habilidades del pensamiento histórico y las usen en su actuar ciudadano, es la escasa relación entre las habilidades históricas y su experiencia individual. Por lo tanto, ¿qué características debería tener una propuesta de enseñanza-aprendizaje que relacione la experiencia individual y social del sujeto con las habilidades del pensamiento histórico? ¿Cuál es el comportamiento de los relatos de las y los estudiantes, luego de ser expuestos a una unidad didáctica que relaciona el desarrollo de narrativas históricas con sus fragmentos autobiográficos? Precisamente, esta última es la pregunta de investigación presente en este artículo. Este tiene como objetivo analizar las transformaciones y resistencias presentes en los relatos de las y los estudiantes después de implementar una secuencia didáctica que desarrolla narrativas históricas con fragmentos autobiográficos.

2. Fundamentación teórica

Para abordar el problema didáctico presente en esta investigación se consideró el concepto de cultura histórica, conciencia histórica, narrativa histórica y narrativa autobiográfica.

El concepto de cultura histórica se encuentra relacionado con la práctica cotidiana de cada uno de los sujetos en un contexto histórico-social específico (Schmidt, 2014). Por ello, según Rusen (1992) este concepto circunscribe una serie de elementos, entre los que destacan la creación artística, la lucha política por el poder, la educación escolar y extraescolar, el ocio o los procedimientos de la memoria pública, los cuales configuran el universo histórico-cultural de un lugar o espacio determinado en el que se desenvuelven las personas. Por ello, la cultura histórica, en la cual siempre se encuentran en disputa múltiples narrativas y distintos enfoques, es donde la conciencia histórica de cada individuo se teje (Sánchez, 2009). Además, es el contexto donde se forman las identidades de las y los estudiantes (Cataño, 2011), por lo que, si se pretende desarrollar las habilidades del pensamiento histórico con impacto en la práctica cotidiana del estudiantado, es necesario partir desde la cultura histórica en la que se desenvuelven cotidianamente (Schmidt, 2014)

La conciencia histórica puede ser definida como “la suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la existencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (Plá y Pagés, 2014,

p. 23). En otras palabras, es la conciencia de la historicidad de cada uno de los sujetos con su entorno. Por ello, la “conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá, lo cual hace referencia a cualquier aspecto de la vida de las personas” (Santisteban, 2010, p. 41). Según Rusen (1992), “la conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuevas vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio” (p. 29). En otras palabras, “recobrar la “experiencia” como concepto es al mismo tiempo recuperar el lenguaje de la “posibilidad” y de la “expectativa”, como una relación emergente con el futuro” (González y Henríquez, 2003, p. 118). Finalmente, es un marco y una matriz temporal para la vida práctica de los sujetos, la cual tiene una traducción moral del pasado a la cotidianidad. Por ello, permite configurar y reconfigurar valores morales y actitudes, además de construir y reconstruir las identidades individuales y sociales. (Henríquez, 2009)

La conciencia histórica-temporal es inseparable de cómo se representa o se narra la historia (Santisteban, 2010). Por ello, para el pensamiento histórico “significa construir explicaciones históricas, estructurales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente” (Plá y Pérez, 2013, p. 16). Además, debería presentar elementos de contenidos propios de la Historia, como son el uso de evidencias, problemas y teorías (Henríquez, 2013), ya que no cualquier texto puede considerarse histórico porque “la recreación de la época y el documento deben estar lo más apegados a la documentación que refleja la realidad que se presenta narrar” (Salazar, 2006, p.171). La finalidad de la representación histórica es el desarrollo, de lo que Sebastián Plá denomina, juicio reflexivo, el cual es la capacidad “de representar la Historia con ciertos grados de incertidumbre, como paso necesario entre la capacidad de analizar conceptos y acontecimientos del pasado, y de sintetizarlos en juicios que le dan una ilación a la trama” (Henríquez, 2013, p.200).

La autobiografía es entendida como un proceso constante de biografización, el cual le permite “al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (Delory-Momberger, 2015, p. 62). Lo importante es que estos últimos, a su vez, se van construyendo con otros relatos (Passey, 2011), a partir de los que emergen situaciones “que pueden ser integradas a mi propio mundo de experiencia. Me apropio, hago míos los índices que se ajustan y que ajusto a mi biografía personal” (Delory-Momberger, 2014, p. 703).

En la escuela es complicada la biografización, ya que ignora, descalifica y oculta una gran parte de saberes experienciales de los sujetos, ello “en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados” (Delory-Momberger, 2014, p. 707). Por lo tanto, es de vital importancia, si se pretende desarrollar las habilidades del pensamiento histórico para la actuación ciudadana en las sociedades donde se desenvuelven las y los estudiantes, entender que la biografización “juega un rol esencial en el proceso de aprendizaje mismo” (Delory-Momberger, 2014, p. 707-708). Ello, principalmente por su carácter formativo, ya que “la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en

la acción social” (Monteagudo, 2009, p. 210). Es más, su relevancia radica en crear la posibilidad de reconstrucción y la autocomprensión del sujeto que se narra (Bolívar y Domingo, 2006)

3. Diseño y metodología

La intervención didáctica tuvo una duración de tres meses. Esta se realizó en un colegio particular en Santiago de Chile durante las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un tercero medio. Este nivel educativo fue seleccionado porque el Programa de Estudio planteado por el Mineduc (2015) aborda el pasado reciente de chileno, específicamente el periodo de la Unidad Popular y la Dictadura cívico-militar comandada por Augusto Pinochet.

En esta investigación fueron analizadas las narraciones que realizaron trece estudiantes, ocho mujeres y cinco hombres, los que desarrollaron todos los materiales didácticos en los tiempos y espacios propuestos por la intervención. Esta última estaba contextualizada temáticamente en el antes, durante y después del golpe de Estado en Chile de 1973. Con el fin de validar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron seleccionadas dos fases de la implementación didáctica. En la primera de ellas, los y las estudiantes elaboraron relatos solo considerando la cultura histórica donde se desenvuelven, ya que todavía no se les había enseñado el contenido declarativo e incorporado las habilidades del pensamiento histórico. Además de lo anterior, se consideró la última fase de la intervención, en donde el grupo de estudiantes tuvo que evaluar y reelaborar las narraciones realizadas en un comienzo, incorporando habilidades históricas y los fragmentos autobiográficos trabajados.

Esta investigación procesual de carácter interventivo es mixta, pero con peso en lo cualitativo. A partir de esta premisa, se busca resaltar que esta intervención 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). De ahí que en este enfoque “se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (Hernández y otros, 2010, p. 9), las que “van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos” (Hernández y otros, 2010, p. 9). Junto con ello, lo cuantitativo es utilizado para la obtención de frecuencias, las cuales corresponden a la cantidad de códigos y/o categorías que emergieron durante el análisis y que están asociadas con los distintos personajes o cuasipersonajes presentes en los relatos al inicio y al final de la intervención didáctica.

La información recolectada de las narraciones confeccionadas por las y los estudiantes antes y después de la intervención didáctica fueron analizadas teniendo como referencia la teoría fundamentada. Esta última, es entendida como “un proceso metódico, sistemático e interpretativo propio del paradigma cualitativo” (Bonilla-García, M., y López-Suárez, A., 2016, p. 306), a partir del cual se genera “una teoría que explique a nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica” (Hernández, et al., 2010, p. 492).

La presente investigación prestó atención en las narraciones elaboradas por trece estudiantes en dos fases. En cada una de ellas se utilizó el programa Atlas-Ti. Con este programa, primero, se realizó una codificación abierta, todo con el fin de “abrir el texto y exponer los pensamiento, ideas y significados contenidos en él” (San Martín, 2014, p. 110). Posteriormente, se avanzó hacia una codificación axial, la cual es “un proceso de identificación de relaciones entre las

categorías obtenidas en la codificación abierta” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p. 308). Los resultados del proceso de codificación fueron contrastados con los modelos de análisis de la competencia narrativa de Sant, Pagés, Santisteban, González-Monfort y Oller (2014) y Grau (2015), especialmente centrándose en la agentividad de los personajes y cuasipersonajes presentes en los relatos.

4. Resultados

4.1. Personajes presentes en los relatos

Al analizar los relatos iniciales y las narraciones históricas finales de las y los estudiantes fueron identificados una serie de personajes, los cuales son entendidos como los individuos “responsables de una determinada acción o acontecimiento” (Plá, 2005, p. 127). Inicialmente, destacan Salvador Allende con un 38%, Augusto Pinochet con un 35% y Patricio Aylwin con 6% del total de personajes. Posteriormente, una vez terminada la intervención didáctica, a Salvador Allende le corresponde un 47%, 38% a Pinochet, un 25,5% al estudiante y, con solo un 5%, Patricio Aylwin. En ambas instancias se aprecia un predominio de dos personajes históricos que determinaron con sus acciones el antes, el durante y el después del golpe de Estado de Chile.

4.1.1. Salvador Allende

En ambas instancias uno de los personajes históricos protagonista es Salvador Allende. Todos los relatos iniciales comienzan cuando asume la presidencia en 1970. Esta situación cambia un poco en las narraciones finales, ya que, si bien nueve de los trece educandos comienzan de la misma forma sus relatos, cuatro estudiantes consideran el contexto chileno o/e internacional para iniciar la narración, lo cual permite comprender el actuar de Salvador Allende y entender por qué fue elegido como presidente.

Tabla 1

Frecuencias de las categorías asociadas al personaje histórico de Salvador Allende antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Contexto de Guerra Fría	0	34
División y radicalización política	15	33
Reformas estructurales y su finalidad	8	31
Consecuencias de las reformas económicas	11	26
Socialismo del presidente	5	14
Chile antes del gobierno de la Unidad Popular	0	10
Distintas formas de llevar a cabo la revolución	13	8

Fuente: elaboración propia

Las categorías que emergieron en las narraciones iniciales se caracterizan por evidenciar tensiones políticas, económicas e ideológicas en la sociedad chilena de ese tiempo. La primera de ellas es la denominada división y radicalización política, en donde el conflicto político es visto desde una perspectiva negativa. Por ello, se menciona que *“se desencadenaba una fuerte polarización política tras las nuevas reformas implementadas por el presidente Salvador Allende y su intento de instaurar en el país un régimen socialista”* (Estudiante 19). Junto con lo anterior, con la categoría formas de llevar a cabo una revolución se evidencian los conflictos entre los distintos grupos políticos que buscan implementar transformaciones en Chile. En otras palabras, son las tensiones entre la revolución desde arriba, desde el Estado, en contraposición con la revolución desde abajo, que comienza y finaliza con las organizaciones ciudadanas. Situación que es compleja ya que, *“ya no había nadie quien los frenara, por lo que fue negativo al momento de controlarlos”* (Estudiante 16). La tercera categoría con mayor cantidad de frecuencia es consecuencias de las reformas económicas socialistas, la cual se caracteriza por estar asociada con explicaciones monocausales sobre las dificultades económicas que se desarrollaron entre 1970 a 1973. Por ello, no es extraño que se señale que *“Allende expropió las industrias que generaban más de un millón de dólares, por lo que generó una gran revuelta dentro de la clase alta”* (Estudiante 16)

Lo descrito anteriormente se encuentra matizado en las narraciones históricas finales. Si bien se consolidan categorías como división y radicalización política o reformas estructurales y su finalidad, emergen otras asociadas con un contexto histórico general. Por ejemplo, la categoría contexto de Guerra Fría evidencia la relación entre el actuar y la relevancia de la figura de Salvador Allende en un contexto global, en donde la Unión Soviética se encontraba en una disputa geopolítica e ideológica con Estados Unidos. Por ello, la figura del presidente de la Unidad Popular fue visto como una amenaza a nivel latinoamericano por EEUU, lo cual se refleja cuando se menciona que *“en esa época la “Guerra Fría” se encontraba en pleno auge por lo que EEUU veía al modelo de Allende como una amenaza para sus ideales capitalistas”* (Estudiante 2).

En una línea similar a lo anterior, emerge la categoría Chile antes del gobierno de la Unidad Popular. Las características asociadas con esta última le otorgan sentido histórico a la victoria de Allende en 1970, ya que se entiende como una respuesta por parte de los votantes a los problemas que tenía Chile durante la segunda mitad del siglo XX. De ahí que no sea extraño que las pretensiones de este presidente por *“mejorar los problemas económicos, políticos y sociales de Chile, problemas tales como la inflación que ascendía en espiral, la baja de empleos en Chile, entre otros”* (Estudiante 3), son vistas como una oportunidad en ese contexto.

4.1.2. Augusto Pinochet

El segundo personaje histórico protagonista es Augusto Pinochet. Este es narrado, tanto en los relatos iniciales como finales, en relación y, en algunas ocasiones, como la respuesta al gobierno de la Unidad Popular.

A diferencia de Allende, el cual es asociado con el conflicto, Augusto Pinochet es relacionado con la instalación de un orden por la fuerza, el cual tiene distintas consecuencias para la población. De hecho, una de las categorías que presenta mayor cantidad de frecuencia fue la denominada gobierno autoritario, caracterizada por la forma en que se tomó el poder Pinochet y la manera en

que lo administró. Por ello, se señala que *“durante los años próximos las fuerzas amadas fueron las que gobernaron Chile hasta que Pinochet se declaró como Jefe Supremo de la Nación quedándose con todo el poder repartido entre las fuerzas armadas”* (Estudiante 15). Además, destaca la categoría violaciones a los derechos humanos, situación directamente relacionada con Pinochet. Esto se evidencia cuando se menciona que *“la parte más oscura y luego de 17 años de dictadura en Chile se sabe de más de 4000 asesinatos, más de 1000 desaparecidos, mujeres embarazadas, violadas, personas lanzadas vivas al mar desde helicópteros, exiliados por todo el mundo, torturas en el Estadio Nacional (y muchos otros sectores de Chile), etc.”* (Estudiante 20)

Tabla 2

Frecuencias de las categorías asociadas al personaje histórico de Augusto Pinochet antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Características de un gobierno Autoritario	13	16
Violaciones a los Derechos Humanos	15	11
Reformas políticas	0	6
Guerra Fría	0	4
Control de los medios de comunicación	0	3
Reformas neoliberales	5	2

Fuente: elaboración propia

Lo importante en estos primeros relatos es que ningún estudiante le asigna una postura ideológica a Pinochet, sino que su acción solo se encuentra circunscrita a derribar a Allende, ya que este último se encuentra asociado con el desorden, el caos, el conflicto y la ideologización.

En las narraciones históricas finales Augusto Pinochet nuevamente es un protagonista. De hecho, continúa siendo asociado con las categorías gobierno autoritario y/o con las violaciones a los derechos humanos. A estas últimas se agregan dos nuevas. La primera de ellas es Guerra Fría, en donde destaca la influencia de Estados Unidos en el actuar de Pinochet, lo cual se evidencia, por ejemplo, cuando se señala que Norteamérica *“se oponía al gobierno de Allende por sus ideales socialistas”*, de ahí que aportara en *“materia económica y armamentística al golpe, ya que Estados Unidos se encontraba en pugna con la Unión Soviética en la llamada Guerra Fría”* (Estudiante 9). Lo anterior contextualiza la acción de Pinochet y el apoyo de EEUU a su figura. La otra categoría asociada con el personaje histórico de Pinochet son las reformas políticas, en donde se menciona la creación una nueva Constitución Política, ya que *“le prometía cierta “seguridad” ante la ley en un futuro, ya que lo que hizo fue incorporar nuevas “reglas” a su favor, leyes en las cuales podía salir completamente ileso, a pesar de los múltiples crímenes que cometió.”* (Estudiante 20)

4.1.3. Patricio Aylwin

Otro personaje protagonista, pero con menor cantidad de presencias, es Patricio Aylwin. Este es asociado con la categoría restauración de la democracia caracterizada por los esfuerzos que buscaban *“revertir todo lo ocurrido en los años de dictadura, como volver a inculcar los derechos*

humanos, unir de nuevo a la sociedad, la cual había sido separada por su ideología política entre “fachos” y comunistas y también transitar hacia la democracia” (Estudiante 15).

Tabla 3

Frecuencias de las categorías asociadas al personaje histórico de Patricio Aylwin antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Vuelta a la democracia	7	10

Fuente: elaboración propia

4.1.4. Las y los estudiantes como personajes

Uno de los personajes nuevos que irrumpe en las narraciones son los y las estudiantes como herederos del pasado y como agentes sociales en el futuro. En los relatos iniciales no se evidenció la incorporación de su individualidad, por lo tanto, tampoco de su experiencia. Esta situación cambia después de desarrollar la intervención didáctica, tal como se aprecia en la tabla 4.

Tabla 4

Frecuencias de las categorías asociadas al estudiante como personaje antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el personaje	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Relación pasado-presente con fragmentos autobiográficos	0	10
Agente social a futuro	0	14

Fuente: elaboración propia

Una de las categorías asociadas con este nuevo personaje es la denominada relación pasado-presente con fragmentos autobiográficos. Una de las características importantes es que el sujeto aparece en la narración y no se encuentra incorporado en un cuasipersonaje, como puede ser chilenos, personas o Chile. Esto se evidencia cuando se menciona, por ejemplo, que *“la Dictadura en mí no tuvo grandes consecuencias, ya que gracias a Dios mi familia vivió el momento sin pérdidas significativas y se mantuvo cautelosa antedicho momento”*, todo lo cual provocó *“en mi una indiferencia con el tema de la política, ya que mi familia aprendió a vivir con ello y a respetar las reglas”* (Estudiante 17). Bajo esta misma tónica, después de identificar una idea de la dictadura que continua presente en la actualidad se señala que *“a veces en mi cabeza valoro más el individualismo y la competencia con los demás, en vez de la colaboración mutua. Un ejemplo, en ocasiones prefiero estudiar solo para sacar mejor nota que con los demás”* (Estudiante 6).

Otra categoría asociada con el surgimiento de este personaje en las narraciones es la denominada agente social a futuro. En esta, los y las estudiantes se posicionan y proyectan su agentividad como actores sociales, respondiendo a los problemas que presenta la sociedad chilena en la actualidad y que se encuentran relacionadas con las consecuencias de las reformas estructurales implementadas por la dictadura cívico-militar. Por ejemplo, se señala que buscarían *“relacionarme con gente de todos los estratos social para así hacerles dar cuenta de cuáles son las realidades que viven en Chile, de esa forma ellos se darán cuenta de la sociedad que existe”*, a lo que

se agrega la participación “*en movimientos y marchas para generar cambios reales*” (Estudiante 18).

4.2. Cuasipersonajes protagonistas presentes en los relatos

Los cuasipersonajes hacen “referencia a un concepto (que representa un fenómeno social, una corriente artística, un pensamiento político, un proceso histórico, etc.) como un responsable teórico de la acción histórica” (Plá, 2005, p. 128). En los relatos iniciales los protagonistas son las fuerzas armadas (23%), Estados Unidos (20,2%), a los que le siguen presidente socialista y personas de izquierda (10%). Si bien los dos primeros continúan teniendo una agentividad relevante en las narraciones finales, aumenta la cantidad y se diversifican los cuasipersonajes. Por ejemplo, emerge la dictadura cívico-militar (11,6%), derechos humanos (7,2%), neoliberalismo (5,3%), polarización política (5,3%), entre otros.

4.2.1. Fuerzas Armadas

El cuasipersonaje fuerzas militares es el que mayor frecuencia presenta y se encuentra asociado con categorías similares a los relacionados con Pinochet. De hecho, es visto como un complemento a las acciones desarrolladas por este último. Esta situación se expresa en la primera categoría relacionada con este cuasipersonaje, la cual es gobierno tomado por la fuerza, caracterizada por el apoyo del mundo militar al golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura cívico-militar. Esta situación se evidencia cuando se menciona que “*las fuerzas armadas (el ejército) decidieron intervenir el gobierno de Allende, bombardeando la Moneda y tomándose el poder y así empezó la dictadura, la cual duró 17 años*” (Estudiante 1). La segunda categoría asociada con este cuasipersonaje es violaciones a los derechos humanos. Esta se expresa cuando se señala, por ejemplo, que “*durante el golpe de Estado el pueblo chileno estaba siendo sometido por los militares, metiéndose en las casas, cometiendo asesinatos, maltratando a niños y mujeres, etc.*” (Estudiante 21)

Tabla 5

Frecuencias de las categorías asociadas al cuasipersonaje fuerzas armadas antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el cuasipersonaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Gobierno tomado por la fuerza	7	20
Violaciones a los Derechos Humanos	13	10

Fuente: elaboración propia

En las narraciones finales hay un importante aumento en las acciones atribuidas a las fuerzas armadas referidas al Golpe de Estado y a la toma del poder por la fuerza en el año 1973. De hecho, se incrementan en más del doble. Para los estudiantes las fuerzas militares son las que actúan o acompañan a Pinochet a tomarse el gobierno. Por ello, los y las estudiantes continúan mencionando que “*las fuerzas militares decidieron hacer un golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973 liderado por el general Augusto Pinochet*” (Estudiante 15).

4.2.2. Estados Unidos

El otro cuasipersonaje que destaca en las narraciones iniciales es Estados Unidos. Su agentividad está asociada con las categorías desestabilizador de la economía y opositor al socialismo. La primera es relacionada con las acciones que emprendió en contra del gobierno de la Unidad Popular, principalmente a partir del financiamiento del paro de camioneros o por el bloqueo económico, además resaltan los dineros destinados a las fuerzas armadas para la toma del poder. Situación que se ve ejemplificada cuando se menciona que “...empiezan las operaciones de Estados Unidos para desestabilizar más la economía, financiando un paro de camioneros por todo Chile lo cual afecta profundamente la economía” (Estudiante 16). En la segunda categoría destacan las acciones que realiza Estados Unidos para eliminar el socialismo en el contexto de Guerra Fría. En este caso su agentividad es vista como una respuesta a la victoria de Salvador Allende. Por ello, se señala “que un país haya elegido democráticamente a un presidente socialista, hace que EEUU sienta que necesita intervenir de forma rápida para que su modelo capitalista no corra peligro” (Estudiante 2)

Tabla 6

Frecuencias de las categorías asociadas al cuasipersonaje Estados Unidos antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el cuasipersonaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Desestabilizador de la economía	10	13
Opositor al socialismo	8	8
Financia el Golpe de Estado	0	9
Modelo económico para Chile	0	4

Fuente: elaboración propia

En las narraciones finales continua como uno de los protagonistas, aumentando el número de acciones que los y las estudiantes le atribuyen. De hecho, siguen pensando a EEUU como el desestabilizador de la economía chilena, además de ser un férreo opositor al socialismo que representa Allende. Una de las categorías nuevas que emergieron en la etapa final es financia el golpe de Estado. Por ello, se menciona que “ayudó económicamente a la armada chilena para que estos llevaran a cabo una toma del país.” (Estudiante 10). Es más, se señala que la caída de Allende “no hubiera sido posible sin la influencia de Estados Unidos, quien financió la mayor parte del dinero para generar el golpe” (Estudiante 19). Los y las estudiantes comprenden que Augusto Pinochet no es el único que planeó y llevó a cabo el golpe de Estado, sino que fue una acción pensada a partir de un contexto global. Además, otra categoría nueva es la denominada modelo económico para Chile, la cual es caracterizada por la relevancia del capitalismo como un modelo a seguir después de la crisis económica que se desarrolló en el país antes del golpe de Estado. Por ello, se señala que es una necesidad “pensar en un modelo como el de Estados Unidos, que permitiera tener dinero y atender mucho de los problemas sociales.” (Estudiante 21).

4.2.3. Dictadura cívico-militar

El tercer cuasipersonaje protagonista, el cual no aparecía en los relatos iniciales, es el de dictadura cívico militar. Las categorías asociadas a este último se aprecian en la tabla 7.

Tabla 7

Frecuencias de las categorías asociadas al cuasipersonaje dictadura cívico-militar antes y después de la intervención didáctica

Categorías asociadas con el cuasipersonaje histórico	Frecuencia antes de la intervención didáctica	Frecuencia después de la intervención didáctica
Reformas neoliberales	0	14
Violaciones a los Derechos Humanos	2	21
Constitución de 1980	0	14
Guerra Fría	1	5

Fuente: elaboración propia

Uno de los aspectos relevantes del surgimiento de este cuasipersonaje es su carácter contextual y conceptual. Este viene a complejizar y complementar el actuar de Pinochet y las Fuerzas Armadas, por lo que no es extraño que hayan disminuido el número de acciones asociadas a estos dos últimos. Además, cuando se menciona que la dictadura cívico militar fue *“brutal creo yo, ya que se implementaron diversos métodos de control y “extirpación del comunismo”, eliminando poblaciones comunistas”* (Estudiante 2), les atribuyen un aspecto colectivo a estas acciones. En otras palabras, ya no es solo Pinochet o grupos de las fuerzas armadas encargadas de violar sistemáticamente los derechos humanos, sino que es un aparato institucional, estatal, el cual se encuentra compuesto por la Junta Militar, civiles, empresarios, miembros de las fuerzas armadas, entre otros.

El uso de este cuasipersonaje en los relatos se encuentra principalmente asociado con reformas estructurales en materia económica y política que hasta el día de hoy impactan a la población chilena. Por ello, los y las estudiantes no circunscriben estas acciones solo a Pinochet, a Jaime Guzmán o a los Chicago Boys, sino que, tal como se mencionó anteriormente, a un colectivo conceptual llamado dictadura militar. En esta línea, por ejemplo, se menciona que lo *“surgió durante la Dictadura Cívico Militar fue la Constitución de 1980 la cual sigue presente hasta el día de hoy, la cual tiene un régimen presidencialista, y se resguardan las garantías individuales, sobre todo el derecho a propiedad”* (Estudiante 15). Fue importante la incorporación de este cuasipersonaje, ya que les permitió a los y las estudiantes relacionar temporalmente con más facilidad lo realizado por la dictadura cívico militar con su presente social e individual.

5. Discusión de los resultados

El primer lugar, los y las estudiantes lograron complejizar y diversificar los personajes y cuasipersonajes. En los relatos iniciales fueron identificados tres personajes históricos protagonistas, Salvador Allende, Augusto Pinochet y Patricio Aylwin, los cuales pueden ser caracterizados con la triada conflicto-orden-restauración. Esta situación no es extraña, ya que el presidente de la Unidad Popular siempre ha sido “un sujeto incómodo para la historia oficial, pues encarna ideales de ruptura del “orden en sí” que han promovido los grandes arquitectos de la patria” (Gatica, González y Navarro, 2013, p. 89). Según los resultados, esta idea la comparten los y las estudiantes, ya que su figura provoca tensiones por su asociación con la politización, la división y el conflicto político, todas ellas consecuencias de las reformas económicas de corte socialista implementadas en Chile. Considerando este contexto, emerge la figura de Pinochet, el

cual es el que impone el orden por la fuerza, pero siempre como una respuesta a lo que ocurría antes, lo que para algunos estudiantes se transforma en una justificación. Finalmente, a modo de restauración del orden democrático, surge la figura de Patricio Aylwin.

Junto con lo anterior, la excesiva agentividad asignada por las y los estudiantes a los personajes históricos de Allende, Pinochet y Aylwin se va difuminando en las narraciones históricas con rasgos autobiográficos finales. En primer lugar, la conflictividad que en un comienzo estaba solo asociada con Allende continúa en la dictadura cívico-militar, por la incorporación de las reformas estructurales, como son la imposición de la Constitución de 1980 o las transformaciones neoliberales, las cuales presentan una postura ideológica que antes no había sido identificada. A pesar de ello, si bien se evidencia una complejización del contexto de antes y durante la dictadura cívico-militar, esto no quiere decir que el conflicto, asociado con la politización o la ideologización, sea considerado algo propio de la vida en sociedad y su resolución debiera ser a partir de la participación ciudadana y los espacios democráticos. En segundo lugar, hubo un desplazamiento de la agentividad hacia los cuasipersonajes, entre los que destacan dictadura, derechos humanos, neoliberalismo, polarización política, inflación, Guerra Fría, comunismo, socialismo o individualismo. La aparición de una relevante cantidad y diversidad de estos últimos no solo permitió equilibrar y ramificar la agentividad, sino que también creó la oportunidad para que los y las estudiantes pudieran comprender otros contextos, como es su presente y proyectar su futuro. Este vínculo se pudo entablar porque la acción y el protagonismo no solo comienza y termina en algunos personajes históricos, sino que también existen ideas, expresadas en cuasipersonajes, que se impusieron y se desarrollaron en la sociedad de los años setenta y ochenta, y se encuentran en el presente.

El segundo resultado relevante es la incorporación de los y las estudiantes como un personaje. Tal como se evidenció en el análisis, en los relatos iniciales estos últimos no aparecen como sujetos individuales. Esta situación no es extraña, ya que como señala Delory-Momberger (2014), la escuela históricamente ha tendido a excluir su experiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de que los y las estudiantes tampoco están conscientes de la posibilidad de vincular sus experiencias históricas informales (Barton, 2010; Kitson, et al., 2015; Barca, 2013) y su identidad personal con las clases de Historia (Schmidt, 2016; Plá y Pérez, 2013). Esto disminuye la posibilidad que educandos, a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, se (re)biografien con ellas y las utilicen para actuar como ciudadanos en la sociedad (Santisteban, 2010; Pagés, 2009).

Además de lo anterior, como la experiencia histórica individual de los y las estudiantes es escasamente trabajada y validada en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula, se pierde la oportunidad que los jóvenes la reinterpretan, a partir de las herramientas del pensamiento histórico. El problema es que los y las estudiantes se pueden incorporar fácilmente en los relatos sobre el pasado como un nosotros, pero, qué ocurre con su individualidad. Si no incorporan esta última por sí solos, dónde y cómo podrían reelaborarla a partir del pensamiento histórico y cómo podrían actuar como ciudadanos a partir de lo aprendido en la sala de clases. El espacio narrativo para incorporar al estudiante en cuanto sujeto histórico individual se encuentra en las relaciones pasado-presente, a partir del uso de cuasipersonajes conceptuales, y en las

proyecciones a futuro. Todos aspectos esenciales en la elaboración de narraciones históricas (Sant, et al., 2014), pero que comúnmente han desarrollado estas relaciones temporales desde una perspectiva social, sin considerar las vinculaciones con la subjetividad.

Tal como ha planteado Wineburg (2001), el pensamiento histórico no se desarrolla de forma natural, sino que debe ser enseñado. Esta misma idea se aplica a la experiencia individual del estudiantado. Su validación, incorporación y trabajo sistemático en el aula, a partir de las habilidades históricas, debe ser aprendido por los y las estudiantes. Es por ello que se aprecia una importante diferencia entre los relatos iniciales, en los cuales la aparición como personaje del estudiante era nula, con las narraciones históricas con rasgos autobiográficos finales, en donde los sujetos se posicionan en su presente como herederos del pasado reciente chileno y como agentes en el futuro. Por ello, es importante, siguiendo a Ross y Gautreaux (2018), crear oportunidades didácticas que establezcan “conexiones entre el conocimiento previo y los diversos elementos del conocimiento nuevo, en lugar de aprender habilidades de forma aislada o examinar solo fragmentos desconectados de la información” (p. 384). La incorporación de esta visión dialéctica requiere “una comprensión más interconectada de los hechos que ya conocemos” (p. 385). Barca (2013) ha planteado la importancia de conocer las narrativas que los estudiantes van construyendo en su educación histórica en relación con su país y el mundo. A lo que habría que agregar que esta perspectiva debe validar y relacionar la individualidad de las y los estudiantes con las habilidades del pensamiento histórico enseñadas. De lo contrario, “if students complete assignments only to please their teachers or get a grade, they’re unlikely to understand the purpose of what they’re doing or be able to apply it in new situations” (Barton y Levstik, 2005, p. 36).

6. Conclusiones

La presente investigación pretendió que los y las estudiantes elaboraran narraciones históricas con fragmentos autobiográficos, todo con el fin de vincular las habilidades del pensamiento histórico con su experiencia individual. En un comienzo fueron elaborados relatos sobre el pasado con escasa complejidad y poca diversidad de cuasipersonajes, ya que la agentividad estaba circunscrita a tres personajes históricos, Allende, Pinochet y Aylwin. Las acciones y transformaciones que estos últimos realizaron solo impactaban al pasado, sin proyecciones hacia el presente y al futuro. La situación anterior fue modificada, ya que en las narraciones finales se utilizaron cuasipersonajes conceptuales, los cuales permitieron incorporar la temporalidad pasado-presente-futuro y establecer conexiones con los fragmentos autobiográficos de las y los estudiantes, todo con el fin de evaluarlos y, a partir de ello, proyectar su agentividad como actores políticos.

Si bien esta investigación no es generalizable por las características del estudio, las modificaciones logradas en las narraciones confeccionadas por este grupo de estudiantes evidencian la importancia de vincular explícita y sistemáticamente las experiencias subjetivas con las habilidades del pensamiento histórico, si es que se pretende que este último tenga impacto en el quehacer ciudadano de los sujetos. Situación que cobra importancia, ya que, tal como señala Biesta y Lawy (2006), la educación ciudadana impartida en la escuela debe conectarse con el

diario vivir y con los intereses de los jóvenes. Además, la relación mencionada podría ayudar a la comprensión y elaboración de las emociones de las y los estudiantes que emergen frente a los discursos de odio (Izquierdo, 2019) o temáticas históricas conflictivas, como es el gobierno de la Unidad Popular en Chile.

Una de las dificultades que enfrentó esta investigación fue la poca conciencia de los y las estudiantes del desarrollo de las habilidades históricas en el aula y de su uso para comprenderse a sí mismos. Situación que se agrava con la escasa validación, por parte de la escuela, de sus experiencias de aprendizaje informal, lo cual tiene como consecuencia cierta reticencia a relacionar, analizar, evaluar y reelaborar relatos autobiográficos en el espacio escolar. Sin duda, considerar a la escuela como un lugar donde se pueden elaborar y pensar las autobiografías debe seguir siendo investigado, ya que se puede transformar en una oportunidad didáctica que estrecha los vínculos entre la enseñanza de la historia y la educación ciudadana.

Referencias bibliográficas

- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clio y Asociados*, 17, 16-26.
- Barton, K. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 13-28). Zaragoza.
- 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 Levstik, L. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education* 36(1), 63-79.
- 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), 11-36.
- Bonilla-García, M., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio. Revista de epistemología de Ciencias Sociales*, 57, 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cataño, C. (2011). Jorn Rusen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 223-245.
- Cerri, L., De Oliveira, J. y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 3-15.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *RMIE*, 19 (62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2015). El relato de si como hecho antropológico. En G. Murillo (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp.57-68). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Gatica, E. González, F. y Navarro, D. (2013). La narrativa histórica oficial y el fantasma del héroe nacional en el aprendizaje histórico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 12 (14), 79-97.
- González, F., Cerri, L y Rosso, A. (2016). Héroes y cultura histórica entre estudiantes en Chile. *Revista Brasileira de História*, 36 (71), 1-24.
- 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), Cuenca: AUPDCS.
- Grau, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 14, 61-70.
- 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.
- Henríquez, R. (2013). Las habilidades para representar: explicar y narrar el pasado. En Muñoz y Osandón (Comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos competentes* (Pp.181-202). Santiago de Chile: DIBAM.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Kitson, A., Steward, S y Husbans, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato* (Pablo Manzano Bernárdez, trad.). España: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Tercer año medio*. Actualización 2009.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Passegi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40.
- 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* (pp. 13-38). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá S. y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, 17, 27-55.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Prego, S. y Armas, X. (2014). “... Y sometieron a los pueblos indios que había allí”. Competencia narrativa de estudiantes de bachillerato sobre la Historia de los Estados Unidos. En J. Pagés y A. Santisteban (Coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.727-734). Barcelona: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 103-122.
- Sánchez Marcos, F. (2009). Cultura Histórica. Recuperado de http://www.culturahistorica.es/sanchez_marcos/cultura_historica.pdf
- 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.
- Santisteban, A y Pagès, J. (2014). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en España? 20 años de investigación En S. Plá y J. Pagès (coord), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (pp. 155-192). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 10, 34-56.
- 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.
- Schmidt, M. (2014). Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, 6 (10), 31-50.
- Schmidt, M. (2016). Jovens brasileiros, consciencia histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, 5 (9) ,31-48.
- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñanza la Historia? Contribuciones de la teoría de Jorn Rusen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 25, 26-37.