
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: una propuesta teórica

Andrés Soto Yonhson
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

Recibido: 05 de agosto 2021 - Revisado: 07 de noviembre 2021 - Aceptado: 15 de noviembre 2021

RESUMEN

El artículo presenta una propuesta teórica en el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, la cual se sustenta en las dificultades que han tenido los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela para vincularse con las experiencias colectivas e individuales de los estudiantes. A partir de ello, se pretende comprender de qué manera la incorporación de relatos autobiográficos, como eje articulador entre las experiencias cotidianas de los sujetos, las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica, posibilita la construcción de espacios educativos que fomenten la emergencia de la subjetividad propuesta por Gert Biesta. Para ello, primero se abordan los conceptos de cultura histórica y conciencia histórica. Luego, se caracterizan las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica, además del concepto de narrativas autobiográficas. Finalmente, se explican las oportunidades y desafíos para el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales que emergen cuando se trabajan los relatos autobiográficos como un elemento articulador de los procesos educativos.

Palabras clave: Narrativas autobiográficas; cultura histórica; conciencia histórica; narrativa histórica; subjetivación.

Correspondencia: Andrés Soto Yonhson (A. Soto).

 <https://orcid.org/0000-0001-5207-1423> (andres.soto.y@gmail.com).

Building educational bridges between autobiographical narratives, historical thinking, and subjectivation processes: a theoretical proposal

ABSTRACT

The article presents a theoretical proposal in the field of the didactics of History and Social Sciences, which is based on the difficulties that the teaching and learning processes have had in school to link with the social and individual experiences of students. From this, it is intended to understand how the incorporation of autobiographical stories, as an articulating axis between the daily experiences of the subjects and the historical narratives and the anthropological perspective of historical consciousness, makes possible the construction of educational spaces that promote the emergence of the subjectivity proposed by Gert Biesta. To do this, the concepts of historical culture and historical consciousness are first addressed. Then, historical narratives and the anthropological perspective of historical consciousness are characterized, in addition to the concept of autobiographical narratives. Finally, the opportunities and challenges for the field of didactics in History and Social Sciences that emerge when autobiographical stories are worked on as an articulating element of educational processes are explained.

Keywords: Autobiographical narratives; historical culture; historical consciousness; historical narrative; subjectivation.

1. Introducción

La denominada escuela republicana tuvo la misión de desarrollar un programa institucional que se basaba en la idea de apartar a los sujetos del mundo, de los valores mundanos y de la vida social banal y desordenada. Por ello, en el momento que los niños y jóvenes ingresaran al espacio escolar, este último debía protegerlos del mundo exterior y de las confusiones propias de la vida cotidiana, las que serían reemplazadas por principios homogéneos y predecibles relacionados con el Estado-nación (Dubet, 2011). Si bien la división entre el mundo exterior y la escuela se ha ido desdibujando con las transformaciones de los Estados-nación, el desarrollo de la posmodernidad y la crisis de los sistemas escolares, sus consecuencias persisten en la forma que los estudiantes se aproximan, comprenden y valoran sus aprendizajes escolares.

En el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha demostrado que los estudiantes reconocen la enseñanza escolar de esta disciplina principalmente por sus contenidos, por lo que difícilmente los jóvenes la vinculan con sus experiencias históricas y con su presente (Rosenzweig y Thelen, 1998; Schmidt, 2016). La Historia enseñada en el aula rara vez considera las preocupaciones, miedos y preguntas que circulan en los contextos informales donde los sujetos se desenvuelven diariamente (Seixas, 1993). De hecho, las experiencias de los alumnos se reducen a anécdotas que emergen en las discusiones orales que se desarrollan en el aula (Soto, 2019). Como consecuencia, el pasado enseñado en la institución escolar no tiene tanta relevancia para los jóvenes como los aprendizajes históricos que desarrollan en sus barrios, en sus comunidades de pertenencia y con sus familiares, lo que influye en las formas que los estudiantes elaboran y vinculan sus propias experiencias históricas con las

narrativas oficiales (Clark, 2016; Green, 2016). Por lo tanto, cuando los jóvenes se enfrentan a narrativas históricas construidas por otros, las examinan críticamente y las intentan conectar con sus propias experiencias históricas, todo con el fin de visualizar y dimensionar cómo fue el pasado realmente y cómo se expresa en su presente (Rosenzweig y Thelen, 1998).

Es un hecho que a los estudiantes les interesa el pasado (Rosenzweig y Thelen, 1998; Lévesque y Croteau, 2020), pero están más inclinados a considerar su propio pasado y el de su familia, en desmedro del de los demás. Esto último influye en la construcción identitaria y en el desarrollo moral de los jóvenes, ya que estos últimos presentan dificultades para comprenderse a sí mismos al interior de un pasado más amplio y diverso en el que conviven distintas perspectivas (Rosenzweig y Thelen, 1998). Según Lévesque y Croteau (2020), la pertenencia a un grupo cultural condiciona la validación de ciertas narrativas porque estas son filtradas por el sentido de pertenencia colectivo, posibilitando la elaboración de posiciones polarizadas y simplificadas sobre algunas temáticas. Además, los jóvenes tienen escasa conciencia de las estructuras de poder que afectan a sus familias, a sus barrios y a ellos mismos (Rosenzweig y Thelen, 1998).

Además de la influencia que tienen los grupos de pertenencia de los estudiantes sobre su aproximación al pasado, los jóvenes también se encuentran expuestos a las historias que masifican los distintos medios de comunicación, las series y las películas. Estos últimos pueden tener más influencia en la construcción de la memoria colectiva o en las ideas de los alumnos sobre el pasado que los libros de texto utilizados en la sala de clases (Plá y Pérez, 2013; Wineburg et al., 2007). Por lo tanto, la escuela debería reconocer que es solo uno de los espacios donde los estudiantes conviven con el pasado (Barton, 2010) y que los contextos informales donde se desenvuelven sus alumnos también impactan en su entendimiento de la historia y en la comprensión de su presente (Kitson et al., 2015; Santisteban, 2017).

Considerando los desafíos educativos presentes en el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, este artículo propone comprender la incorporación de los relatos autobiográficos de los estudiantes en la escuela como un eje articulador entre las experiencias cotidianas de los sujetos, las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica, posibilitando la emergencia de la subjetividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para respaldar lo anterior, en primer lugar, se realizará una aproximación teórica a los conceptos de cualificación, socialización y subjetivación propuestos por Gert Biesta. A partir de estos últimos, en segundo lugar, serán caracterizados los conceptos de cultura histórica, conciencia histórica y narrativa histórica. En tercer lugar, con el fin de vincular los elementos subjetivos del estudiante con las habilidades disciplinares del pensamiento histórico, los usos de la historia y con el mundo que lo rodea, se recurrirá al trabajo formativo de las narrativas autobiográficas. Estas últimas entregan la posibilidad de articular en el espacio escolar procesos educativos que consideren como punto de inicio no solo el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, sino que también los procesos de apropiación y (re) configuración continua que realizan las personas en sus relatos autobiográficos. Finalmente, se caracterizarán las oportunidades y desafíos didácticos presentes en la incorporación de las narrativas autobiográficas como un eje articulador de las perspectivas didácticas y antropológicas de la conciencia histórica, además de posibilitar el surgimiento de la subjetividad.

2. Desarrollo

2.1 Una aproximación a los conceptos de cualificación, socialización y subjetivación

La presente propuesta teórico-didáctica tomará como base el pensamiento del filósofo de la educación Gert Biesta, específicamente los conceptos de cualificación, socialización y subjetivación. Estos últimos serán proyectados al campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales para evidenciar las conexiones y las posibilidades que surgen al vincular las habilidades del pensamiento histórico disciplinar con los relatos autobiográficos de los estudiantes.

Biesta (2017) señala que en todo proceso educativo se encuentran en interacción tres grandes áreas. La primera de ellas es la cualificación, la cual está asociada con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades generales o disciplinares en el espacio escolar. La segunda, denominada como socialización, se refiere a la participación de los sujetos en las formas de hacer y de ser, tanto explícitas como implícitas, ya existentes en sus contextos. La finalidad de la socialización es que los individuos puedan formar parte de las prácticas y tradiciones sociales, culturales, políticas y profesionales que los rodean. Esta última área se ve expresada, por ejemplo, en las propuestas curriculares y pedagógicas que pretenden enseñar a los estudiantes a convertirse en buenos ciudadanos, ya que su finalidad es incorporar a los jóvenes a las prácticas ciudadanas que ya se encuentran consolidadas en la sociedad (Biesta, 2014). Las dos áreas mencionadas pueden contribuir al empoderamiento de los alumnos, ya que los sujetos adquieren conocimientos, desarrollan habilidades e incorporan formas de ser y de hacer que les permiten desenvolverse dentro de las configuraciones y los contextos sociopolíticos que los circundan. En el caso de la tercera área, llamada subjetivación, existe una especial preocupación por pensar cómo a través de los procesos y prácticas educativas puede emerger la subjetividad humana. Esta última no es entendida como algo ya dado, sino que se trata de crear las condiciones para que surjan “formas de ser que no están enteramente determinadas por los órdenes y tradiciones existentes” (Biesta, 2017, p. 36). Por ello, el proceso educativo es considerado como un “acto de creación, esto es, como la acción de traer algo nuevo al mundo, algo que no existía antes” (Biesta, 2017, p. 29).

Si se pretende considerar la educación desde el proceso de subjetivación es necesario trabajar con el principio de suspensión, ya que le entrega tiempo al estudiante para que se encuentre con el mundo, se encuentren ellos en relación con el mundo y puedan trabajar en la sociedad donde se desenvuelven (Biesta, 2020). A partir de lo anterior, se pretende que los sujetos se conviertan en personas autónomas de acción y responsabilidad, lo cual significa considerar a los alumnos “no como objetos sino como sujetos de propio derecho; sujetos de acción y responsabilidad” (Biesta, 2017, p. 36). Cuando el individuo se enfrenta con la responsabilidad, también se encuentra con su libertad y con que su existencia es única. La unicidad de cada individuo radica en el sentido de qué puede hacer y qué no.

Es relevante considerar que para Biesta (2017; 2020) no se debe confundir el área de la subjetivación con la noción de identidad, ya que esta última se pregunta principalmente por el quién soy, en términos de qué caracteriza a la persona o cómo puede ser categorizada por los otros o por sí mismo. Por ello, está más asociada con el dominio de la socialización, en donde la educación busca proveer a los estudiantes de prácticas y tradiciones para que se posicionen o se ubiquen en una de ellas. La pregunta de la subjetivación se relaciona con las interrogantes cómo estoy en el mundo, cómo existo, cómo trato de manejar mi vida y cómo trato de responder y comprometerme con las experiencias que los sujetos viven cotidianamente. En definitiva, la pregunta central es: qué voy a hacer con mi identidad cuando esta es interpelada o confrontada con la diferencia. Además, la subjetivación tampoco puede ser

considerada desde la individualidad, porque a través de este concepto se tiende a representar al ser humano de forma aislada con respeto a los demás. El proceso de subjetivación es todo lo contrario porque se trata de la existencia de los sujetos en y con el mundo, en vez de solo opiniones, pensamientos o creencias personales.

La emergencia de la subjetividad o condición de sujeto es entendida como un acontecimiento, “algo que puede ocurrir de vez en cuando, algo que puede surgir, más que algo que esté constantemente ahí, que podamos tener, poseer y asegurar” (Biesta, 2017, p. 40). Entender la educación como un lugar abierto a que ocurra el acontecimiento de la subjetividad requiere que las personas estén dispuestas a arriesgarse, ya que “cuando mantenemos abierta la educación puede ocurrir cualquiera cosa, puede surgir cualquier cosa” (Biesta, 2017, p. 41). En definitiva, la subjetivación tiene una orientación hacia la emancipación, o sea, “hacia formas de hacer y de ser que no aceptan simplemente el orden establecido, sino que tienen una orientación hacia el cambio del orden existente para así poder hacer posibles formas diferentes de hacer y de ser” (Biesta, 2017, p. 82).

2.2 Cultura histórica y conciencia histórica: puntos de partida del proceso didáctico

Considerando que las investigaciones desarrolladas desde el ámbito de la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales han demostrado que los jóvenes presentan una serie de dificultades para vincular sus aprendizajes escolares con su cotidianeidad, a continuación se propone una aproximación al proceso de aprendizaje desde la socialización (Biesta, 2017). Bajo esta perspectiva, el punto de partida del proceso educativo debe preguntarse por cómo los estudiantes han construido su conciencia histórica en diálogo con la cultura histórica en que se encuentran inmersos.

La cultura histórica es comprendida como un producto histórico de un determinado periodo y sociedad, en donde se expresan distintas tradiciones, expresiones de memoria, representaciones históricas e ideas sobre la Historia (Grever y Adriaansen, 2019; Schmidt, 2014). Así, la cultura histórica es multidimensional, ya que se encuentra compuesta por tres ámbitos: político, estético y cognitivo (Cataño, 2011). En el primero se expresan las relaciones de poder y la legitimación a una estructura política particular. El segundo se refiere a las vinculaciones entre las interpretaciones históricas y los sentidos y su alcance psicológico. El tercero concierne al conocimiento de los hechos del pasado que tienen significado en el presente y el futuro. Los sujetos se desenvuelven, experimentan el mundo y activamente otorgan sentido al pasado al interior de una cultura histórica particular (Grever y Adriaansen, 2019; Rusen, 1992; Schmidt, 2014).

Desde la perspectiva de Ribbens (2007), la enseñanza de la Historia en la escuela ocupa un lugar privilegiado en la cultura histórica. En la institución escolar los estudiantes se enfrentan a una enseñanza estandarizada de las experiencias colectivas de las generaciones anteriores a ellos y se relacionan con narrativas históricas rodeadas con una aura de autoridad sustentada por el currículum oficial. A pesar de lo anterior, los jóvenes se apropian del pasado en otros espacios, tanto reales como virtuales, que compiten con lo escolar. Los procesos de apropiación que desarrollan los sujetos consideran variables escalares (grupales, barriales, regionales, nacionales, mundiales, entre otros) e interseccionales (género, religión, raza, etnia, clase social u otras), las que condicionan la relevancia que las personas que asignan a ciertas narrativas historias en la formación de su identidad y en su proyección al futuro. Esta complejidad tensiona la enseñanza de la Historia en la escuela, ya que para hacerse cargo de ella es necesario transformar y ampliar el concepto de escuela, puesto que los jóvenes no solo se construyen a sí mismos como personas y ciudadanos en su interior (Schmidt, 2014).

La conciencia histórica se configura al interior de una cultura histórica. Por ello, la conciencia histórica no solo es un proceso mental individual, sino que debe ser entendida como un modo de relación con el pasado influido por una cultura histórica particular. Así, la conciencia histórica puede ser configurada de distintas formas (Grever y Adriaansen, 2019). En la actualidad las experiencias, la comprensión del mundo y la temporalidad de los sujetos se estructuran a partir de una cultura histórica posmoderna (Seixas, 2017).

La conciencia histórica puede ser definida como la manera en que las personas se orientan en el tiempo y cómo ellas están ligadas a contextos históricos y culturales en los cuales los sujetos forman su sentido de temporalidad y su memoria colectiva (Plá y Pagés, 2014; Peck y Clark, 2019). En otras palabras, es la conciencia de la historicidad de cada uno de los sujetos con su entorno, la cual se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá (Santisteban, 2010). Así, la conciencia histórica comprende y se entreteteje entre una multiplicidad de lugares, tanto en la escuela como fuera de ella, pero también entre los encuentros públicos y privados que las personas tienen con el pasado (Clark, 2019). Por lo tanto, el pasado es tratado por la conciencia histórica como experiencia, ya que 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” (Rusen, 1992, p. 29).

Según Rusen (1992), la orientación temporal que se encuentra comprendida en la conciencia histórica se expresa en dos esferas de la vida. Una de ellas es la vida práctica, la que se asocia con la temporalidad que circunscribe cada una de las acciones de los individuos que se desarrollan en el mundo social. En el aspecto práctico se evidencia la relación de la conciencia histórica con los valores morales, ya que “amalgama “ser” y “deber” en una narración significativa que refiere acontecimientos pasados con el objeto de hacer inteligible al presente, y conferir una perspectiva futura a esa actividad actual.” (p. 29). Esto último no solo tiene implicancias en las acciones ciudadanas de los sujetos (Santisteban, 2010), sino que también es un marco y una matriz temporal para la vida práctica y moral de los individuos. Por ello, permite configurar y reconfigurar valores morales y actitudes, además de construir y reconstruir las identidades individuales y sociales (Henríquez, 2009). En segundo lugar, la conciencia histórica se expresa en la subjetividad interna, en donde la temporalidad otorga “autocomprensión y conocimiento de las características temporales dentro de las cuales aquellos toman la forma de identidad histórica” (Rusen, 1992, p. 29). Es a través de la identidad histórica que la “personalidad humana expande su extensión temporal más allá de los límites del nacimiento y de la muerte, más allá de la mera mortalidad” (Rusen, 1992, p. 29). La identidad histórica “articula y entrecruza la dimensión temporal de un individuo, grupo, nación o comunidad, con la representación subjetiva de los sujetos y de sus cambios temporales en una dimensión personal (“yo”), y en una social (“nosotros”)” (González y Henríquez, 2003, p. 117). Por lo tanto, 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).

2.3 Traducciones didácticas de la conciencia histórica en el mundo escolar

Las aproximaciones didácticas desde la Historia y las Ciencias Sociales se han centrado en la relación entre la conciencia histórico-temporal y la representación de la historia a través de una narración (Santisteban, 2010). La elaboración de narraciones puede definirse 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).

Según [Rusen \(1992\)](#), las características presentes en las narraciones que expresan la conciencia histórico-temporal de los sujetos pueden ser clasificadas en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. La conciencia histórica de tipo tradicional funciona para mantener presentes tradiciones que otorgan unidad a los grupos sociales y son extendidas al presente y al futuro como una continuidad, todo con la finalidad de mantener modelos de vida y culturales más allá de los contextos históricos. La conciencia histórica ejemplar considera la historia como una lección para el presente. Las conciencias históricas críticas “formulan puntos de vista históricos, demarcándolos, distinguiéndolos de las orientaciones históricas sostenidas por otros. Por medio de estas historias críticas decimos no a las orientaciones temporales predeterminadas de nuestra vida” (p. 32). Estas últimas características permiten que los sujetos tengan la oportunidad para definirse como “no entrampados por roles y formas prescritas, predefinidas de autocomprensión” (p. 32). Por último, la conciencia histórica de tipo genético considera que “diferentes puntos de vista pueden ser aceptados porque se integran en una perspectiva abarcativa de cambio temporal” (p. 33). La identidad histórica que se desarrolla en este tipo de conciencia se caracteriza por estar en un incesante proceso de cambio, ya que es entendida como “un punto de cruce, una superficie de contacto de tiempo y hechos, permanentemente en transición” (p. 33). Cada una de las configuraciones narrativas de la conciencia histórica que las personas elaboran no pueden ser comprendidas desde una perspectiva jerárquica y tampoco son excluyentes entre sí. Así, lo relevante es tratar de visibilizar y comprender las complejidades de las conciencias históricas presentes en los sujetos ([Clark y Peck, 2019](#)).

La propuesta de [Rusen \(1992\)](#) sobre la traducción narrativa de la conciencia histórica ha sido compleja de aplicar en la escuela ([Henríquez y Muñoz, 2017](#); [Sant et al., 2014](#)). Los esfuerzos de avanzar hacia la elaboración de narraciones que expresen conciencias históricas críticas o genéticas en los estudiantes se han concentrado en enseñar cómo se deben elaborar narrativas históricas. Estas últimas presentan ciertas características que las distinguen del resto de los relatos. Desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se caracterizan las narrativas históricas como relatos que se elaboran a partir del contenido de tipo histórico, las evidencias y de las teorías propias de la Historia. A ello se suma la incorporación de explicaciones causales e intencionales, en donde personajes, cuasipersonajes, escenarios y los hechos históricos están estructurados en una trama coherente que presenta una situación inicial, un desarrollo y una situación final vinculada con el presente, con el fin de proyectarse hacia el futuro ([Henríquez, 2013](#); [Plá y Pérez, 2013](#); [Salazar, 2006](#); [Santisteban, 2010](#); [Sant et al., 2014](#)). Si bien una narración escrita desde el pensamiento histórico disciplinar puede considerarse apropiada si representa el pasado con el vuelco narrativo propio del historiador, esta además debe representar ese pasado con un juicio reflexivo, el cual se entiende como 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](#)).

Al intentar trasladar didácticamente las expresiones narrativas de la conciencia histórica se las ha restringido al ámbito escolar o se han destacado los elementos lingüísticos que las componen. En relación con el primer caso, [Grau \(2015\)](#) ha planteado el concepto de relatos históricos escolares, los cuales pueden ser entendidos como “un discurso- interpretación propia- que explica acontecimientos, hechos o procesos históricos que realizan o pasan a una serie de personas- individuales, colectivos y cuasipersonajes- en un espacio y tiempo determinados, efectuado desde y para la institución escolar” (p. 62). La segunda aproximación propone vincular las narrativas históricas con el proceso de alfabetización histórica ([Henríquez y Canelo, 2014](#); [Henríquez y Muñoz, 2017](#)). Este último es entendido como un “proceso mediante el cual el conocimiento del pasado se incorpora a la experiencia humana. Tal in-

corporación se realiza en procesos formales de adquisición de los conceptos y herramientas de que dispone la disciplina y que se expresa discursivamente” (Henríquez y Canelo, 2014, p. 141). Estos últimos pueden ser expresados a partir de recursos lingüísticos que estructuran el conocimiento histórico, tales como las conjunciones causativas (interclausalmente) y las nominalizaciones (intraclausalmente). El propósito de la alfabetización histórica es “ofrecer a los estudiantes del presente las oportunidades de la historiografía y su lenguaje entregan para tomar perspectiva del presente con el objeto de utilizarlo como un punto de vista orientado a la comprensión de la experiencia” (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 9).

Además de las propuestas anteriores, diversos autores (Nordgren, 2016; 2019; Zanazanian, 2019) se han aproximado a la conciencia histórica relevando su característica antropológica, ya que se han enfocado en comprender cómo los sujetos usan la historia en la vida pública. Bajo esta perspectiva, el trabajo educativo con la conciencia histórica no puede traducirse solo en el dominio de una serie de habilidades disciplinares, sino que debe considerar que la conciencia histórica permite pensar el pasado como una forma de orientación en el presente y en el futuro. Así, es necesario expandir el límite de la educación histórica y hacerse cargo de cómo los jóvenes usan la historia en su vida cotidiana. Esto último no significa relativizar las formas de acercarse y de usar el pasado, ya que las habilidades del pensamiento histórico disciplinares continúan siendo relevantes para examinar cómo los sujetos usan la cultura histórica como un acto comunicativo que le otorga sentido a lo inesperado del presente.

Considerar la perspectiva antropológica de la conciencia histórica en los procesos educativos significa prestar atención a cómo los estudiantes experimentan el mundo y lo interpretan usando la historia. Esto último exige reexaminar las preguntas que la Historia propone y las respuestas que la educación explora (Nordgren, 2019). Los sujetos en su día a día no encuentran la historia como un campo de conocimiento delimitado, tal como ocurre en las escuelas, sino que seleccionan del entramado que constituye la cultura histórica (mitos, historias familiares, memoriales, clases, libros, personas o la escuela) distintos elementos que influyen en su acercamiento al pasado, en su actuar en el presente y en sus proyecciones al futuro. La forma en que las personas usan la historia no es un acto que se realiza de forma aislada, sino que es un acto constante, relacional, cambiante y multifacético (Nordgren, 2016). Por lo tanto, la finalidad de relevar los usos de la historia es aprender cómo la cultura histórica afecta la manera en que las personas interpretan el mundo, a ellos mismos y a los otros (Nordgren, 2016).

Según Zanazanian (2019), prestar atención a las formas en que las personas usan la historia en su cotidianidad permite entender a esta última como un filtro interpretativo que los sujetos elaboran a partir de sus contextos culturales. Así, las personas utilizan los filtros interpretativos que han construido para comprender la realidad, orientar sus vidas, tomar decisiones éticas, prácticas y políticas. Bajo esta aproximación el individuo se caracteriza por ser un agente activo, constante y reflexivo a partir del pasado que se enfrenta cotidianamente. Por lo tanto, esta perspectiva aleja al individuo de las posiciones que postulan que las personas están determinadas por las características históricas de los grupos a los que pertenecen o se sienten parte. En esta línea, Barton y McCully (2010) han demostrado que los jóvenes no necesariamente se apropian de las narrativas sobre el pasado que predominan en su familia o comunidad, sino que muchas veces los sujetos se aproximan a ellas desde una perspectiva crítica, abierta y como parte de un proceso de autoconocimiento.

Además de lo anterior, la aproximación antropológica de la conciencia histórica no comprende al pensamiento histórico solamente como un set de habilidades que se desarrollan en el aula. Por el contrario, esta perspectiva reconoce que los sujetos ya han utilizado el pasado diariamente, independientemente si han adquirido o no en la escuela las habilidades disciplinares asociadas al pensamiento histórico. Por ello, adquiere relevancia prestar atención a las

habilidades cognitivas que ya aplican los estudiantes en su cotidianidad. La finalidad de esto último es que los jóvenes reconozcan y se concienticen sobre cómo usan el pasado y cómo se vinculan con los procesos sociales y culturales que los rodean, además de posibilitar una comprensión de la educación histórica como una práctica que orienta la vida (Zanazanian, 2019).

En consecuencia, si bien el desarrollo de las habilidades disciplinares del pensamiento histórico que se encuentran expresadas en las narraciones históricas son significativas para acercarse al pasado, también se debe considerar la finalidad antropológica de la conciencia histórica. Por ello, en las narraciones históricas debe existir una relación entre los hechos que ocurrieron en el pasado con la experiencia práctica del presente, ya que de esta intersección se elabora el autoentendimiento y la orientación de los sujetos que narran (Rusen, 2013). Esto último permite volver inteligible para el narrador los procesos temporales del presente en la práctica vivencial del sujeto que relata. Por lo tanto, es relevante explorar las relaciones entre las características de las narrativas históricas y los aspectos antropológicos de la conciencia histórica de los estudiantes. De lo contrario, si solo prestamos atención a las habilidades propias de la Historia que deberían encontrarse expresadas en las narrativas históricas de los estudiantes, estaríamos ignorando al sujeto que las construye y sus experiencias. De esta forma, solo se estaría dando predominancia al proceso de cualificación, obstaculizando la posibilidad o la emergencia de la subjetivación.

2.4 Los relatos autobiográficos: una posibilidad para la subjetivación

Los estudiantes presentan dificultades para movilizar el conocimiento histórico y aplicar las habilidades desarrolladas en el aula al momento de orientarse históricamente en el presente, ya que las narrativas que desarrollan en su vida cotidiana, las cuales elaboran a partir de sus experiencias significativas, no se incluyen en las clases de Historia (Lévesque, 2014). Considerando esta problemática, el presente escrito propone el uso educativo de las narrativas autobiográficas como un eje articulador entre las habilidades pensamiento histórico disciplinar, el uso de la historia en el espacio público y las traducciones subjetivas que los estudiantes realizan de sus experiencias y/o vivencias cotidianas. A partir de esto último se espera construir posibilidades para que emerja la subjetivación y la incertidumbre en el proceso educativo.

Las personas utilizan una variedad de formas para conectar su propia vida o sus narraciones personales con el pasado que les es históricamente significativo, las cuales no necesariamente son aprendidas en el espacio escolar. Las diferentes estrategias que utilizan están estrechamente relacionadas con las distintas comprensiones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento histórico y la elaboración de su conciencia histórica individual (Dawes, 2017). Considerando esto último, es relevante concretar conexiones entre la didáctica de la Historia de las Ciencias Sociales y la individualidad de los sujetos expresada en sus narraciones autobiográficas, ya que este tipo de relatos condensan las distintas escalas e intersecciones presentes en el estudiante al momento de comprender el pasado, situarse en el presente y proyectarse en el futuro.

Es en el relato donde los sujetos crean su propio personaje de vida y le procuran una historia, además de ser el lugar donde la vida se desarrolla, entregándole sentido a la vivencia y a la experiencia (Delory-Momberg, 2015a). La experiencia expresada en los relatos es la forma en que cada uno se apropia de lo vivenciado, experimentado y conocido. Por lo tanto, según Delory-Momberger (2014), la experiencia puede ser entendida a partir de cuatro componentes esenciales. El primero se relaciona con el reconocimiento de formas distintas de saber y de competencias que no necesariamente están relacionadas con la academia o la teoría. Por ello,

se valora la dimensión práctica, ya que es considerada como un reconocimiento de lo adquirido por experiencia. En segundo lugar, se considera una relación entre personas, en donde dos universos de experiencia se encuentran presentes. Tercero, la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje, en donde los sujetos elaboran sus propias herramientas y recursos para utilizarlos en distintas situaciones de la vida. Por último, la experiencia como proceso de subjetivación de lo vivido, es constituida en relación consigo mismo y con propia existencia.

Cada uno de los componentes mencionados se encuentran presentes en los relatos, ya que a través de estos últimos los sujetos perciben su vida y estructuran la experiencia de sí y del mundo (Delory-Momberger, 2015a). Por lo tanto, los individuos siempre están biografiando o inscribiendo “su experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa” (Delory-Momberger, 2015a, p. 62). Es así como la biografización es definida como “una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una hermenéutica práctica, 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, 2015a, p. 62). Esta última puede adoptar diversas formas mentales y comportamentales, “desde la apariencia física que nos construimos y que nos damos a la vida a nosotros mismos (postura, vestidos, adornos, formas de ser y de actuar), hasta la prefiguración narrativa de nosotros mismos que nos hace considerar cada momento y cada espacio que vivimos como un momento y un lugar de una historia singular” (Delory-Momberger, 2014, p. 699). La biografización no solo le otorga coherencia a la identidad individual y es un factor de cohesión social, sino que también se constituye siempre en relación con los relatos colectivos. Por ello, las estructuras, modelos, guiones o estereotipos a los cuales los sujetos recurren para elaborar los relatos de sus vidas son producto de construcciones sociales y culturales que van cambiando según las épocas y los tipos de sociedades.

El proceso de biografización tiene características particulares en la escuela, ya que el sujeto es considerado un alumno que tiene asignada una posición y una función específica. A ello se suma que los establecimientos educacionales rara vez son el lugar de una experiencia y de un conocimiento directo del mundo, ya que este último solo está presente bajo la forma de discurso-sobre el mundo mediado por el saber científico y por el docente. Es por ello que el saber de la escuela, la mayor parte de las veces, no tiene una finalidad práctica, sino que tiene un fin en sí mismo, creando un adentro y un afuera (Delory-Momberger, 2015b). Como consecuencia, el ámbito escolar ignora, descalifica u oculta 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). Esta situación impacta en la posible incorporación de los saberes escolares en el proceso de biografización, ya que es en este último donde se aprehenden, se estructuran y adquieren significado los contenidos y los procedimientos propiciados en la institución escolar (Delory-Momberger, 2014).

A pesar que formalmente la escuela ofrece un lugar, tanto en espacio como en tiempo, reducidos para los procesos de biografización de los estudiantes, estos últimos los continúan desarrollando. De hecho, las figuras de sí que los alumnos construyen en su vida cotidiana siguen existiendo en el colegio y, constantemente, es el estudiante el que debe encontrar los puntos de intersección con lo que vive en la escuela (Delory-Momberger, 2015b). En otras palabras, los sujetos siempre se están biografiando, ya que la experiencia “siempre se hace y se vuelve a hacer, se compone y se recompone, según las configuraciones múltiples y acumulativas en las que se teje “mi existencia” (Delory-Momberger, 2014, p. 704). Por ello, la vinculación entre el pensamiento histórico disciplinar y las autobiografías que desarrollan los estudiantes puede posibilitar que los sujetos reflexionen históricamente, desde una pers-

pectiva individual y colectiva, considerando las habilidades de la Historia. Esto último puede provocar lecturas distintas de sí mismos y de su relación con el mundo, emergiendo, por ende, la subjetividad. La singularidad de los procesos autobiográficos es su “juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal”. De ahí que “todo aprendizaje estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido, pero solo aprendizaje inscrito en la singularidad de una biografía” (Delory-Momberger, 2014, p. 709). En consecuencia, “es en el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas que unen por una parte las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otra, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se juegan los procesos de aprendizaje” (Delory-Momberger, 2014, p. 709).

El trabajo educativo con narrativas autobiográficas permite incluir tanto el relato de una vida como fragmentos de ella. Estos últimos pueden ser rastreados de forma oral, escrita, por medio de expresiones mediáticas o digitales. A través de estos medios se pretende explorar cómo el lenguaje, el pensamiento y la praxis social se entrecruzan, ya que a través de estas relaciones se analiza “cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el (los) lenguaje (s)” (Passey, 2011, p. 29). Lo que se pretende es “comprender cómo los individuos (el infante, el joven, el adulto) o los grupos (familiares, profesionales, religiosos, gregarios, etc.) atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación humana, en el recorrido de la historia” (Passey, 2011, p. 29). El trabajo con las autobiografías se sustenta en un posicionamiento epistemopolítico que posiciona a la persona en el centro, además de creer en ellas y en su capacidad de reflexión sobre sí mismas (Passey, 2011). Con ello, se pretende desarrollar un proceso formativo que les permita a los sujetos reexaminar los sentidos de su vida.

El proceso formativo que permite desarrollar el acercamiento educativo al trabajo con las autobiografías considera una serie de elementos, entre los que destacan el “auto-conocimiento personal; favorecer la capacidad de análisis y crítica de nuestros diferentes escenarios cotidianos (familia, escuela, medios de comunicación e información, grupo de pares y amigos, iglesias, ocio y tiempo libre, trabajo); relacionar la biografía personal, el contexto local y familiar, y el ámbito social y cultural global” (González, 2009, p. 220). Además, lo relevante de trabajar con relatos autobiográficos no radica en su veracidad, sino que en las interpretaciones, habilidades y elementos que potencian la reconstrucción y comprensiones distintas de lo autobiográfico (Bolívar y Domingo, 2006).

3. Propuesta didáctica: aportes y desafíos al campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

Considerar en los procesos educativos enmarcados en el campo la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales las categorías de cualificación, socialización y, especialmente, la de subjetivación, requiere reconocer al estudiante como un sujeto-agente que se desenvuelve al interior de una cultura histórica particular y que ha (re) elaborado una autobiografía de sí mismo a medida que experimenta el mundo. Es precisamente en este punto donde el trabajo con las autobiografías, considerando las habilidades disciplinares del pensamiento histórico, se transforma en una posibilidad para la subjetivación. O sea, para que el estudiante pueda leerse en y con el mundo de otra forma, abriendo la puerta a la incertidumbre o al riesgo que debería tener todo proceso educativo.

Si bien esta propuesta reconoce a las narrativas autobiográficas como un eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, no quiere decir que el pasado tenga un rol secundario o que las habilidades del pensamiento histórico disciplinares no sean relevantes. Por el contrario, se trata de visibilizar las posibilidades didácticas presentes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia para crear oportunidades en donde los estudiantes puedan comprenderse a sí mismos y en sociedad de otra manera.

Reconocer que los sujetos se narran a sí mismos constantemente al interior de una cultura histórica particular como el punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje, significa reconocer que los jóvenes ya cuentan con una estructura narrativa particular, la que influye en sus formas de acercarse al pasado y de usar ese pasado, tanto en el espacio escolar como en el espacio público. Por ello, al incorporar los relatos autobiográficos de los estudiantes al aula se abre la posibilidad de visibilizar y trabajar, a partir de las habilidades disciplinares del pensamiento histórico, los elementos apropiados por los alumnos del mundo en el que se han desenvuelto cotidianamente y que son parte de su identidad. Junto con lo anterior, el trabajo educativo con relatos autobiográficos permite visibilizar en estos últimos las distintas escalas geográficas y las configuraciones interseccionales (género, raza, clase social, entre otros) que los individuos se han apropiado a partir de su desenvolvimiento cotidiano.

Tal como señalan [Barton y McCully \(2010\)](#), la enseñanza de la Historia no solo pretende que los estudiantes movilicen sus ideas previas para entender a otros, sino que también es necesario que comprendan sus propias concepciones, considerando la influencia de las personas que forman parte de su comunidad y las comprensiones que han desarrollado de sí mismos en esos lugares. Por ello, el trabajo con relatos autobiográficos desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales permite movilizar el fin que la escuela le atribuye al conocimiento y a las habilidades asociadas a esta disciplina, ya que se desplaza desde el desarrollo del pensamiento histórico para comprender el pasado a hacer explícito que lo relevante es crear oportunidades para que los estudiantes puedan narrarse de una forma distinta a partir de las habilidades disciplinares del pensamiento histórico. Así, el fin no se centra solamente en lo disciplinar, en la cualificación, sino que en cómo el alumno se puede relatar de manera más compleja a partir de las herramientas que le entrega esta disciplina, además de considerar como un elemento central los contextos en los que se desenvuelve, o sea la socialización.

Los elementos mencionados podrían permitir ampliar la concepción epistemológica que los estudiantes tienen sobre la Historia, la que tradicionalmente ha sido asociada con su contenido y el pasado, ya que en el proceso educativo se aplican las habilidades disciplinares del pensamiento histórico a los relatos autobiográficos de los jóvenes. Por lo tanto, se espera que los estudiantes comprendan que las herramientas disciplinares de la Historia no solo pueden ser usadas en el aula o con el contenido del pasado, sino que también en sus propias vidas y en los conflictos cotidianos que, en reiteradas ocasiones, les exige actuar éticamente como ciudadanos. En otras palabras, se trata de reconocer que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales aporta al proceso formativo de los sujetos que se desenvuelven en el presente y se proyectan a su futuro. Este proceso no es reconocido por los estudiantes, por lo que tiene que ser enseñado en la escuela a partir del desarrollo de unidades didácticas que visibilicen, reconozcan y sistematicen las vinculaciones entre el pensamiento histórico, los usos de la historia y los relatos autobiográficos ([Soto, 2020; 2021](#)).

Los relatos autobiográficos que los estudiantes constantemente elaboran de sí mismos dialogan con la cultura histórica en que se encuentran insertos. Por ello, los sujetos plasman en sus autobiografías conflictos sociales con los que han convivido en su cotidianidad. Así, temáticas controversiales asociadas con la idea de orden, de conflicto, de violencia o la relación entre política y economía, son ámbitos que pueden ser utilizados como ejes didácticos articuladores, ya que permiten construir relaciones dialécticas entre lo individual y lo social desde una perspectiva temporal (pasado-presente-futuro) ([Soto, 2020](#)).

La movilización epistemológica mencionada es vital si se pretende relacionar las habilidades del pensamiento histórico con las narrativas autobiográficas de los estudiantes. Esto último implica reconocer “que lo que hacemos en las aulas, que lo que enseñamos en las clases de historia, no es ciencia, sino tan solo una representación no científica de la ciencia histórica” (Plá, 2012, p. 457). De ahí que se debe considerar a la didáctica de la Historia como parte de la historiografía, pero también “de la sociología educativa, de la antropología educativa, de la psicología social, del análisis del discurso político educativo, es decir, ser parte de la historia profesional pero siempre reconociendo su carácter liminal” (Plá, 2012, p. 482). Justamente debido a esta última característica liminal de la didáctica de la historia es que las narraciones autobiográficas pueden tener cabida en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el espacio escolar.

Si bien entender la historia de nuestra propia vida es la forma más básica de comprensión histórica (Levstik y Barton, 2005), se presentan una serie de desafíos sobre la incorporación de las narrativas autobiográficas en el espacio escolar. En primer lugar, la incorporación de los relatos que los estudiantes realizan de sí mismos en el aula requiere un proceso de reconocimiento y validación de estos últimos, ya que tensionan los ámbitos propios de la cualificación asociados, en este caso, con los contenidos de la enseñanza de la Historia y la Ciencias Sociales. Por ello, la pregunta es cómo reconocer y validar narraciones que no se caracterizan por contener la estructura de las narraciones históricas y cómo incorporarlas sin que pierdan su potencialidad a la hora de mezclarse con las habilidades del pensamiento histórico. De forma complementaria, en segundo lugar, al invitar al aula relatos autobiográficos emerge el desafío de visibilizar experiencias, desafíos y contradicciones que los estudiantes viven fuera de sus colegios, por lo que es necesario hacerse cargo de las emociones, valoraciones e inquietudes que puedan emerger. En tercer lugar, el área de la subjetivación propuesta por Gert Biesta no puede ser medida, tal como ocurre con la cualificación, por lo que una de las interrogantes relevantes es cómo los docentes se hacen cargo de lo diferente, lo nuevo, del acontecimiento que pueda emerger en el espacio educativo una vez que se les plantea a los estudiantes incorporar sus narrativas autobiográficas para que sean analizadas, evaluadas y puesta en conflicto con las habilidades del pensamiento histórico o con narrativas diferentes y conflictivas.

4. Conclusiones

La propuesta teórico-didáctica desarrollada en este artículo plantea el reconocimiento y el uso de narraciones autobiográficas en los espacios educativos como un eje articulador entre las experiencias de los sujetos, las narrativas históricas y la aproximación antropológica de la conciencia histórica, todo con el fin de crear las condiciones para que el área de la subjetivación propuesta por Biesta pueda emerger en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La relevancia de esta última se sustenta en uno de los desafíos más relevantes presentes en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, el que se expresa en el distanciamiento entre el espacio escolar, tanto como lugar de cualificación como de socialización, con el desenvolvimiento cotidiano de cada uno de los estudiantes. Esta situación no solo tiene como consecuencia la escasa conexión entre lo que ocurre en el aula con la sociedad donde los estudiantes se desenvuelven, sino que también con cómo la subjetividad, expresada en los relatos autobiográficos, se ha visto invisibilizada tanto por la institución escolar como por los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La importancia de utilizar las narraciones autobiográficas de los sujetos que se encuentran en el aula como un elemento articulador radica en el reconocimiento de los alumnos como personas que se han desenvuelto y se desenvuelven en un contexto histórico, pertenecen a distintas comunidades, (re) interpretan sus vínculos con el pasado, actúan en el presente y proyectan el futuro de forma individual, pero también con y en el mundo donde se

encuentran insertos. Por lo tanto, al construir relaciones dialécticas en el espacio escolar entre las narrativas históricas, la perspectiva antropológica de la conciencia histórica y las narrativas autobiográficas de los estudiantes se construyen posibilidades para que emerja la subjetividad, lo distinto, la incertidumbre y el riesgo en los procesos educativos vinculados a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Por último, si bien en este artículo se ha desarrollado una aproximación teórica a la propuesta didáctica, es necesario la construcción y el pilotaje en aula de una secuencia de enseñanza y aprendizaje que exprese los vínculos dialécticos entre las narrativas autobiográficas, las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica. Además, es relevante investigar de qué forma la posible emergencia de la subjetividad debería ser afrontada por los estudiantes y por los docentes que se encuentran en el espacio escolar, ya que crear las condiciones para el surgimiento de lo distinto, o en palabras de Biesta, de lo riesgoso, requiere analizar y evaluar la escuela, el aula, la práctica docente y, por último, el rol de los jóvenes en los procesos educativos.

Referencias

- 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. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>.
- 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. <https://doi.org/10.1177/016146811011200102>.
- Biesta, G. (2014). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. En Biesta, G. De Bie, M. y Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 1-11). Springer Netherlands.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70 (1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.
- 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).
- Cataño, C. (2011). Jorn Rusen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 223-245. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146>.
- Clark, A. (2016). Privates lives, Public History: Navigating Historical Consciousness in Australia. *History Compass*, 14 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/hic3.12296>.
- Clark, A. (2019). Privates 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. (2019). 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 y 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) Buenos Aires: 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. 207-2014) Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F. (2011). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 289-305. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>.
- González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- 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: AU-PDCS.
- 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. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303620/393318>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>.
- 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>.
- 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.
- Henríquez, R., y Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. *Onomázein Número Especial IX ALSFAL*, 138-160.
- Henríquez, R., y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia. *Diálogo Andino*, 53, 7-21. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00007.pdf>.
- Kitson, A., Steward, S., y Husbans, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato* (Pablo Manzano Bernárdez, trad.). España: Ediciones Morata.
- Lévesque, S. (2014). Why Tell Stories? On the importance of Teaching Narrative Thinking. *Canadian Issues*, 5-11.
- Lévesque, S., y Croteau, J. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness: Student, Narrative, and Memory*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L., y Barton, K. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (3rd ed.). L. Erlbaum Associates.

- Nordgren, K. (2016). How to Do Things with History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Studies*, 44 (4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>.
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6), 779-797. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>.
- 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/revistaeyp/article/view/14001>.
- Plá, S. (2012). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En J. Blázquez, P. Latapí y H. Torres. H. *Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre tradición y modernidad, México: Reddieh.
- Plá, S., y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, 17, 27-55. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4171>.
- 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.
- Ribbens, K. (2007). A narrative that encompasses out history: Historical culture and history teaching. En M. Grever y Stuurman (Eds.), *Beyond the canon: History for the twenty first century* (pp. 63-78). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Rosenzweig, R., y Thelen, D. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York: 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*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00087.pdf>.
- 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. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1080/03626784.1993.11076127>.

- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (Eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan UK.
- 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., y 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>.
- Zanazanian, P. (2019). Examining historical consciousness through history-as-interpretative-filter templates: implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6). 850-868. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652935>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).