



ISSN: 0719-384X

<https://doi.org/10.53689/wvqeph83>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Enero-Diciembre, 2025. pp. 62-89

Análisis de narrativas históricas en el contexto educativo: Aportes epistémicos desde la Historia narrativa

Analysis of historical narratives in the educational context: Epistemic contributions from narrative history

Adolfo Ayala Heitmann¹

Recibido: 01/08/2025

Aceptado: 05/11/2025

Resumen

Esta investigación analiza las narrativas históricas sobre la transición a la democracia en Chile, en estudiantes de quinto año en la carrera de pedagogía en historia de la ciudad de Temuco. El propósito del estudio es identificar sus prácticas epistémicas y cómo estas inciden tanto en sus relatos como en la manera en que los comunican en un contexto educativo formal. Los resultados revelan que los estudiantes no aplican de manera rigurosa el método histórico, sino que recurren a sesgos ideológicos y experienciales en sus narraciones. Por tanto, se propone que las problemáticas emergentes relacionadas con sus prácticas epistémicas, su concepción de la historia y el uso de la narrativa oral en el aula, pueden ser abordadas desde los aportes de la historia narrativa.

Palabras claves: didáctica de la Historia; epistemología; formación docente; narrativas históricas.

¹ Universidad de la Frontera. Correo electrónico: adolfoheitmann@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8697-4433>



Abstract

This study examines the historical narratives about Chile's transition to democracy produced by fifth-year students enrolled in a history pedagogy program in the city of Temuco. The purpose of the research is to identify their epistemic practices and to analyze how these practices shape both their narratives and the ways in which they communicate them within a formal educational context. The findings show that the students do not rigorously apply the historical method; instead, they rely on ideological and experiential biases in their accounts. Therefore, the study argues that the emerging issues related to their epistemic practices, their conception of history, and the use of oral narrative in the classroom may be addressed through the contributions of narrative history.

Keywords: history didactics; epistemology; teacher training; historical narratives.

Cómo citar

Ayala, A (2025). Análisis de narrativas históricas en el contexto educativo: Aportes epistémicos desde la Historia narrativa. *Nuevas Dimensiones*, 12, 62-89. <https://doi.org/10.53689/wvqeph83>

1. Introducción

El presente estudio aborda un análisis a las narrativas históricas sobre la transición a la democracia en Chile en estudiantes de pedagogía en historia. Las narrativas en este contexto son entendidas como una construcción historiográfica que emplea para su cimentación una serie de fuentes de información desde las cuales emerge una posición particular (Aurell, 2004; López, 2011). Respecto a este producto historiográfico, François Dosse afirma que: "...ella [La historia] está siempre mediatizada por la técnica y su frontera se desplaza constantemente entre lo dado y lo creado, entre el documento y su construcción, entre lo supuestamente real y las mil y una maneras de decirlo" (Dosse, 2012. p. 25). En la narrativa histórica, el pasado, en tanto objeto de estudio, no es concebido como un dato objetivo, sino más bien, como incognoscible en su realidad, siendo interpretado de forma subjetiva por parte del sujeto, que comprende y significa desde su situación temporal y espacial los eventos históricos.

La presente investigación se enmarca en la teoría de la historia narrativa, buscando analizar el proceso de construcción de las narrativas históricas en un contexto formal, tomando como sujeto de estudio a un grupo de 12 estudiantes de 5° año de la carrera de Pedagogía en historia, en dos universidades de la ciudad de Temuco, Chile. En este contexto formal, se asume que

sus narrativas deben ser elaboradas como discursos historiográficos, que emplean los métodos propios de la historia para interpretar las fuentes históricas del pasado (Seixas y Morton, 2013).

La investigación busca abordar la tensión existente entre la exigencia de una narrativa elaborada a partir de un método histórico riguroso, y las propias prácticas docentes que según la literatura actual se han visto afectada por la carencia de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de pedagogía.

2. Marco teórico

3.1. El giro lingüístico en la historiografía actual

Dentro de los antecedentes teóricos que subyacen a las narrativas históricas y su estudio, se encuentran las transformaciones epistemológicas que surgen desde la filosofía a fines del siglo XIX. Diversos filósofos durante el siglo XIX y XX, darán forma a un cambio epistémico, poniendo al lenguaje como elemento constitutivo en la construcción del conocimiento (Fabris, 2001). Esta situación es conceptualizada por Richard Rorty (1990), al popularizar el término *Linguistic turn* para referirse a este cambio en el enfoque filosófico, otorgando al lenguaje una nueva condición.

El lenguaje aparece como un elemento dinámico en su significado, cuyo análisis contribuye a comprender las estructuras mentales frente al conocimiento, y nos previene de caer en anacronismos. Las investigaciones del giro lingüístico concluyen que: "... el mundo no es "tal como es", una realidad independiente, sino que a él sólo podemos acercarnos a través de la interpretación" (Arias, 2016. p. 86). Dichas concepciones respecto a esta nueva resignificación del lenguaje en la construcción del conocimiento afectarán en el ámbito historiográfico, el cual se encontraba previamente racionalizado en su método por los paradigmas positivistas (Aurell, et al., 2013).

Las aportaciones del giro lingüístico serán introducidas en la historiografía por dos escuelas historiográficas desarrolladas en Inglaterra y Alemania: "En el mundo anglo surgió la "Escuela de Cambridge" con su principal exponente Quentin Skinner, mientras que en el continente europeo se constituyó la "Begriffsgeschichte" (Historia Conceptual), con la figura central de Reinhart Koselleck" (Arias, 2016. p. 84). Estas escuelas enfatizan en que el acto de proponer ideas contiene en sí intenciones con capacidad de transformar la realidad. Por

otra parte, indican que el acceso al mundo se hace bajo estructuras de precompresión, que afectan nuestra hermenéutica cotidiana.

En este contexto, emerge en el campo de la historiografía una teoría crítica respecto a la correspondencia dentro del concepto de verdad histórica. Autores como Hayden White (1998), buscan realzar el elemento narrativo de la historia, diferenciando entre acontecimiento y prefiguración, siendo el segundo un espacio donde el historiador dota de significado a los acontecimientos, utilizando recursos literarios como la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía. Otros autores como Roger Chartier (1996) mantendrán una postura crítica, exponiendo que al perder relevancia la veracidad de los datos no existe diferencia entre las narraciones históricas y las ficticias. Pese a esto, siguiendo los postulados de White (1998), la verdad histórica se entiende, desde la historia narrativa como algo inaccesible, por tanto, esta aspiración de verdad debe ser entendida en términos de validez: una coherencia interna de no contradicción entre los archivos y el texto narrativo. Esta concepción se afirma por sobre la de verdad como correspondencia de una afirmación con su objeto (Araujo, Álvarez y Medina, 2013).

En cuanto a la composición del relato, es relevante para la investigación la categorización del discurso que plantea White (1992). Este expresa que: “La historia, pues, pertenece a la categoría de lo que pueden denominarse «el discurso de lo real», frente al «discurso de lo imaginario» o el «discurso del deseo»” (p. 36). Sumado a esto, los planteamientos de Paul Ricoeur (2007) expresan que la función narrativa es capaz de expresar, de modo diferente, la misma temporalidad profunda de la existencia, siendo una de sus tesis principales que el tiempo se convierte en tiempo humano a través de la narración, y la narración recibe su significado a través del tiempo. Desde esta perspectiva, la narrativa histórica se diferencia a la de los relatos ficticios, ya que la narrativa se entiende como un modo de reconfiguración del tiempo. Para que esto se lleve a cabo, es indispensable el uso de instrumentos y conceptos, tales como el de tiempo calendario, la idea de generación, los archivos y los documentos, elementos que otorgan validez histórica a la narrativa (Gilardi, 2011).

Producto de estas transformaciones, hacia finales del siglo XX, los grandes sistemas que habían dominado el estudio de la historia, como el historicismo, la escuela de los annales y

el materialismo histórico, avanzan a un colapso producto de la influencia del giro lingüístico y el postmodernismo en la historiografía (Iggers, 2012: Stone, 1979).

Es aquí donde emerge una proliferación en los trabajos historiográficos que buscan, a través de la narrativa, reconstruir el pasado. Sin embargo, este enfoque metodológico no debe adscribir a un relativismo radical. Por tanto, es tarea del historiador acceder a las fuentes históricas entendiendo que el pasado no es un dato objetivo posible de aprehender. Tal conceptualización epistémica exige la aplicación de un método historiográfico que permita construir una narrativa del pasado que aporte un análisis consistente y atractivo de los hechos.

3.2. La historia narrativa en el contexto educativo

Investigaciones recientes sobre el uso de narrativas históricas en el contexto educativo (Sáiz y López-Facal, 2015; Ezequiel-Aguirre, Porta-Vázquez, y Bazan, 2018), indican que los profesores de historia enseñan utilizando métodos tradicionales, que no fomentan el pensamiento histórico de sus estudiantes, evitando actividades tales como el uso y contraste de fuentes históricas. Estas prácticas se dan en favor de una clase expositiva, donde la disciplina histórica se entiende de forma memorística, con un fuerte énfasis en la evaluación calificada.

Por otra parte, estudios referidos a la formación de profesores de historia y ciencias sociales (Montanares et al., 2022; Toledo et al., 2015), plantean que los profesores expresan una serie de falencias en su proceso formativo, las cuales derivan en un tratamiento superficial de los contenidos históricos, especialmente en aquellos de carácter sensibles por su crudeza, diversidad de posturas, cercanía en el tiempo o por su abordaje insuficiente en el currículum. La situación descrita por las investigaciones científicas manifiesta una serie de problemáticas que interesa analizar desde la construcción de las narrativas históricas, entre estas: ¿cómo construyen los profesores de historia sus narrativas históricas?, estas narrativas históricas y su proceso de construcción ¿afecta sus creencias sobre tópicos históricos y a la enseñanza de los contenidos en aula? Tal como se observa, las narrativas históricas poseen relevancia de análisis, ya que expresan creencias que determinan aspectos determinantes de la conducta e influyen en la toma de decisiones (Barcelos y Kajala, 2003).

Algunos factores que inciden en el desarrollo de las creencias son el entorno sociocultural, la motivación y el contexto. Investigaciones sobre el impacto de las narrativas respaldan las

afirmaciones anteriores, sosteniendo que las creencias de los individuos afectan en forma sustantiva su conducta (Chan y Elliott, 2004; Cho, Lee y Jonassen, 2011; García y Sebastián, 2011). Son las creencias vinculadas con la historia las que influyen de forma sustancial en sus decisiones, acciones y en el pensamiento de los sujetos, contribuyendo además en sus representaciones internas respecto al contexto que los rodea.

En virtud de lo expuesto, las narrativas que se buscan analizar se relacionan directamente con la historia reciente de Chile, específicamente, con el proceso de transición a la democracia, ocurrido entre las décadas de 1980 y 1990, y cuyas consecuencias e interpretaciones se mantienen hasta la actualidad. A fin de alcanzar una comprensión más clara respecto a esta categoría historiográfica, es posible indicar que la historia reciente se entiende actualmente como un enfoque de estudio en construcción, el cual ha presentado un acelerado dinamismo en las últimas décadas producto del aumento en las investigaciones históricas vinculadas a esta temática (Franco y Lvovich, 2017; Finocchio, 2007).

Para fines de este estudio, podemos definir la historia reciente como un campo de estudio singular, que involucra la experiencia y la historización de los eventos vividos, entendiéndola como el estudio del denominado pasado reciente: "...defenderé la idea de una verdadera singularidad de la noción de historia del tiempo presente que reside en la contemporaneidad de lo no contemporáneo, en el espesor temporal del "espacio de la experiencia", en el presente del pasado incorporado" (Dosse, 2012. p. 119). En la construcción de este pasado reciente adquiere relevancia la experiencia, y fuentes como las imágenes, discursos grabados, prensa, archivos privados, entre otros. Estos recursos y restos del pasado suponen un elemento de estudio relevante, que configuran la disciplina como: "...la historia de un pasado que no está muerto, de un pasado que todavía es portado por la palabra y por la experiencia de individuos vivos" (Rousso, 1998. p. 63).

Es necesario aclarar, tal como argumentan Franco y Levin (2017), que la historia reciente no debe ser definida por su componente cronológico, ya que, dada su fluctuación, algo reciente podría en un corto plazo dejar de serlo. Más bien, se debería enfocar en caracterizar su régimen de historicidad, considerando que la historia reciente se construye con actores vivos, con una memoria social viva sobre el pasado. Sumado a esto, se indican que este pasado

reciente suele estar vinculado a eventos traumáticos y violentos, tales como dictaduras, guerras o masacres. En este sentido, se asume que la historia reciente se vincula directamente con procesos históricos que influyen sobre el presente, y en áreas sensibles de este (Allier, 2018).

Desde la perspectiva del profesor en formación, la historia reciente como acercamiento a la investigación histórica presenta una serie de obstáculos que dificultan su enseñanza y la conformación de narrativas fundadas en el método histórico. Entre estos destacan el problema de la proximidad a los hechos, que limita al profesor para obtener una ruptura con el pasado que estudia (Traverso, 2007), y la dificultad que implica acceder a archivos o documentos que permitan un acercamiento riguroso a los acontecimientos (Franco y Lvovich, 2017).

Estudios anteriores (Páez y Del Pilar, 2019), indican que las narraciones de los profesores de historia respecto al pasado conflictivo no son neutras. Diversas investigaciones respaldan lo mencionado anteriormente, argumentando que la enseñanza de la historia reciente se ve afectada por la escasa preparación de los docentes; las incongruencias curriculares y la falta de profundización y contraste entre las diferentes posturas y memorias emergentes (Sánchez y Rodríguez, 2008; D'Alessandro, 2014; De Amézola, 2008; Rubio, 2012).

Es necesario exponer como antecedentes los planteamientos de algunos estudios en Chile, los cuales concluyen que los profesores, al enseñar temas sensibles de la historia reciente, prefieren evitarlos o abordarlos de manera superficial (Arellano, 2019; Toledo et al., 2015; Montanares, 2017). Los profesores suelen imponer en el tratamiento de estos tópicos sus perspectivas personales, recurriendo a recuerdos, opiniones o a la emocionalidad. Se considera que, de ser así, esta tendencia puede derivar en una enseñanza sesgada de la historia, empleando modelos de clase tradicionales, que limitan la autonomía de los estudiantes y el proceso reflexivo que deben manifestar estos al construir su conocimiento y pensamiento histórico (Baeza et al., 2017).

Otras investigaciones como Rubio Soto y González, (2023), sumado a Carrasco, (2022) abordan estudios con estudiantes de enseñanza media explorando sus concepciones sobre historia, conflictos políticos y memoria. Estos también concluyen que las narrativas de estos estudiantes son a menudo fragmentadas o polarizadas, lo que tiene implicancias para la

enseñanza de la historia: no todos los jóvenes internalizan una narrativa coherente ni crítica de los eventos recientes.

Según lo descrito, las investigaciones sobre narrativas históricas en contextos educativos realzan una problemática, evidenciando, tanto en los docentes como en los estudiantes, un escaso desarrollo del pensamiento histórico, formulando narrativas que integran sesgos personales en sus relatos del pasado, lo cual se acentúa en tópicos referidos a la historia reciente. Pese a este diagnóstico, no se ha indagado en el cómo se construyen las narrativas de los docentes, desglosando el método que utilizan, a fin evidenciar las causas de las problemáticas identificadas en el trabajo historiográfico y epistemológico que desempeñan los profesores de historia. Tampoco se ha especificado las fuentes que utilizan ni el método que emplean para construir una determinada narrativa histórica. Dichas problemáticas son abordadas en la investigación, contrastando los resultados con los aportes de la historia narrativa, a fin de generar propuestas para el uso de narrativas históricas en el contexto educativo.

3. Metodología

La investigación consistió en un análisis al proceso de construcción de narrativas históricas, considerando como sujeto de estudio a los y las estudiantes de 5° año de la carrera de pedagogía en historia de la ciudad de Temuco. Dicha investigación se realizó a través del análisis de sus narrativas históricas, proceso en el cual se indagó en cómo las creencias y métodos que poseen y aplican sobre un tópico histórico, influyen en su construcción de narrativas históricas.

La investigación posee un enfoque cualitativo, empleando el interaccionismo simbólico para abordar el estudio de los significados subjetivos que los futuros profesores de historia atribuyen a determinados contenidos (Blumer, 1969; Flick, 2007; Bryman 2001). Corresponde además a un estudio de caso de carácter interpretativo, puesto que se enfoca en una entidad social y educativa única, pero que se enmarca en un contexto global (Bisquerra et al., 2009). En cuanto al modelo de análisis de datos, se realizará empleando la teoría fundamentada, desarrollada por Strauss y Corbin (2003).

Los sujetos de estudio responden a los siguientes criterios de inclusión: (1) Estar matriculado en la Universidad Católica de Temuco o en la Universidad de la Frontera. (2) Cursar internado pedagógico o práctica profesional en la carrera de pedagogía en Historia. (3) Dictar una unidad temática vincula a la historia reciente de Chile, específicamente referida al proceso de transición a la democracia a fines del siglo XX.

Como instrumento de investigación se utilizó una entrevista semiestructurada, aplicada a los sujetos hasta alcanzar la saturación de la información, obteniendo un total de 12 entrevistados. El resultado de estas entrevistas, que evidencian las narrativas históricas de los futuros profesores, constituye el documento para el posterior análisis de contenido. Las entrevistas serán analizadas en base a un paradigma interpretativo, utilizando el software ATLAS. Ti 9 (Strauss y Corbin, 2002; Baptista et al., 2014). Esto permitirá la creación de códigos y categorías empleando la codificación abierta, axial y selectiva, que derivará en explicaciones teóricas que permiten interpretar los métodos y creencias empleados para la construcción de narrativas históricas (Bautista, 2001; Flick, 2007; Strauss y Corbin, 2002).

4. Resultados

Luego de aplicar las entrevistas a los estudiantes de quinto año de la carrera de Pedagogía en historia, se ejecutó el análisis de los instrumentos utilizando el software Atlas. Ti 9. El proceso de codificación culminó con la creación de redes semánticas, que expresan los resultados en tres categorías: (1) Prácticas epistémicas en la construcción de narrativas históricas; (2) Narrativas históricas sobre la transición a la democracia. (3) Narrativas históricas en el contexto educativo.

El análisis se desarrolla a partir de la Figura 1, que integra los resultados de las categorías emergentes, contrastados con la bibliografía revisada en el marco teórico.

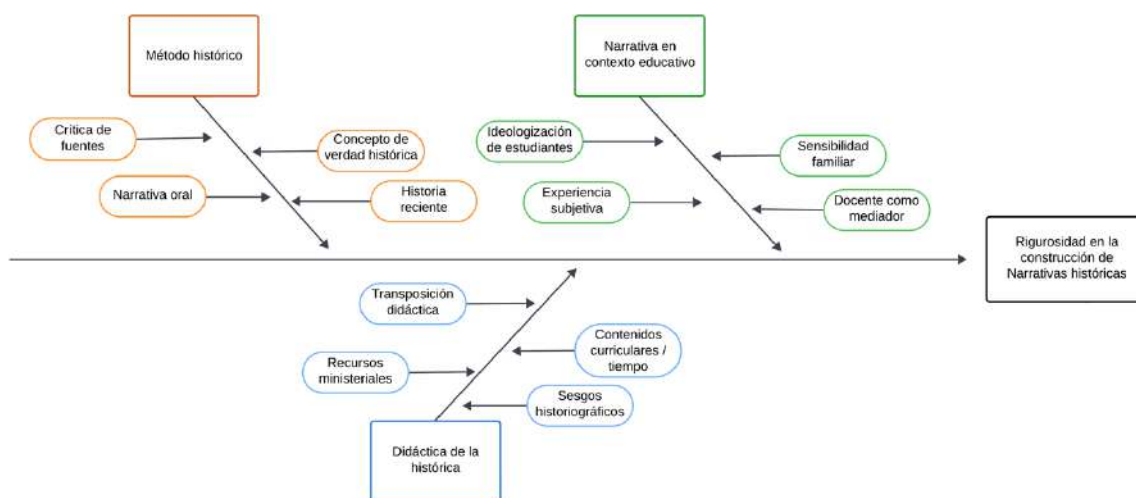
4.1. Aplicación del método histórico en la construcción de narrativas históricas

La historia posee su propio método, el cual se constituye como la base del análisis de fuentes históricas con el objetivo de generar conocimiento confiable respecto al pasado y su interpretación. Si bien el trabajo historiográfico se abre a la metodología de las ciencias sociales, esto no debe ser en detrimento de su propio camino epistémico. En el caso de los

estudiantes de quinto año de pedagogía en historia, se observa que no existe una aplicación rigurosa de dicho método, pese a que se espera por su formación que estos sean capaces de aplicarlo con el objetivo de integrar criterios de objetividad en su análisis histórico.

Figura 1.

Factores que afectan la rigurosidad de las narrativas históricas en un contexto formal.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al método histórico, los estudiantes aplican la heurística de una forma no tradicional, su acceso a las fuentes se produce principal y en ocasiones exclusivamente a través de internet, empleando páginas web que poseen, desde su perspectiva, criterios de confiabilidad, como lo son “Memoria chilena” y la “Biblioteca del congreso nacional”. En este sentido, el trabajo de archivo y en bibliotecas públicas queda relegado.

Por otra parte, el proceso de clasificación de las fuentes se encuentra abiertamente sesgado, ya que los estudiantes limitan su búsqueda a lo que proporcionan las bases de datos de libre acceso en internet y el ministerio de educación a través de las fuentes primarias que se encuentran disponibles en los documentos curriculares. Los estudiantes declaran que, en estos documentos limitados, buscan identificar sesgos ideológicos a fin de establecer un filtro. Sin embargo, este análisis depende en gran medida de las fuentes secundarias escritas que emplean como base de su análisis.

O sea, si yo quisiera buscar otro tipo de fuentes que no fueran las que mencioné anteriormente, me he encontrado de que hay algunas muy sesgadas, o sea, demasiado de un lado y no del otro, algunas que incluso son exageradas con la temática, entonces hay que tener como ojo con eso en la discriminación de las fuentes (E: 3:16).

Un aspecto del método histórico que no se presenta en las narrativas de los entrevistados corresponde a la crítica de las fuentes. Los futuros docentes solo realizan un análisis de contenido de las fuentes primarias, más no realizan un trabajo de verificación que ahonde en la validez interna y externa de las fuentes, por ejemplo, reparando en la autenticidad del documento, el contexto de su elaboración, la coherencia interna o la fiabilidad de la información. Los entrevistados limitan su análisis de las fuentes a una identificación de los datos e ideologías presentes en estas, para posteriormente contrastar con otro documento histórico.

En cuanto al trabajo hermenéutico, los entrevistados interpretan el pasado empleando fuentes secundarias, a través de la adherencia a una corriente historiográfica que ellos clasifican como historia sociocultural. Esto los lleva a discriminar de forma arbitraria fuentes secundarias que ellos consideran como demasiado conservadoras respecto al pasado. En este sentido, se interpreta la realidad histórica y la interacción de los sujetos históricos del pasado, así como sus motivaciones, a través de discursos conceptualizados en fuentes secundarias.

Porque yo comparto un poco más, soy tendiente de la historia sociocultural, todo lo que fueron los procesos sociales, en este caso las consecuencias sociales del proceso (E:4:28).

Pero yo creo que los análisis de Salazar y Pinto, respecto a la dictadura y la transición, sobre todo eso tiene un análisis bastante potente de todo lo que fue

la Dictadura y también la raíz, que habla bastante de la identidad que tiene como chileno y como todo esto se va afectando por la Dictadura (E: 1:23).

Por otra parte, los entrevistados declaran que su acto interpretativo, sobre todo en la historia reciente de hechos controversiales, está atravesado por la memoria familiar y la experiencia personal, situación que les predispone a realizar una determinada interpretación histórica.

El proceso de comunicación, por el cual se transmiten los resultados obtenidos, posee en los entrevistados algunas características singulares. Desde el ámbito historiográfico, los resultados suelen ser comunicados a través de escritos, o exposiciones en las cuales se transmite la lectura de un escrito. Sin embargo, en el caso de los entrevistados, la comunicación de sus resultados se da preferentemente a través de la narrativa oral. Esta situación no es irrelevante, ya que agrega a su representación de la historia una serie de elementos no históricos que distorsionan el sentido del pasado, incluyendo en esto, su propia subjetividad sobre los eventos. En este sentido, la acción docente de la comunicación posee estrechos vínculos con la historia narrativa, la cual no se limita a secuenciar hechos del pasado, sino que los conecta a través de una trama que se desarrolla progresivamente y con un sentido definido. Un acto que enfatiza en las relaciones humanas, las experiencias y emociones propias del pasado (Ricoeur, 1999).

Considerando esto, sería posible cuestionar la objetividad de la narración de los entrevistados, aunque para esto, es necesario ahondar en el propio concepto de verdad histórica que expresaron los futuros docentes. Estos entienden la historia como el estudio de un pasado incognoscible en su totalidad, pero al cual nos podemos acercar a través de los datos que encontramos en las fuentes históricas primarias y que son contrastados con otros propios de la época otorgando así validez. En este sentido, la interpretación de la historia es en cierto grado subjetiva, en la medida en que exista una base de datos apropiada que sustente diversas interpretaciones. Es por esto por lo que los estudiantes valoran las diversas interpretaciones sobre la dictadura militar y el proceso de transición a la democracia.

Sabemos que la historia reciente en Chile ha sido controversial, así que son hechos que sí o sí van a dar debate a la hora de enseñarse o a la hora de hablarse. Así que a través de eso vamos generando discusión. Así que yo creo que son súper importantes para generar conciencia y ver diferentes perspectivas de las personas que lo van enseñando y que lo van aprendiendo también (E: 7:1).

Es relevante considerar que su concepto de historia no responde a un paradigma positivista. Se interpreta que los planteamientos de los entrevistados se relacionan con los conceptos de la historia narrativa. Hayden White (1988) expresa que la historia debe abandonar en su metodología una perspectiva de correspondencia con la verdad, y no una relación íntegra entre el pasado y su interpretación. Esto no significa renunciar a cualquier tipo de verdad, ya que esta puede presentarse en términos de coherencia y validez (Araujo et al., 2013).

Esta situación se evidencia que los entrevistados emplean en sus relatos recursos literarios para dar profundidad y significado a los eventos históricos. Estos recursos, conocidos como "tropos", son figuras retóricas que permiten enriquecer el relato histórico, tales como la metáfora, entendida como la comparación implícita entre dos elementos distintos, sugiriendo que uno es el otro en algún aspecto; la metonimia, como el uso de una palabra o frase para referirse a algo con lo que está asociado; la sinécdoque, que es un tipo de metonimia que utiliza una parte para referirse al todo, o viceversa; y por último la ironía, implica expresar una idea en un sentido opuesto al literal: "... son tropos, saltos de sentido que traducen en enunciados inteligibles las experiencias sensibles de los sujetos" (Chillón, 2001. p. 29).

Pese a esto, también los resultados indican que las narrativas construidas por los estudiantes carecen de validez al realizar un análisis insuficiente de las fuentes primarias, ya que estas constituyen la base conceptual de la narración. Esta situación se agudiza dado el contenido sobre el cual construyen su narrativa, que se inserta en una subcategoría historiográfica: la historia reciente. Esta categoría historiográfica propone dificultades en la búsqueda de coherencia y validez, dada su temporalidad, en la cual permanecen actores vivos, la memoria y discursos no históricos, y también por su contenido, que suele estar vinculado a temas

sensibles del pasado reciente, en este caso particular el pasado dictatorial y su transición (Delacroix, 2007).

“De ahí también de que el nuevo modelo o las nuevas tendencias respecto a educación, es de que uno, el profesor finalmente no es el experto en el aula, sino que es un mediador dentro de este proceso, o un guía, pero no el completo, el que sabe todo, el erudito en el tema” E: 12:30.

“Yo creo que no está malo transmitir tu opinión, siempre y cuando dejes en claro que es tu opinión y no es el contenido. Y no es el contenido como ya, solo o como perdón, que tu opinión no sea la verdad absoluta (...) tienes que dejar en claro que tu opinión no es la verdad absoluta” E: 9:39.

4.2. Relación entre la didáctica de la historia y la validez de la narrativa histórica

La segunda causa relevante que afecta la rigurosidad histórica de la narración corresponde a la didáctica de la historia. Los entrevistados construyen sus narrativas pensando en un contexto: el establecimiento y, específicamente, la sala de clase. Por tanto, su narración es también un recurso de enseñanza, el cual debe ser adecuado para dichos propósitos (Díaz, 1998).

Tal como se ha planteado anteriormente, la historia no trabaja con hechos objetivos, sino con fuentes que, por medio de su análisis y comparación, permiten establecer inferencias lógicas que se traducen en explicaciones del pasado, relevantes para comprender nuestro presente. En este trabajo interpretativo, la didáctica de la historia suma una dificultad adicional según los entrevistados, ya que es necesario adecuar todo el conocimiento, fuentes y lenguaje, al contexto educativo en el cual se aplicará la interpretación del pasado.

El propio acto de seleccionar una fuente histórica por sobre otra, o el discurso que el docente desarrolla para explicar dicha fuente, incluso el propio tratamiento que propone como guía

durante su discurso, conlleva de forma implícita su visión subjetiva de los hechos históricos. Esta práctica, denominada tradicionalmente como transposición didáctica (Verret, 1975), corresponde a un método por el cual el docente busca hacer comprensible su objeto de estudio, adecuando su contenido, y en ocasiones, transmitiendo sus conocimientos y limitaciones a través de dicho acto didáctico. Tal como menciona Verret (1975): “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (p. 140).

Por lo tanto, los entrevistados señalan que sus preconcepciones sobre el proceso de transición y la dictadura militar, junto con sus fuentes limitadas sobre el tópico, su historia familiar y sus experiencias personales, se entrelazan en sus narraciones, lo que se expresa claramente en la forma en que se presenta el contenido didáctico.

Yo creo que aunque no quiera, sí se van a ver ciertas como nociones, porque finalmente uno aunque no lo quiera transmitir, termina dando a entender ciertas cosas. Pero intentaría hacerlo de la forma como más clara, objetiva y con lo que se permite como decidir dentro del aula, pero no intentar (E: 8:20).

Con un enfoque similar, es posible afirmar que los contenidos curriculares también afectan los criterios de validez de las narraciones de los entrevistados. El propio currículum puede ser entendido en los siguientes términos: “Este es el plano tradicionalmente descuidado en el currículum de historia y ciencias sociales, donde opera en mayor medida el “currículum oculto” y el adoctrinamiento del alumno mediante el aprendizaje acrítico de una “historia oficial” (Díaz, 1998. p. 6). Los contenidos del texto escolar, así como la visión explicativa sobre los procesos históricos que propone el Ministerio de educación se pueden evidenciar en las narrativas de los entrevistados. Estos declaran utilizar este recurso en sus clases como fuente secundaria, e incluso como un medio para acceder a las fuentes primarias. En este sentido, el sesgo propio de la selección e interpretación de información propuesto por el currículum afecta también la narración del profesorado. Existe, tal como indica (Delva, 1998), una imposibilidad de objetividad por parte del Estado y también de los docentes, tanto en la selección como en la administración del currículum.

Otros factores relevantes que tienen relación con la didáctica de la historia y que afectan la validez de la narración histórica son el tiempo que disponen los entrevistados para elaborar sus narraciones y los sesgos historiográficos que intervienen en el discurso oral. Los estudiantes declaran que, dado el amplio contenido curricular, carecen de tiempo suficiente para profundizar en la investigación o actualización conceptual de un tópico histórico.

En términos generales, es posible observar las narrativas históricas de los entrevistados se vinculan con las narrativas ejemplares (Rüsen, 2010), debido a que se emplean contenidos y fuentes del pasado reciente principalmente con un fin pedagógico, esto no un sentido didáctico, sino más bien moral, recurriendo a las lecciones de la historia frente a los conflictos actuales relacionados con los derechos humanos y el funcionamiento de la democracia. No se ofrecen visiones novedosas o críticas de los procesos históricos en base a razonamiento que emergen de datos o explicaciones novedosos, diferentes a las que se presentan en el currículum o en la historiografía que responde a su sesgo personal.

Desde una perspectiva complementaria, las narrativas pueden ser analizadas desde las propuestas de Sebastián Plá (2019). Bajo este prisma, las narraciones de los entrevistados corresponden una narración nacionalista monocultural, ya que enfoca en una visión única de la historia que resalta la identidad y la cultura de una sola nación, a menudo ignorando la diversidad interna y las influencias externas.

4.3. Comunicación de la narrativa histórica en el contexto educativo

La última causa que se presenta en el diagrama corresponde al análisis de las narrativas históricas en el contexto educativo. Es aquí donde los entrevistados expresan una nueva serie de factores que afecta su objetividad, así como el escenario donde la construcción epistémica evidencia sus falencias.

En primer lugar, es posible mencionar que los propios estudiantes poseen en sí narraciones que contienen sesgos ideológicos que se oponen con frecuencia a lo que se comunica por parte del docente. Según indica Barton y McCully (2010) y además Lévesque (2017), las narrativas de los estudiantes primarios y secundarios se encuentran afectadas por su origen social y creencias personales.

En el caso de los estudiantes en Chile, es recurrente según las entrevistas, que muchas familias influyen los discursos de sus hijos con planteamientos a favor de la dictadura militar, integrando en sus creencias justificaciones a los actos de lesa humanidad con el argumento de oponerse a un gobierno comunista. En el mismo tono, pero desde otra perspectiva, los entrevistados declaran que el aula existe una sensibilidad familiar, que afecta los discursos de estudiantes cuyas familias fueron víctimas de violaciones a sus derechos fundamentales.

Ambos casos producen efectos en los futuros docentes, ya que en ocasiones no transmiten su opinión o regulan sus narrativas, con el objetivo de no generar oposición por parte de los estudiantes o familias, que, en ocasiones, según relatan, se acercan a los establecimientos o realizan demandas afirmando que los docentes carecen de objetividad, acusando que buscan ideologizar a sus pupilos. Podemos afirmar entonces que la experiencia subjetiva de los agentes que intervienen en el aula se prevalece por sobre el uso del método histórico, afectando tanto la epistemología de los docentes, como la narración en aula por parte de quienes intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sí, por ejemplo, algo que pesa mucho en las aulas y sobre todo en la región, es el hecho de que las familias tienden a querer, no sé si imponer como tal, pero dejan muy marcado su pensamiento en sus hijos, en sus pupilos, lo que sea, porque de repente ni siquiera es como el pensamiento de la mamá o el papá les dice, sino que es el de la abuelo, el de la abuela, el del tío, entonces como que hay casos en que los chiquillos ya viven por ejemplo con nociones previas por cosas que les han contado su par, madre, familiares, entonces uno tiene que como que lograr saber cómo sobrellevar esas situaciones, porque está la posibilidad de que un estudiante de la nada diga no sé, que la dictadura o que el golpe de estado fue algo bueno y lo que pasó fue algo bueno porque se cambió el sistema económico y supuestamente este sistema económico era

mejor y tener al lado por ejemplo a uno de sus compañeros que tal vez no sea un pariente cercano de él, fue donde tenía desaparecido (E: 6:15).

Resultado de esto es que existe una disociación en cuanto a cómo se entiende el método histórico y el concepto de verdad histórica. Las propias narrativas de los docentes deben ser en aula, una fuente secundaria, que media entre las fuentes y los receptores, pero que en ningún caso debe ser entendida, ni esperarse que sea, una relación estricta entre significado y significante. Por tanto, la narrativa, como parte del método histórico y en un contexto educativo, adquiere relevancia al constituirse como un eje problematizador de la realidad, reflexiva y metacognitiva (Gomes, 2019).

Estudios como los de Pagès (2009) y Villalón (2021), plantean una relación entre la historia y la formación ciudadana en ámbitos escolares. La formación histórica de jóvenes proporciona conciencia respecto a la agencia que estos pueden desempeñar en escenarios cívicos y sociales, proceso que es conocido y potenciado por sus narrativas históricas.

Sin embargo, no se puede lograr un escenario favorable en la medida en que las narraciones sean discursos que carecen de rigurosidad histórica, o que se comunican o entienden como una interpretación totalizante respecto al pasado (Toledo et al., 2015). Considerando la relevancia que ofrece el contexto educacional, el profesor no debe limitarse a transmitir su propia narrativa histórica o la visión tradicional de la historia, sino que debe integrar en su relato aquello que ha sido invisibilizado (Villalón y Pagès, 2013; Villalón y Pagès, 2015). La preocupación por ampliar las perspectivas interpretativas de la historia emerge desde los vicios que se establecen con recurrencia en la historia tradicional.

Los resultados obtenidos en la investigación se suman a los propuestos en investigaciones similares, tal es el caso de Serrano y Facal (2015), quienes evidencian que la mayoría de los profesores en formación expresan, a través de sus narrativas, conocer eventos históricos sobre la historia del siglo XX, aunque no logran describirlos correctamente, produciendo narrativas ejemplares, que entiende la realidad actual como una culminación feliz de eventos controvertidos: "...ni todos los graduados en Historia, ni todos los profesores de historia en

activo o en formación asumen una interpretación epistemológica crítica, y desconocen destrezas de pensamiento histórico; por eso, las utilizan de manera muy limitada” (p. 99).

A continuación, se profundizarán las conclusiones obtenidas a partir de la investigación, relacionando el análisis de los resultados con los objetivos propuestos en el estudio, estableciendo además miradas prospectivas en base a los resultados obtenidos.

5. Conclusiones

Tal como se ha descrito, los estudiantes de pedagogía en historia no logran aplicar de forma rigurosa el método histórico. La falta de una crítica exhaustiva de las fuentes históricas, tanto externas como internas, compromete la validez y la objetividad de sus narrativas. Dicha realidad se expresa, entre otros aspectos, en una tendencia a acceder principalmente a fuentes secundarias a través de internet y de los documentos curriculares, lo que limita la exploración de archivos y bibliotecas, facilitando la incorporación de sesgos ideológicos en sus discursos. Esto genera un riesgo de escasa rigurosidad, especialmente en el tratamiento de eventos recientes y controvertidos.

Es aquí donde son relevantes los aportes de la historia narrativa en cuanto al concepto de verdad histórica. Lo característico de la historia narrativa es haber llevado a la teoría de la historia a vivir su “giro lingüístico”, apartándola del referencialismo (Aurell, 2004). Si bien la realidad no tiene en sí misma una estructura narrativa primaria, que los historiadores puedan reproducir desarrollando un argumento o una trama de significado, lo que hacen los textos de los historiadores es inventar una “máscara de significados”, como dice Hayden White (1998), que va generando en el lector efectos explicativos y efectos de realidad. En este sentido, para que un conjunto de datos se convierta en hechos históricos hay que seleccionarlos y luego hay que refinarlos mediante la incorporación de elementos literarios, que son, precisamente, los que infundirán el color y la textura, haciéndolos parecer auténticos, a la vez que “históricos”.

En este sentido, la objetividad que los docentes deben asumir no radica en la precisión que puedan expresar en la relación entre significado y significante, ni tampoco en la anulación de su narrativa en el aula a fin de mostrar neutralidad. La objetividad, en términos de validez y desde la historia narrativa, se da en la comprensión de las limitaciones propias que existen en la historia para aprehender su objeto de estudio, posicionando de esta forma su narrativa

como una interpretación del pasado, que encuentra validación en la medida en que se sustenta en fuentes históricas primarias, pero no tiene pretensiones de agotar la realidad histórica. Es esto lo que permite dialogar, ser crítico y criticar otras visiones. También permite explorar la creatividad literaria en la comunicación de la narrativa, empleando recursos que logran enriquecer su discurso.

Es crucial que los docentes se esfuercen por ampliar las perspectivas interpretativas de la historia y promover un pensamiento histórico crítico entre los estudiantes. La relevancia de las narrativas históricas en el contexto educativo es innegable, pero es necesario abordar la problemática existente para garantizar una enseñanza rigurosa y objetiva de la historia.

Es evidente que uno de los problemas relevantes que se presenta en el aula es el cómo se confrontan distintos relatos respecto al pasado, situación que se profundiza en cuanto a los contenidos sobre el pasado reciente. Ubicar la narrativa como el principal objeto de reflexión en la enseñanza de la historia puede mejorar las experiencias de aprendizaje histórico en el aula. De esta manera, es una posibilidad de enseñanza y aprendizaje en la que los contenidos estudiados no se trabajen solo de manera expositiva. Trabajar con el contenido enseñado y explorar su constitución narrativa también puede contribuir a expandir la capacidad analítica de nuestros estudiantes.

Esta práctica epistémica, no debe limitarse a una conciencia del docente, sino también debe transmitirse como un acercamiento al método histórico, de esta forma las concepciones respecto a la verdad histórica y al quehacer histórico serán la base del diálogo pedagógico en el aula. En este sentido, el contexto educativo debe tener dos claras características: (1) Reconfigurar la conceptualización del concepto de verdad histórica; (2) Promover la elaboración de narrativas que contengan relevancia interpretativa y lingüística, integrando además criterios de validez.

Respecto al primer punto, es posible afirmar que los estudiantes deben comprender los sesgos de sus narraciones, y reconocer desde la disciplina histórica la susceptibilidad a revisión y transformación constante de sus interpretaciones (Díaz, 1998). Este cuestionamiento a las verdades absolutas no solo debe entenderse como una resistencia al discurso emitido por el docente o el Estado, sino también como una disposición de revisar tanto la historia familiar

como la experiencia subjetiva. Dicha tarea implica abordar la historiografía dentro de las clases de historia, y no solo los aspectos conceptuales y procedimentales de la misma.

El segundo punto alude a la capacidad por parte del docente de lograr que los estudiantes construyan nuevas narrativas, que posean relevancia interpretativa y comunicativa, integrando además criterios de validez histórica. Este proceso es descrito por Certeau (2007) y Ricoeur (2007), indicando que existen tres fases relevantes en la construcción de narraciones: la fase documental, la fase de explicación y la fase de representación. Esas reglas están constituidas por normas institucionales que permiten ciertos tipos de narrativas y prohíben otras, como lo demuestra Certeau (2007). Las fases documental y de explicación/compreensión, para Ricoeur (2007), preceden y hacen posible la fase de representación, que produce una narrativa. Esas dos fases son inseparables y crean las condiciones que dan sentido y distinción a la narrativa histórica.

Dichas prácticas permiten establecer un equilibrio conceptual y procedimental en el quehacer histórico dentro del aula, por parte de docentes y estudiantes, reconociendo que: “no hay historia sin la conciencia de un límite entre el reino de la realidad y el reino en el que la ficción ejerce sus plenos poderes” (Pomian, 2003. p. 11). A continuación, se presenta un diagrama que sintetiza las conclusiones expuestas, relacionando la propuesta de la historia narrativa como eje de la metodológico en contextos educativos.

La Figura 2 muestra la relación entre los futuros docentes, los estudiantes y la historia narrativa. Los futuros docentes no conciben la verdad histórica desde un enfoque positivista, sino como una interpretación validada por fuentes primarias. Tanto ellos como los estudiantes incorporan sesgos ideológicos y metodológicos en sus narrativas, lo que genera conflictos en el aula. Los estudiantes, al carecer de métodos científicos, recurren principalmente a la narrativa para comprender el pasado, influenciados también por sus contextos personales y familiares. Ambos grupos comparten el uso de narrativas orales como recurso pedagógico. Reconocer sus limitaciones y construirlas adecuadamente a partir de documentos podría ayudar a mitigar los conflictos en la enseñanza de la historia.

Figura 2
Historia narrativa en el contexto educativo.



Fuente: Elaboración propia

La incorporación de una narrativa oral que reconozca explícitamente sus propios sesgos y limitaciones epistémicas constituye un recurso metodológico que puede fortalecer de manera significativa la construcción de conocimiento en contextos educativos. Cuando esta narrativa se articula siguiendo fases rigurosas, como la elaboración basada en fuentes documentales, la estructuración explicativa y la representación situada del discurso, se convierte en una herramienta capaz de ampliar la comprensión de los procesos interpretativos y de favorecer la formación crítica de los estudiantes. Este enfoque no solo permite problematizar cómo se construyen las narrativas dentro del ámbito pedagógico, sino que también revela las tensiones entre memoria, subjetividad y validación del conocimiento, elementos que suelen permanecer invisibilizados en las prácticas tradicionales.

A partir de estos resultados, se vuelve pertinente proyectar nuevas líneas de investigación que profundicen y expandan este campo. Futuras investigaciones podrían examinar cómo varía la eficacia de estas narrativas orales cuando se aplican en distintos niveles educativos,

o analizar de qué manera los docentes integran conscientemente la reflexión epistémica en su práctica cotidiana. Asimismo, sería relevante explorar la formación docente en torno al uso crítico de la narrativa como dispositivo pedagógico, así como estudiar comparativamente cómo distintas comunidades educativas construyen y legitiman sus propios relatos.

Referencias

- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*(65), 100-112.
<https://doi.org/10.7440/res65.2018.09>
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459.
- Araujo, C., Álvarez, M., & Medina, C. (2013). Verdad y ficción en la historia: El debate entre Hayden White y Roger Chartier. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*(43), 33-42.
- Arellano, A. (2019). Crítica al uso de la memoria como recurso de aprendizaje durante el siglo XIX en Chile. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 89-108.
- Arias, N. (2016). De los conceptos surgen historias: Koselleck y la Historia conceptual. *Artificios. Revista colombiana de estudiantes de historia*(6), 82-95.
<https://doi.org/10.22380/2422118X.2263>
- Aurell, J. (2004). Los efectos del giro lingüístico en la historiografía reciente. *Revista de Filología Hispánica*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.15581/008.20.26710>
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P., & Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Baeza, A., Henríquez, R., & Riffo, I. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria: Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 112-132.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL/Interamericana ediciones S.A.
- Barcelos, A., & Kajala, P. (2003). Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA: New research approaches. En P. Kajala, & A. Barcelos,

- Beliefs about SLA: New research approaches* (págs. 231-238). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barthes, R. (1967). *Proust et les noms, To Honor Roman Jakobson*. Mouton, La Haya.
- Bautista, N. (2001). *Proceso de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial el Manual Moderno.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., . . . Vilà, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood Cliffs N.J: Prentice Hall.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Capra, J., Reis, M. (2020). A narrativa histórica: Os desafios e perspectivas da escrita e do ensino de história. *Revista interfaces do conhecimento*, 02(01), 1-7.
- Carrasco, K. A. (2022). *Formación docente y enseñanza del periodo 1973–1990 en Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Cavalcanti, E. (2020). História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica / History, narrative and education: dialogues, limits and possibilities of a theoretical reflection. *Revista De História E Historiografia Da Educação*, 4(10), 207–238. <https://doi.org/10.5380/rhhe.v4i10.72380>
- Certeau, M. (2007). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Chan, K., & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chartier, R. (1996). El malestar en la historia. *Fractal*, 1(3), 153-175.
- Chillón, A. (2001). El «giro lingüístico» en periodismo y su incidencia en la comunicación periodística. *Cuadernos.Info*, (14). <https://doi.org/10.7764/cdi.14.180>
- Cho, Y., Lee, J., & Jonassen, D. (2011). The role of tasks and epistemological beliefs in online peer questioning. *Computers & Education*, 56, 112-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.014>

- D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia de Paraguay. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 37–56.
- Delaunoy, I. (2022). *Hayden White y los historiadores*. Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.
- Delval, J. (1988), *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*, en F. Huarte (ed.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Madrid, Narcea.
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 47-55.
- Díaz F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82), 1-31.
- Díaz, L. (2008). Historia, literatura y narración. *Historia Crítica*, (36), 194-222. <https://doi.org/10.7440/histcrit36.2008.10>
- Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la atención a las singularidades*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Ezequiel-Aguirre, J., Porta-Vázquez, L., & Bazan, S. (2018). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*, 43(1), 400–417. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>
- Fabris, A. (2001). *El giro lingüístico: Hermenéutica y análisis del lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- Finocchio, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco, & F. Levín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (págs. 253-277). Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Franco, M., & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín Del Instituto De Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*(47), 190-217.
- García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la formación inicial

-
- docente? *PSYKHE*, 20(1), 29-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>
- Gilardi, P. (2011). La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 41, 103-115.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío postmoderno*. Nueva York: Fondo de cultura económica.
- Koselleck, R. (2001). *Los extractos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*, XIX(37), 189-2013.
- Martínez-Rodríguez, R., Muñoz, C., & Sánchez-Agustí, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de educación*, 11-35. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399>
- Montanares, E. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Montanares, E., & Llancavi, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Montanares, E., González, M., Llancavi, D., & Vázquez, G. (2022). Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>
- Páez, D., & Pilar, L. d. (2019). Tensiones y retos de la enseñanza de la historia reciente. *Cambios y Permanencias*, 10(1), 540-559.
- Pomian, K. (2003). História e ficção. *Revista Projeto História*, (26), 11-45.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo, traducción de Agustín Neira*. México: Siglo XXI.
- Rojas, C. (2001). Giro lingüístico/giro hermenéutico/ giro semiológico. *Revista de filosofía*, 57(1), 63-76.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico de la filosofía*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rousso, H. (1998). *La hantise du passé*. Paris: Editions Textuel.
- Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(2), 375-396.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023>
- Rubio Soto, G., & González Calderón, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: Aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Tempo e Argumento*, 15(3).
- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34, 149-175.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba : Editora UFPR.
- Sáiz, J., & Facal, R. L. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
<http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sánchez, M., & Rodríguez, S. (2008). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna, & D. Gómez, *El Papel de la Memoria en los Laberintos de la Verdad, la justicia y la Reparación* (págs. 203-230). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. . Toronto: Nelson Education .
- Spiegel, G. (2006). La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico. *Ayer*, (62) 2, 19-50.
- Stone, L. (1979). The revival of narrative. *Past and Present*, 85, 3-24.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía .
- Toledo, M., Magendzo, I., Gutiérrez, A., Gutiérrez, V., & Iglesias, R. (2015). *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. . En M. Franco, & F. Levín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (págs. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Villalón, G., & Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 139-151. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09>
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- White, H. (1998). *Metahistoria. La representación histórica en el siglo decinueve*. Fondo de Cultura Económica.