



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/a66key33>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 13, Enero-Diciembre, 2026. pp. 51-72

Leer, escribir y explicar: una secuencia didáctica desde la "Historia desde abajo"

Reading, Writing, and Explaining: a Didactic Sequence based on "History from Below"

Nicolás Campos Rojas¹

Recibido: 10/08/2026

Aceptado: 13/10/2026

Resumen

El presente artículo presenta y analiza una secuencia didáctica implementada con estudiantes de octavo básico (13-14 años), orientada al desarrollo de explicaciones causales con sentido histórico en torno al surgimiento del capitalismo temprano y la formación de la clase obrera en la Edad Moderna. La propuesta, vehiculizada por el enfoque de la "Historia desde abajo" (Rediker, 2023), considera sesiones de alfabetización histórica, clases de contenido declarativo, análisis de fuentes y la producción de un texto explicativo que responde una pregunta orientadora. El propósito final es que los estudiantes puedan construir explicaciones causales con sentido histórico, articulando elementos contextuales, estructurales e intencionales, posicionando a la clase trabajadora como sujeto con agencia y autonomía.

Palabras claves: Pensamiento histórico; Explicaciones causales; Historia desde abajo.

Abstract

This article presents and analyzes a didactic sequence implemented with eighth-grade students, aimed at developing causal explanations with historical sense around the emergence of early capitalism and the formation of the working class in the Modern Age. The proposal, guided by the "History from

¹ Colegio Kimen Montessori, Chile. Correo electrónico: [nacampors@gmail.com](mailto:nacamposr@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9564-3911>



Below" approach (Rediker, 2023), considers sessions of historical literacy, declarative content classes, source analysis, and the production of an explanatory text responding to a guiding question. The ultimate purpose is for students to construct causal explanations with historical sense, articulating contextual, structural, and intentional elements, while positioning the working class as a subject with agency and autonomy.

Keywords: Historical Thinking, Causal Explanations, History from Below.

Cómo citar:

Campos Rojas, N. (2026). Leer, escribir y explicar: una secuencia didáctica desde la “Historia desde abajo”. *Nuevas Dimensiones*, 13, 51-72. <https://doi.org/10.53689/a66key33>

1. Introducción

Son diferentes los fines que han movilizado la enseñanza de la Historia a través del tiempo, existiendo diferencias entre los enfoques que han vehiculizado esa tarea. Así, mientras algunos se han centrado en una Historia que se aprende como acumulación de información, otros han desarrollado enfoques que comprenden el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la comprensión y como una tarea de argumentación abierta al debate democrático (Santisteban, 2010). En este sentido, dentro de las finalidades de la enseñanza de la Historia se encuentra la de desarrollar el Pensamiento Histórico, el cual puede entenderse como un proceso dinámico y transformador que implica un flujo constante de información y reflexión, cuya finalidad es resignificar la forma en que el ser histórico comprende su realidad (Chávez, 2021). Pensar históricamente es, por lo tanto, un proceso complejo que requiere, entre otras cosas, desarrollar capacidades para la representación histórica, la cual se manifiesta principalmente, a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional (Santisteban, 2010).

Las explicaciones causales, se han desarrollado como uno de los tópicos más relevantes si de desarrollar el Pensamiento Histórico se trata. Santisteban (2010), afirma que son estas las que permiten que los personajes, los escenarios y los hechos se sitúen en una trama coherente de la representación, siendo su enseñanza, aquella práctica que busca desarrollar la comprensión y la construcción de sentido histórico (Henríquez, et al. 2018), diferenciando la Historia de la “mera crónica”. Esto, en la medida que alejan la narración de la descripción para acercarla a la explicación (Ortuño, et al., 2016).

Considerando este desafío, la secuencia didáctica que aquí se presenta se implementó en dos octavos básicos – 18 y 19 estudiantes respectivamente – de un colegio particular con proyecto educativo Montessori, ubicado en la Región Metropolitana, Santiago de Chile. La decisión de aplicar en estos cursos responde a un trabajo sostenido desde mediados del segundo semestre de 2025, donde se identificaron dificultades en los estudiantes para responder de manera escrita, lo que motivó el desarrollo de procedimientos orientados a fortalecer la explicación histórica a partir de análisis de fuentes. Para comienzos del presente año se estimó que el nivel y el contenido de la unidad eran propicios para articularlos con el enfoque de la Historia desde abajo, permitiendo construir una propuesta coherente en términos curriculares, historiográficos, didácticos y pedagógicos.

A partir lo anterior, es que se diseña una secuencia didáctica que pretende que los estudiantes de octavo básico puedan establecer una interpretación histórica del pasado, en la que se exprese una explicación causal en relación a los procesos de proletarización que se evidenciaron durante el surgimiento y el desarrollo del capitalismo temprano en la Época Moderna. Esto, en la medida que la elaboración de relaciones causales constituye una de las finalidades curriculares más extendidas en la enseñanza de la Historia (Henríquez et al. 2019; Ruiz & Henríquez, 2022) y que, en el caso chileno, las Bases Curriculares (2015) hacen referencia explícita a la expectativa de que los estudiantes desarrollen explicaciones que les permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente. En este sentido, la secuencia didáctica tiene como propósito que los estudiantes, a partir del análisis de distintas fuentes, puedan comprender las dinámicas del surgimiento y la expansión capitalista, a partir de sus causas y consecuencias para la clase trabajadora del periodo. Conviene mencionar en este sentido que la Historia desde abajo, la cual corresponde a una perspectiva historiográfica que coloca en el centro las experiencias, voces y agencias de sujetos comunes históricamente marginados de los relatos oficiales (Rediker, 2023) fue el enfoque que vehiculizó la secuencia didáctica implementada.

El propósito del presente artículo es presentar y analizar la secuencia didáctica realizada, dando cuenta de su fases y procedimientos, así como de los resultados que emergen del análisis de los textos producidos por los estudiantes. A continuación, se presentan los

presupuestos teóricos que orientaron la construcción de la propuesta y desde los cuales emergieron las principales categorías para analizar las respuestas finales.

2. Marco teórico

Desarrollo de las ideas/conceptos de los principales referentes teóricos que sustentan la investigación. Las explicaciones históricas corresponden a sistemas formados por unidades de significados, que se entrelazan formando conexiones causales históricas, permitiendo dar respuesta a una pregunta histórica (Ruiz & Henríquez, 2022). Siguiendo lo expuesto por Jaramillo y Pérez, las explicaciones causales, corresponde a una de las formas por las cuales es posible la comprensión de los hechos históricos, lo cual lleva a entender, que tales hechos, no son producto del azar (Jaramillo & Pérez, 2011). La causalidad, en este sentido, adquiere relevancia si de la construcción de una explicación histórica se trata, siendo este elemento, o más bien, el aprendizaje y la progresión de las explicaciones causales, uno de los aspectos en donde más se han focalizado los estudios en torno a explicaciones históricas (Ruiz & Henríquez, 2022).

En este marco, la literatura ha discutido distintos modelos de explicación histórica: desde el “nomológico-deductivo”, que asimila la explicación histórica al esquema de un evento físico (Jacott, 1995), hasta el modelo “intencionalista” de Von Wright, centrado en las motivaciones de los actores (Carretero et al., 1997). Distintos autores han señalado, sin embargo, que centrarse solo en las intenciones deja la explicación incompleta, siendo necesario articularlas con elementos estructurales y contextuales (Chapman, 2016; Kitson et al., 2015). Es justamente esta articulación entre lo intencional y lo estructural la que buscamos observar en las explicaciones producidas por los estudiantes en la presente propuesta.

Una primera dimensión de estudios sobre explicaciones históricas se ha concentrado en la progresión de su complejidad (Ruiz & Henríquez, 2022). En este sentido, Ruiz y Henríquez (2022) mencionan la propuesta de progresión de aprendizaje de Lee y Shemilt (2009, como se citó en Ruiz & Henríquez, 2022), quienes construyen seis niveles de complejidad en torno a las explicaciones causales, desde el nivel más básico, el cual se caracteriza por explicaciones descriptivas donde los eventos solo transcurren en el tiempo, hasta niveles en los que los conceptos causales se elaboran a partir de marcos epistemológicos menos

frecuentes entre los estudiantes, aunque, pese a ofrecer un conjunto de criterios conceptuales, estos no describen criterios específicos ni proporcionan ejemplos que permitan identificarlos (Ruiz & Henríquez, 2022).

Una segunda dimensión donde se han desarrollado estudios en torno a las explicaciones históricas tiene relación con el lenguaje académico de la disciplina, donde la lectura y la escritura aparecen como procedimientos fundamentales, existiendo distintos estudios que han identificado los recursos léxico-gramaticales que utilizan los estudiantes para causar históricamente (Ruiz & Henríquez, 2022). Sin embargo, resulta necesario avanzar hacia la integración de la dimensión discursiva e historiográfica en las explicaciones de los estudiantes, quienes deben desarrollar habilidades tanto en el contenido del dominio histórico como en el conocimiento de sus procesos retóricos (Ruiz & Henríquez, 2022).

Al respecto, Martin y Rose (2008, como se citó en Henríquez et al., 2018) mencionan que las explicaciones corresponden a un género histórico que se caracteriza por utilizar conceptos que enlazan secuencias de hechos otorgando sentido histórico (Henríquez, et al., 2018), siendo de hecho, este aspecto uno de los principales elementos que caracterizan los tres modos de complejidad que se han identificado respecto a las explicaciones históricas que los estudiantes elaboran frente a un problema histórico, las cuales se mueven desde la “crónica sin sentido histórico”, hasta una narración “con sentido histórico”, en la cual la agencia corresponde a entidades sociopolíticas y a estructuras conceptuales que orientan y desencadenan los eventos (Ruiz & Henríquez, 2022). Así, el sentido histórico, se consigue, conectando múltiples factores explicativos presentes en las perspectivas de fuentes primarias y secundarias (Henríquez, et al. 2018).

Desde estas consideraciones teóricas es que se pretendió sustentar la construcción de la secuencia didáctica que se presentará en las próximas páginas. A partir de la literatura revisada, las explicaciones causales se construyen en base a preguntas o problemas históricos, siendo estos elementos los que orientan los procesos de alfabetización histórica y vehiculizan el desarrollo de explicaciones. Siguiendo a Henríquez, et al. (2018), las explicaciones históricas no solo deben dar cuenta de lo que pasó, sino también del por qué pasó, razón por la cual la secuencia didáctica que aquí presentamos se articula a partir de una pregunta

orientadora que intenta que los estudiantes articulen elementos contextuales y la agencia de los sujetos del periodo estudiado.

Por último, nos parece relevante explicitar que uno de los fundamentos de la propuesta es posicionar la “Historia desde abajo” como un enfoque legítimo y válido para abordar el contenido, en oposición a una historiografía centrada en elites “desde arriba”, en la medida que puede entregar nuevas aproximaciones a problemas que parecían ya acabados para el formato escolar, entregando una nueva perspectiva desde donde abordar el contenido en las escuelas.

En este sentido, pensamos que el ejercicio de la lectura, el análisis de fuentes y la escritura, enmarcado en un problema inspirado en la Historia desde abajo, se relaciona no solo con la dimensión heurística de la Historia, sino que también con su dimensión gramatical. Este elemento, al estar relacionado con las formas de trabajo de la disciplina histórica y su modo de construir conocimiento y objetos (Henríquez & Muñoz, 2017) puede ser una importante oportunidad para que los estudiantes no solo desarrollen procedimientos propios de la disciplina, sino que también puedan comunicar sus aprendizajes desde nuevas perspectivas. Posicionar otros enfoques historiográficos en la enseñanza de la Historia, puede invitar también a los estudiantes a mirar experiencias de sujetos comunes como parte de una totalidad o una unidad (Rediker, 2023), que puede ser más compleja de lo que parece, así como también a comprender la Historia como un campo de estudio complejo y que requiere una cierta toma de decisiones. Pretendemos, que este enfoque aplicado a una secuencia didáctica en la escuela, pueda ser una invitación a descubrir y entender que, en el desarrollo de un proceso, son distintas voces y agencias, las que actúan, y pueden ser visualizadas en la historiografía, cuestión que, en palabras de Rediker, es raramente reconocida (Rediker, 2023).

A partir de estos presupuestos, las explicaciones producidas por los estudiantes se analizarán a la luz de tres ejes: el tránsito de la crónica a la explicación con sentido histórico; la articulación entre elementos estructurales y motivaciones intencionales; y el posicionamiento de la clase trabajadora como sujeto con agencia y autonomía.

3. Descripción de la experiencia didáctica

Se señalan los objetivos de la experiencia didáctica, además se caracterizan sus fases, materiales didácticos y el curso donde se desarrolló. Los presupuestos teóricos revisados orientaron el diseño estructural de la secuencia didáctica, la cual fue construida a partir de distintas fases que permitieron a los estudiantes aproximarse de manera progresiva a los elementos necesarios para elaborar un texto de explicación histórica como producto final. El trabajo, se orientó a que, a partir del análisis de fuentes y la escritura, los estudiantes pudiesen establecer vínculos de causalidad entre las motivaciones de los actores, las condiciones, los hechos y las consecuencias para construir una narración verosímil y con sentido histórico en torno al surgimiento del capitalismo temprano, los procesos de proletarización y la agencia de la clase obrera (Henríquez et al., 2018; Ruiz & Henríquez, 2022). De esta manera, esperábamos que cada fase pudiese cumplir una función específica: alfabetizar historiográficamente en el enfoque de la Historia desde Abajo (Rediker, 2023); comprender los principales temas del contenido a partir de las clases; analizar fuentes a partir de una guía de explicación histórica; y, finalmente, movilizar lo anterior a partir de la producción de un texto con sentido histórico que respondiera la pregunta orientadora.

La decisión de trabajar con el enfoque de la Historia desde abajo se vincula con el hecho de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de aproximarse a la disciplina histórica a partir de las voces y las experiencias de sujetos que suelen —o solían— ser olvidados de las narrativas históricas. (Rediker, 2023). Siguiendo la idea de Rediker (2023), podemos considerar que el periodo de expansión y desarrollo capitalista puede ser abordado desde una perspectiva más amplia si de actores sociales se trata. Así, es que la secuencia didáctica pretende que, a partir de distintas fuentes relacionadas con el periodo, los estudiantes puedan desarrollar un texto de explicación histórica en el que den cuenta de las principales dinámicas del origen y el desarrollo del capitalismo temprano, posicionando como eje de la narración las experiencias y vivencias de los sectores obreros del periodo.

Antes de implementar la secuencia, resultó relevante conocer a los estudiantes y sus contextos de enseñanza-aprendizaje, principalmente con el objetivo de organizar y construir los espacios necesarios para su desarrollo. El trabajo realizado contempló un tiempo

determinado de horas pedagógicas, así como también requirió que el estudiantado ya conociera lo que significa el trabajo con fuentes. Asimismo, el estar en un establecimiento cuyo foco principal no es la producción de resultados inmediatos en términos academicistas, sino más bien fomentar una educación basada en el desarrollo de la autonomía y en generar una relación democrática del ser humano con el mundo y su realidad concreta, permitió destinar el tiempo necesario para desarrollar la tarea propuesta. Los cursos en los cuales se implementó la secuencia contaban con experiencia previa en el trabajo con fuentes históricas, siendo una dinámica recurrente en la asignatura la realización de actividades de análisis de fuentes escritas e iconográficas, tanto de manera individual como grupal. En cuanto al tratamiento de las respuestas, la totalidad de los textos producidos fue integrada al análisis, sin embargo, la muestra que se expone corresponde a una selección de los casos que, a nuestro juicio, dialogan de manera más clara con los presupuestos teóricos de cada eje analítico, y no a una jerarquización por nivel de desempeño. Respecto a los estudiantes que faltaron a una más sesiones, dado que el trabajo se estructuraba en torno a una guía individual, que cada estudiante desarrollaba durante las clases, con guía del profesor, quienes se ausentaban, retomaban la guía en el punto en el que la habían dejado al momento de reincorporarse. Como parte del encuadre curricular (8vo Básico) en el cual fue pensada esta propuesta podemos señalar las siguientes vinculaciones (Ver Tabla 1):

Tabla 1

Objetivos de Aprendizaje vinculados a la secuencia

Objetivos declarativos	OA4. Caracterizar la economía mercantilista del siglo XVI, considerando fenómenos económicos como la acumulación y circulación de metales preciosos, la ampliación de rutas comerciales, la expansión mundial de la economía europea, [...].
Habilidades	OAm. Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel. OAh. Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel.; fundamentar sus

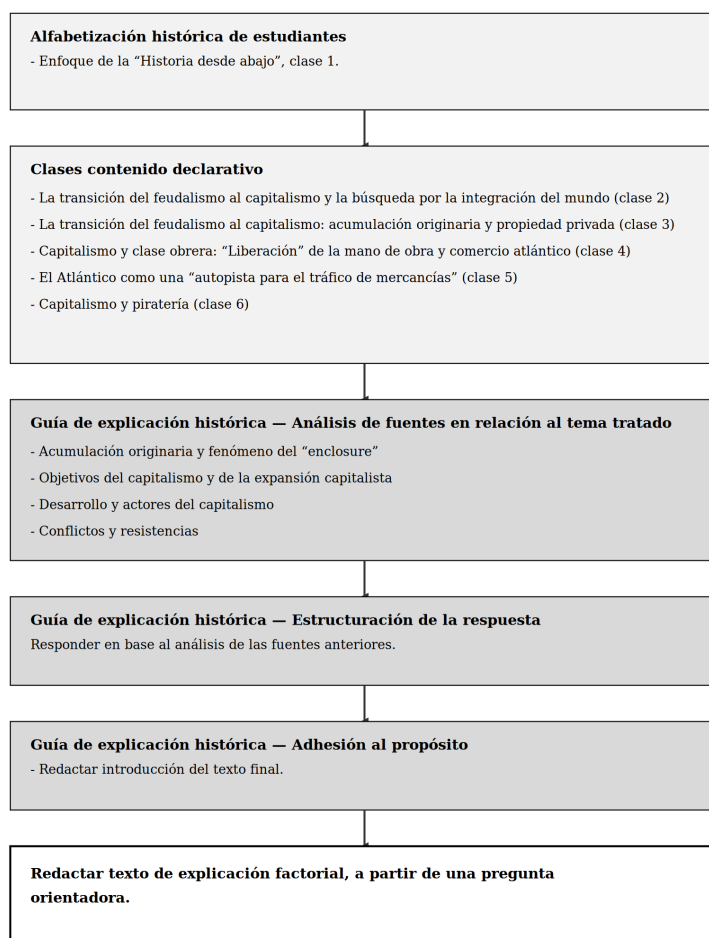
	opiniones basándose en evidencia; establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos
Actitudes	D. Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.

Elaboración propia a partir de las Bases Curriculares de 7° Básico a 2° Medio (Ministerio de Educación, 2015).

Con esta información, es que se construyó la secuencia didáctica la cual abarcó 14 sesiones de trabajo (90 minutos cada una) y que se desarrolló a partir de la siguiente estructura (ver Figura 1).

Figura 1

Estructura de implementación de la secuencia didáctica



Elaboración propia

Cada una de las etapas representadas fue implementada de manera secuencial, siguiendo el orden que se presentó en el esquema.

- Alfabetización de Estudiantes:

En la primera clase se presentó a los estudiantes el enfoque de la Historia desde abajo a partir de los planteamientos de Markus Rediker (2023). Para esto, la clase comenzó con la lectura de un fragmento del poema de Bertolt Brecht “Preguntas de un obrero que lee”, a partir del cual se les planteó la siguiente pregunta: ¿Qué crítica al cómo se cuenta la Historia se puede desprender del poema? Desde ahí, es que se introduce el enfoque historiográfico propuesto por Rediker (2023), para luego presentar una declaración del autor en la que se evidencian sus principales presupuestos respecto a esta manera de hacer y construir Historia, a partir de la cual los estudiantes respondieron preguntas en su cuaderno.

- Clases contenido declarativo:

La segunda y tercera clase abordaron el proceso de transición del feudalismo al capitalismo, a partir de las categorías de acumulación originaria, cercamientos o “enclosure” y trabajo asalariado. Para eso, a los estudiantes se les presentaron distintas fuentes relacionadas a estos temas, las cuales venían acompañadas de preguntas con el objetivo de que pudiesen responder, comentarlas y así, entender que el surgimiento del capitalismo se generó a partir del colapso del feudalismo, lo cual generó transformaciones en las clases sociales del periodo, específicamente en la clase obrera.

La cuarta clase comenzó proyectando la misma imagen respecto a los *enclosure* y se realiza la pregunta al curso respecto a qué pasó con los campesinos y trabajadores que ocupaban las tierras comunes con el proceso de privatización, para después enfocarse en las consecuencias del fenómeno, como lo fue la liberación de la mano de obra, que, para efectos del contenido, se transformó en una clase obrera marítima. Para explicar lo anterior se toma como base las respuestas de los estudiantes y se presenta al capitalismo como un nuevo modo de producción que organiza la sociedad moderna.

En la quinta clase se establecieron vínculos entre el capitalismo y el Atlántico, abordando el rol del océano como red de comercio y espacio de realización de la clase obrera marítima. En la siguiente sesión se presentó a los estudiantes el problema de la ambivalencia de la clase

obrero atlántica, la cual, se manifestaba de forma dócil y sometida, pero también, rebelde y autónoma (Linebaugh y Rediker, 2022). Para esto, los estudiantes leyeron y analizaron un fragmento del capítulo 5 del libro “La Hidra de la Revolución” de Linebaugh y Rediker (2022)², a partir del cual debían responder de forma individual una pregunta que pretendía que identificaran a cuál de las dos dimensiones de la clase obrera hacía referencia la fuente.

- Guía de explicación histórica

A cada estudiante se le entregó una guía de explicación histórica, la que tenía como principal objetivo, que los estudiantes respondieran la siguiente pregunta orientadora **¿Por qué el surgimiento del capitalismo temprano transformó la organización económica del mundo en comparación al periodo anterior y, a su vez, puede ser entendido como un sistema que forjó a una nueva clase social con autonomía y agencia propia?**

Para la construcción de la pregunta, procuramos que esta pudiera funcionar como una guía para la lectura de evidencias, y que permitiera clarificar el propósito de la tarea a los estudiantes, el cual giraba en torno a explicar por qué el capitalismo transformó la realidad la organización económica del mundo, y, a su vez, por qué puede ser un sistema que construyó una clase social con agencia propia. De esta manera, la pregunta funciona como un dispositivo que puede llevar a los estudiantes a establecer vínculos de causalidad entre las motivaciones de los actores, las condiciones, los hechos y las consecuencias presentes en las fuentes, invitándolos a establecer interpretaciones creativas y verosímiles (Henríquez, et al. 2018).

Así, la guía se construyó en distintas etapas orientadas a estructurar la respuesta a la pregunta orientadora. En primer lugar, los estudiantes debían analizar fuentes organizadas en cuatro temas: acumulación originaria; objetivos y expansión del capitalismo; desarrollo y actores; y conflictos y resistencias. Cada tema incluía una o dos fuentes asociada a dos preguntas, donde la primera pretendía movilizar a los estudiantes en identificar la idea central del texto, mientras que la segunda buscaba que los estudiantes aplicaran lo analizado a la temática estudiada.

² El fragmento leído se encuentra en la página 230 de la edición *Traficantes de Sueños*, que es la que se cita y referencia en el presente artículo.

Ya habiendo respondido las preguntas de la primera etapa, los estudiantes avanzaban a una segunda fase de la guía, la cual tenía como objetivo generar un ejercicio de síntesis para ordenar la respuesta a la pregunta orientadora. En este sentido, y si bien pensábamos que con la etapa anterior ya contaban con la información necesaria para responder la pregunta central de la guía, creíamos fundamental incorporar este paso para acompañar a los estudiantes a estructurar su texto, considerando la extensión y las distintas temáticas que la pregunta orientadora presentaba. En concreto, la etapa de “estructuración de la respuesta”, requería, a partir de dos preguntas, ordenar el texto final en torno a las dos dimensiones de la pregunta orientadora: la transformación del capitalismo como nuevo sistema organizador de la realidad y el desarrollo de una nueva clase con voluntad y autonomía.

- Preguntas etapa 2: Estructuración de la respuesta.

Pregunta 1: ¿De qué manera la transición al capitalismo temprano transformó radicalmente la relación entre las personas, la tierra y el comercio global? En tu respuesta, explica cómo el proceso de cercamientos (enclosure) en Inglaterra no solo cambió la propiedad de la tierra, sino que obligó a miles de personas a convertirse en una "mano de obra" disponible para los objetivos del capitalismo.

Pregunta 2: “¿Por qué, a pesar de los mecanismos de control y explotación del capitalismo temprano, es posible afirmar que esta nueva clase social desarrolló una voluntad y autonomía propias? Para tu respuesta, considera evidencias de las fuentes que te permitan argumentar cómo las formas de vida, la cooperación o las acciones de estos grupos (marineros, trabajadores) constituyeron una respuesta independiente y creativa frente a las imposiciones del sistema.”

Una vez respondidas, los estudiantes contaban ya con los elementos necesarios para responder la pregunta orientadora de la guía. Fue tarea de cada uno articular esos elementos en el texto final, con la certeza de que, habiendo realizado este procedimiento, su respuesta ya cuenta con una estructura, ideas y orden definidos.

- Adhesión al propósito.

Aquí cada estudiante debía redactar un breve texto introductorio indicando los temas, problemas y preguntas que abordaría en su escrito final, a partir del siguiente formato:

“Redacta el objetivo del escrito, tal como en el siguiente ejemplo: *“El objetivo de este texto es explicar los factores y causas que”* + *pregunta orientadora* + *problemática a resolver*”

La decisión de situar este procedimiento al final de la guía responde a que, habiendo ya realizado la etapa de estructuración de la respuesta, los estudiantes contarían con mayor claridad respecto al orden y las temáticas de su texto final

- Redactar texto de explicación.

Finalmente, correspondía a los estudiantes redactar un texto de explicación histórica integrando lo realizado en la guía antes presentada. Fue en esta última etapa donde cada estudiante escribió su respuesta agrupando, principalmente el texto que realizaron como adhesión al propósito, con la respuesta a la pregunta orientadora que puede evidenciarse, a partir de lo realizado en la etapa de estructuración de la respuesta. Así, el texto final puede entenderse como un producto de lo realizado en pasos anteriores, en donde se buscó que los estudiantes pudiesen conectar factores explicativos presentes en las fuentes primarias y secundarias, para desarrollar un texto con sentido histórico que permitiera responder el problema presentado en forma de pregunta orientadora. Cabe señalar que la secuencia no contempló una instancia explícita y separada para enseñar qué es una explicación causal en abstracto, sino que se trabajó bajo el supuesto de que la progresión por fases (alfabetización historiográfica, clases de contenido declarativo, análisis guiado de fuentes) proveería a los estudiantes de los elementos necesarios para construir el texto explicativo. En este sentido, las respuestas producidas por los estudiantes fueron analizadas a la luz de los ejes definidos en el apartado de Antecedentes Teóricos.

4. Resultados

Las respuestas producidas por los estudiantes en la última etapa constituyen el principal insumo para analizar en qué medida la propuesta favoreció el desarrollo de explicaciones causales con sentido histórico. A continuación se presentan los resultados organizados según los tres ejes definidos Antecedentes Teóricos.

4.1. Eje 1: De la crónica a la narración con sentido histórico

En el primer plano se pueden identificar distintos grados significativos entre los textos producidos. En el ámbito más descriptivo, algunos escritos encadenan eventos de manera

cronológica, y si bien se pueden visualizar vínculos causales explícitos, estos aún se mantienen en el plano de la descripción:

los cercamientos ya empezaron a aparecer, la gente que vivía en estos lugares terminaron siendo exiliados de estos lugares, yéndose con sus familias, etc., Entonces la gente quedó sin dinero para buscar una solución decidieron ir a los puertos para conseguir trabajo en el mar (Estudiante 1).

En este tipo de texto, si bien se puede identificar un vínculo causal, la narración ocurre sin que medie una interpretación respecto al por qué ocurrieron, no qué condiciones estructurales los hicieron posibles. De esta manera, lo sostenido por el estudiante 1 se puede situar en el plano de la descripción que Ortuño et al. (2016) identifican como el límite que separa la Historia de la “mera crónica” y que Ruiz y Henríquez (2022) describen como una narración sin sentido histórico.

Sin embargo, este mismo estudiante, más adelante en la respuesta logra desarrollar una interpretación respecto al despliegue de la clase obrera en el periodo estudiado, al momento que menciona “a pesar de los mecanismos de control y explotación del capitalismo temprano... lograron formar un lado más rebelde, haciendo que los trabajadores se rebelen contra el sistema” (Estudiante 1). De esta manera, la estructura de la idea que sostiene adquiere una mayor profundidad, si de interpretación se trata, en la medida que logra, explicar que la rebelión es consecuencia de las condiciones de explotación, lo cual estimamos supone una operación causal fundamental, permitiendo relacionar los conceptos de “explotación” y “rebelión” en el marco del contexto estudiado, el cual corresponde al “capitalismo temprano”. Este tipo de explicación parece estar en línea con lo que señala Ruiz y Henríquez (2022) en la medida que se conectan causas y consecuencias la acción de entidades sociopolíticas colectivas.

En esta misma línea se puede ver la respuesta de un estudiante al momento que menciona: “así se conformó una nueva clase social que desarrolló voluntad y autonomía propia [...] pasando de ser una clase dócil a una rebelde” (Estudiante 2), la cual se inserta después de haber desarrollado las privatizaciones de las tierras comunes, la expulsión de los trabajadores

y la conformación de rutas comerciales en el atlántico. De esta manera, se puede vislumbrar una intención interpretativa clara, la cual se caracteriza por enunciar un proceso de transformación entregándole un nombre conceptual. No obstante, lo anterior, es lo que sigue a la respuesta, lo que estimamos permite entender este texto como un escrito que se aproxima a lo que se identifica como narración con sentido histórico (Ruiz & Henríquez, 2022). En efecto, el texto no se limita a enunciar la transformación de la clase trabajadora del periodo, sino que la sostiene mediante una relación causal que desarrolla qué condiciones hicieron posible que esta clase se conformara con “voluntad y autonomía propia”. Así, el estudiante señala:

cuando esta clase se volvió rebelde comenzaron a tener pensamientos y acciones autónomas, como por ejemplo empezaron negarse a trabajar porque aparte de la explotación que recibían les pagaban una miseria y sobre todo comenzaron a organizarse entre ellos para crear planes y rebelarse en contra de la clase dominante, defendiendo sus intereses y desarrollando conciencia de clase. (Estudiante 2).

Otro texto no solo relata, sino que compara estructuras para producir una interpretación: “en los barcos piratas no había mayor desigualdad entre sus miembros, haciendo lo contrario que el capitalismo” (Estudiante 3), cuestión que Martin y Rose (2008, cómo se citó en Henríquez et al, 2018) identifican como una característica del género explicativo histórico. O bien, otro texto interpreta hechos dentro de una trama causal más amplia: “la rebelión de los marineros no es solo rebeldía, es también demostración de autonomía” (Estudiante 4).

Cabe señalar, que el desafío que presenta este primer eje no es exclusivamente de contenido histórico, sino que también de género discursivo. Esto, ya que un estudiante puede conocer y manejar las principales ideas, tópicos y enunciados del contenido estudiado y aun así producir una crónica o una descripción de lo ocurrido, debido a que el proceso de operacionalizar o desarrollar una interpretación, exige una habilidad de escritura académica que trasciende el conocimiento histórico, siendo, en definitiva, este un componente propio de la dimensión gramatical de la disciplina (Henríquez & Muñoz, 2017).

4.2. Eje 2: Articulación entre elementos estructurales y motivaciones intencionales

En lo que se refiere al segundo plano de análisis, los textos muestran hallazgos relevantes que, a nuestro juicio, puede ser uno de los principales logros de las respuestas escritas por los estudiantes. A modo de ejemplo, los textos se encuentran en gran medida contruidos a partir de conexiones entre los elementos estructurales para con los elementos más intencionales o motivacionales por parte de los actores, lo que se relaciona directamente con lo que Carretero et al. (1997) identifican como el principal desafío de las explicaciones causales, a saber; establecer relaciones entre las acciones humanas y la totalidad macro-social, y con lo que Kitson et al. (2015) señalan respecto a que la interacción entre causas. Encontrándose así, distintos momentos en los cuales los estudiantes conectan causalmente los distintos elementos que operan en el periodo y en el problema estudiado. En esta línea, se encuentra por ejemplo el texto del estudiante 4, el cual logra establecer una conexión causal precisa en la medida que construye una cadena causal que va desde las condiciones estructurales hasta la respuesta organizada de los trabajadores.

La Edad Moderna comenzó con el fin del feudalismo y el principio del capitalismo.

El fin del feudalismo ocurrió cuando los terrenos feudales se empezaron a cercar. Es decir, estas tierras famosamente públicas, se hicieron privadas, a partir de ponerles cercos. Como tales tierras se privatizaron, las personas que vivían ahí fueron expulsadas y despojadas de los recursos que las tierras ofrecían. Debido a esto miles de familias quedaron sin nada, sin dinero ni comida.

En paralelo a esto, las nuevas empresas del capitalismo estaban rindiendo sus frutos. Los empresarios europeos producían cantidades grandes de dinero, pero no tenían a quien manejara tal cantidad de riquezas. Es aquí donde entran los ex habitantes de las tierras feudales.

Los empresarios decidieron empezar a reclutar a todo el pelotón de gente. Le daban un pago misero a cambio. Los empresarios se aprovecharon de su vulnerable

situación, de no tener ni techo, ni comida, incluso una parte del pelotón estaba compuesta de convictos. Y así, sin muchos problemas, los empezaron a explotar habitualmente.

De esta lamentable condición, nació el “trabajo asalariado”, el cual corresponde a quien hace cierto trabajo a cambio de un pago monetario. A estos trabajadores los convirtieron en marineros y los hicieron soportar viajes en barco, mareos, enfermedades e infecciones fatales. En general, trabajo pesado y todo esto era para viajar por el Océano Atlántico hacia América. Gracias a todo este maltrato surgió una comunidad donde se apoyaban mutua y silenciosamente [...] (Estudiante 4).

En esta misma línea destaca un aspecto de la respuesta del estudiante 3 quien inserta el rol del Estado como un mecanismo estructural de conformación de la clase obrera moderna. En efecto, en su respuesta se puede ver cómo, la promulgación de ciertas leyes funcionó como un elemento fundamental para la movilización de trabajadores desde Europa hasta América. Como menciona el estudiante: “empresas como la Compañía de Virginia... se llevaban a los vagabundos y ladrones y prisioneros por crímenes contra la propiedad, gracias a una ley que hacía que estas personas funcionaran como mano de obra” (Estudiante 3).

Otro caso interesante, aunque menos desarrollado, es el que se presenta en la siguiente respuesta, en la cual el estudiante señala que “la clase dominante temía a que estos huyeran, ya que, si ellos se iban caería todo el sistema” (Estudiante 5). Aunque breve, esta respuesta muestra comprensión de cierta interdependencia entre las clases sociales del periodo. En este sentido, la respuesta permite ver a los trabajadores no solamente como víctimas o como actores aislados de una época, sino que como una clase que resulta ser condición de posibilidad para el desarrollo del capitalismo, lo que implica una lectura de la estructura social que trasciende la descripción del trabajo asalariado como fenómeno individual.

4.3. Eje 3: Agencia y autonomía de la clase trabajadora

Finalmente, es en el tercer eje donde los resultados aparecen de manera más consistente en relación a los tres ejes analizados. En este sentido, se puede ver cómo, de distintas maneras y en distintos grados, los estudiantes lograron posicionar a los trabajadores del periodo como sujetos que actúan y no solo como receptores pasivos de las circunstancias y condiciones estructurales del sistema estudiado. En algunos textos, la agencia de los trabajadores se puede ver de manera más general: “así, se conformó una nueva clase social que desarrolló voluntad y autonomía propia, a pesar de la explotación y exigencias que recibían...” (Estudiante 3), o bien, a partir de la idea de que los trabajadores pudieron desarrollar “su propia forma de pensar” (Estudiante 1) en relación a las condiciones que vivían.

En otros textos, se desarrolla con mayor profundidad la agencia de los sectores subalternos, debido a que incorporan la dimensión colectiva y conceptos asociados al repertorio de acciones que estas clases desarrollaron. A modo de ejemplo una respuesta hace referencia al cómo se tejieron redes de solidaridad en distintos lugares:

Como previamente mencionaba, a partir del sufrimiento causado se formó un vínculo entre los trabajadores que simpatizaban a partir del dolor. Los marineros ya en América, se empezaron a reunir como comunidad en tabernas, bares y pistas de baile ¿Para rebelarse? Sí, pero también para conspirar en contra de los empresarios. Los marineros empezaron a planear escapes, tal como dice la fuente “...e incluso formar un ferrocarril subterráneo marítimo por el cual muchos escaparon hacia la libertad. (Estudiante 4).

En esta línea, otra respuesta indica que los trabajadores “comenzaron a hacer juntas donde ideaban planes para poder escapar” (Estudiante 5), lo cual implica una comprensión de la agencia como un elemento que generaba conflictos y tensiones en la época estudiada.

Uno de los textos más elaborados en este aspecto, es capaz de interpretar la piratería como un fenómeno de rebeldía colectiva y por, sobre todo, como expresión de una organización social alternativa al capitalismo: “en los barcos piratas no había mayor desigualdad entre sus

miembros, haciendo lo contrario que el capitalismo” (Estudiante 3). Esta interpretación dialoga directamente con los planteamientos de Linebaugh y Rediker (2022), quienes referencian a la piratería como un orden social autónomo y democrático que constituyó una contracultura opuesta a la civilización generada por el capitalismo atlántico. Notamos así, como el trabajo con fuentes puede contribuir a que el estudiantado construya explicaciones causales con rigor y sentido histórico.

5. Discusión

La organización de los resultados en tres ejes permite identificar patrones que merecen ser discutidos en diálogo con la literatura revisada.

Respecto al Eje 1 el cual hace referencia al tránsito de la crónica a la narración con sentido histórico, los resultados muestran que los estudiantes logran avanzar más allá de la mera crónica, articulando causas y consecuencias a partir de la agencia de entidades sociopolíticas (Ruiz & Henríquez, 2022). Sin embargo, observamos que el límite entre crónica e Historia no siempre es estable dentro de una misma respuesta, donde un estudiante puede transitar, dentro de su propio texto, desde la descripción hacia la interpretación, tal como se aprecia en la respuesta del Estudiante 1, que se citó anteriormente. Esto sugiere que el desafío de este eje es, principalmente, de género discursivo, en la medida que operacionalizar una interpretación exige una habilidad de escritura académica que trasciende el conocimiento histórico, el cual asoma como un componente propio de la dimensión gramatical de la disciplina (Henríquez & Muñoz, 2017)

En cuanto al Eje 2, centrado en la articulación entre elementos estructurales y motivacionales intencionales, los resultados dialogan directamente con lo que Carretero et al. (1997) identifican como el principal desafío de las explicaciones causales: establecer relaciones entre las acciones humanas y la totalidad macro-social. Las respuestas que incorporan el rol del Estado como mecanismo estructural, junto a las motivaciones de los actores, ilustran lo que Kitson, et al. (2015) señalan respecto a que las causas solo se convierten en causas cuando interactúan con otras causas. Este es, en nuestra lectura, el eje donde la secuencia obtuvo resultados más consistentes, aunque persisten respuestas donde la conexión estructural-intencional queda solo enunciada y no desarrollada.

Finalmente, el Eje 3, el que se vincula al posicionamiento de la clase trabajadora como sujeto con agencia y autonomía, nos muestra que los estudiantes logran, de distintas maneras y en distintos grados, posicionar a los trabajadores del periodo como sujetos que actúan y no solo como receptores pasivos de las condiciones estructurales del sistema estudiado. Esto, permite interpretar que el enfoque historiográfico que orientó la secuencia fue apropiado de manera pertinente por parte del estudiantado. La interpretación de la piratería como forma de organización social alternativa, en diálogo con los planteamientos de Linebaugh y Rediker (2022), sobre la piratería atlántica como orden social autónomo y democrático, constituye, en este sentido, una de las respuestas más densas en términos de apropiación del enfoque de la Historia desde abajo (Rediker, 2023).

En conjunto, estos resultados sugieren que el trabajo con fuentes, enmarcado en el enfoque de la Historia desde abajo (Rediker, 2023), puede contribuir a que los estudiantes construyan explicaciones causales con rigor y sentido histórico, aunque de manera desigual entre los tres ejes analizados. En efecto, es el Eje 3 el que aparece como el más logrado, seguido del Eje 2, mientras que el Eje 1, ligado a la dimensión discursiva de la explicación, presenta los mayores desafíos y requeriría, en futuras implementaciones, mayores instancias de práctica, retroalimentación y revisión.

6. Conclusiones

Fue a partir de los aportes teóricos que hacen referencia a los desafíos y la relevancia de construir interpretaciones históricas a partir de relaciones causales que se construyó una secuencia didáctica, la cual pretendía potenciar y guiar el desarrollo de explicaciones causales en estudiantes de octavo básico. En este sentido, la secuencia buscaba que, a partir de los presupuestos de la “Historia desde abajo” (Rediker, 2023), así como también de distintos procedimientos estructurados en fases, los estudiantes pudiesen construir un texto explicativo con sentido histórico a un problema enmarcado en las transformaciones económicas, políticas y sociales que experimentó el mundo a partir del surgimiento y desarrollo del capitalismo temprano. Esta articulación resulta relevante en la medida que estudios como los de Ruiz y Henríquez (2022) y Henríquez y Muñoz (2017) se han concentrado mayormente en su progresión cognitiva o en su dimensión discursiva, respectivamente, sin explorar en

profundidad su combinación con enfoques historiográficos como la Historia desde abajo (Rediker, 2023), que es justamente lo que esta secuencia buscó poner a prueba. Este elemento, puede funcionar como un pivote en la medida que nos permite situar la presente propuesta en sus alcances reales, abriendo, a su vez, una línea de trabajo de futuras secuencias didácticas, las que incluso, podrían trabajarse de manera interdisciplinar.

En definitiva, el examen de los textos producidos por los estudiantes permite sostener que la secuencia favoreció, en términos generales, el desarrollo de explicaciones causales con sentido histórico, aunque de manera no uniforme entre los tres ejes analizados.

Por último, los resultados nos brindan la posibilidad de pensar la secuencia no como una unidad cerrada, sino como una etapa dentro de un proceso más largo de alfabetización histórica, en el que la escritura de explicaciones causales, movilizadas a partir de preguntas y problemas históricos pueda ser una práctica recurrente y no un producto final aislado. Asimismo, creemos que tanto los logros, como los desafíos que esta experiencia nos muestra, nos invitan a continuar en el trabajo a partir de secuencias didácticas en las que puedan dialogar elementos historiográficos y teóricos, en conjunto con criterios y procedimientos de escritura, con el objetivo de diseñar propuestas didácticas coherentes, democráticas y desafiantes. En este sentido, el cruce entre un enfoque historiográfico específico, como lo es “La Historia desde abajo” y el desarrollo de explicaciones causales, constituye una línea de trabajo que merece seguir siendo explorada, tanto desde el diseño de nuevas propuestas didácticas como desde la investigación sobre sus efectos en el aprendizaje histórico de los estudiantes.

Referencias

- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (1997). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (Cap. 3). Aique.
- Chapman, A. (2016). Causal explanation. En I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 1-22). Routledge.

- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (33), 51-71.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13824/pr.13824.pdf
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A., & Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender Historia*. Ediciones Universidad Católica.
- Henríquez, R., & 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://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007>
- Jacott, L. (1995). *La comprensión de la causalidad histórica*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jaramillo, Y., & Pérez, J. (2011). *El aprendizaje de conceptos y la explicación causal: una relación complementaria*. Universidad de Antioquia.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Morata.
- Linebaugh, P., & Rediker, M. (2022). *La hidra de la revolución: marineros, esclavos y comuneros en la historia oculta del Atlántico* (Traficantes de Sueños, Trad.). Traficantes de Sueños. (Obra original publicada en 2000).
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases curriculares 7° a II medio*. Ministerio de Educación.
- Ortuño Molina, J., Ponce Gea, A. I., & Serrano Pastor, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, (371), 9-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306>
- Rediker, M. (2023). *La poética de la Historia desde abajo* (C. Santibáñez Rebolledo, Trad.; L. Thielemann Hernández & C. Santibáñez Rebolledo, Eds.). Tesis XII Editores.
- Ruiz, M. A., & Henríquez, R. (2022). ¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos? *Perfiles Educativos*, 44(176).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60102>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias del pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>