

Sophia Austral

“Yo me sentiría triste”: La experiencia afectiva de las niñas frente a una secuencia didáctica sobre patrimonio e historia de las infancias

“I Would Feel Sad”: Children’s Affective Experience of a Teaching Sequence on Heritage and the History of Childhood

 CAMILA FERRADA SÁNCHEZ^a,  CAROLINA ÁLVAREZ VALDÉS^b,  LEONARDO CISTERNAS ZAMORA^c

OPEN ACCESS

Recibido: 30/12/2025

Aceptado: 26/05/2026

Versión Final: 27/08/2026

Para citar:

“Yo me sentiría triste”: La experiencia afectiva de las niñas frente a una secuencia didáctica sobre patrimonio e historia de las infancias. Sophia Austral, 32, 08. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20263208>

Agradecimientos

Agradecemos a la institución educativa por facilitar el acceso para la realización de este estudio, y a los niños y niñas cuya participación hizo posible este trabajo.

Financiamiento

No hubo financiamiento.

Contribuciones de los autores:

Camila Ferrada Sánchez:
Conceptualización; Investigación;
Metodología; Redacción
borrador original.

Carolina Álvarez Valdés:
Conceptualización; Supervisión;
Redacción borrador original;
Redacción – revisión edición.

Leonardo Cisternas Zamora:
Conceptualización; Redacción
-borrador original; Redacción
- revisión edición.

RESUMEN

El presente artículo analiza una secuencia didáctica aplicada en cuarto básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, orientada a promover la agencia histórica de niños y niñas a través del trabajo con el patrimonio y la historia de las infancias. El marco teórico se sustenta en los conceptos de conciencia histórica y el giro afectivo, problematizando el carácter adultocéntrico del currículum tradicional. Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo de estudio de caso, utilizando entrevistas grupales con estudiantes, observación de aula y análisis de producciones estudiantiles. Los resultados indican que, inicialmente, niños y niñas percibían la historia como un saber estático y su agencia como una facultad futura. Tras la intervención a partir de objetos patrimoniales y narraciones, se evidenció un tránsito hacia una conciencia histórica más reflexiva donde las emociones y la empatía actuaron como puentes para formular juicios éticos. Se concluye que integrar voces infantiles, sus preguntas y emociones, junto con el uso pedagógico de recursos patrimoniales, fortalece el desarrollo de la agencia infantil y la formación de una ciudadanía democrática.

Palabras clave: Didáctica de la Historia - Conciencia Histórica
- Historia de las infancias - Educación Patrimonial - Experiencias afectivas

ABSTRACT

This article analyzes a teaching sequence implemented in a fourth-grade History, Geography, and Social Sciences classroom, aimed at promoting children’s historical agency through engagement with heritage and the history of childhood. The theoretical framework draws on the concepts of historical consciousness and the affective turn, critically examining the adult-centered nature of the traditional curriculum. Methodologically, the study adopts a qualitative case study approach, using group interviews with students, classroom observations, and analysis of students’ work. The findings indicate that, initially, children perceived history as static knowledge and understood their

*  Camila Ferrada Sánchez
Universidad Finis Terrae
Santiago, Chile
cferradas@uft.edu
<https://orcid.org/0009-0008-1208-6602>

*  Carolina Álvarez Valdés
Universidad Finis Terrae
Santiago, Chile
calvarez@uft.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0402-5072>

*  Leonardo Cisternas Zamora*
Universidad Finis Terrae
Santiago, Chile
lcisternas@uft.edu
<https://orcid.org/0000-0002-9421-1006>

own agency as a future capacity. Following the intervention based on heritage objects and narrative sources, a shift toward a more reflective form of historical consciousness was observed, in which emotions and empathy functioned as bridges for the formulation of ethical judgments. The study concludes that integrating children's voices, their questions and emotions, together with the pedagogical use of heritage resources, strengthens the development of children's agency and contributes to the formation of democratic citizenship.

Keywords: History education; Historical consciousness; History of childhood; Heritage education; Affective experience

INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza una secuencia didáctica aplicada en un curso de 4° básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, cuyo foco es reconocer a las infancias como sujetos históricos activos a partir del trabajo con el patrimonio. La propuesta se sustenta en diversos trabajos que evidencian que las emociones, la

conciencia histórica y la vivencia infantil constituyen ejes relevantes para comprender el pasado de forma más significativa y situada (Soto *et al.*, 2023). Esta perspectiva responde a la necesidad de promover una enseñanza de la Historia orientada a la construcción de una conciencia histórica que dialogue con las experiencias de los estudiantes y con su comprensión del tiempo histórico desde el presente (Santisteban, 2017).

La secuencia didáctica abordó dos contextos históricos relevantes: el trabajo infantil en los primeros años del siglo XX y la infancia durante el Golpe de Estado en Chile en 1973. Para ello se utilizaron dos textos de carácter patrimonial y narrativo: *Pequeños Cristaleros* (2024) y *El diario de Francisca* (2019). Estos recursos permitieron aproximarse a los hechos históricos desde la mirada de niñas y niños, incorporando emociones, miedos, reflexiones y formas de resistencia propias de las infancias. De este modo, la propuesta buscó superar una visión meramente factual del pasado, promoviendo un acercamiento sensible, empático y reflexivo a los procesos históricos.

La investigación se sitúa en el marco del sistema educativo chileno y de los lineamientos curriculares vigentes. Desde las Bases Curriculares de Educación Básica, se establece como propósito central el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión del pasado desde múltiples perspectivas, junto con la valoración del patrimonio como elemento constitutivo de la identidad individual y colectiva (MINEDUC, 2018). Asimismo, los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales incorporan, de manera explícita e implícita, componentes vinculados al patrimonio cultural (Cisternas y Almendras, 2025). No obstante, dichos objetivos se inscriben mayoritariamente en enfoques de carácter academicista, tradicional y conservador, lo que limita el potencial transformador de estos elementos patrimoniales, a pesar de su capacidad para promover habilidades propias del pensamiento histórico (Aroca *et al.*, 2022).

Uno de los fundamentos centrales de esta investigación es la crítica al carácter adultocéntrico del currículum chileno de Historia. Los trabajos de Gazmuri (2013, 2017) evidencian que este currículum privilegia narrativas protagonizadas por adultos, marginando la historia vivida por las infancias. Este diagnóstico es coincidente con las conclusiones de Álvarez (2024), quien señala la escasa presencia de trayectorias infantiles en la enseñanza escolar, lo que limita las posibilidades de que los estudiantes se reconozcan como actores históricos con voz en los procesos del pasado.

Desde la educación patrimonial, se sostiene que el patrimonio no se reduce a objetos, monumentos o espacios físicos, sino que comprende memorias, emociones y relaciones sociales que otorgan sentido a las comunidades y a las experiencias generacionales (Collao, 2019; 2024).

En coherencia con estos planteamientos, la Política Nacional de Educación Patrimonial 2024–2029 presenta como uno de sus ejes centrales la participación activa de las comunidades en la construcción de significados patrimoniales, reconociendo explícitamente a niños, niñas y jóvenes como actores relevantes de estos procesos. No obstante, desde una perspectiva crítica, es posible advertir que la incorporación efectiva de estos principios en el currículum escolar y en las prácticas de aula sigue siendo incipiente. La persistencia de enfoques adultocéntricos y de una

concepción patrimonial centrada en lo monumental y lo institucional dificulta el reconocimiento de las experiencias infantiles como parte del patrimonio vivido y significativo (Aroca *et al.*, 2022; Cisternas y Almendras, 2025).

En este contexto, la secuencia didáctica analizada se posiciona como una propuesta situada que dialoga críticamente con los marcos curriculares y patrimoniales vigentes, articulando los aportes de la didáctica de la Historia orientada a la formación de una ciudadanía crítica Santisteban (2010) y de la educación patrimonial con enfoque participativo (Cuenca *et al.*, 2020). Al centrar la enseñanza en las emociones, las vivencias y las narrativas construidas desde la voz infantil, la propuesta buscó tensionar las formas tradicionales de enseñar Historia y ampliar el repertorio de actores históricos presentes en el aula.

En consecuencia, la secuencia didáctica pretendió a fomentar la agencia histórica de niños y niñas, entendida como la capacidad para interpretar, posicionarse y construir significado histórico desde las propias experiencias y, por tanto, de comprenderse como actores de la historia en tiempo presente y futuro (Pinochet, 2016; Villalón, 2021). Al incorporar relatos situados en contextos históricos relevantes y contruidos desde la mirada infantil, se promueve una experiencia de aprendizaje más significativa y coherente con la vida cotidiana del estudiantado. De este modo, el estudio contribuye a la discusión académica sobre las posibilidades de avanzar hacia una enseñanza de la Historia y el patrimonio más inclusiva, participativa y socialmente relevante, poniendo en valor a las infancias como sujetos históricos y como participantes activos en la construcción de memorias y significados colectivos.

MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se estructura en torno a dos ejes conceptuales desde los que se enmarca el análisis: i) conciencia histórica e historia de las infancias; ii) vínculos patrimoniales y experiencia afectiva.

1. Conciencia histórica, formación ciudadana e historia de las infancias.

En las últimas décadas la enseñanza de la historia ha experimentado una serie de transformaciones, alejándose del enfoque tradicionalista basado exclusivamente en la transmisión de conocimientos sobre hechos históricos y grandes personajes (Muñoz y Ossandón, 2013). Dicho modelo predominante durante gran parte del siglo XX se centró en la enseñanza de una historia oficial enfocada en la política y la guerra, estructurando el contenido en torno a la cronología de estos hechos y acontecimientos históricos (Henríquez, 2014; Lahera y Pérez, 2021). En dicha concepción de la historia, marcada por la conformación de los estado - nación quedan ausentes o marginalizados distintos sectores de la sociedad: mujeres, pueblos originarios, niñeces, disidencias sexo- genéricas (Pinochet y Muñoz, 2016).

A partir de la década de 1980, en Europa se inició un cambio hacia estrategias didácticas más críticas e integradoras (Santisteban, 2017). El giro fundamental se orientó hacia el desarrollo del pensamiento histórico, donde el objetivo ya no era solo transmitir conocimiento sobre acontecimientos, sino dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para interpretar los hechos del pasado y conectar esos aprendizajes con la realidad presente e involucrarse activamente en la construcción de la sociedad (Muñoz y Ossandón, 2013).

Para lograr una formación histórica de carácter integral, Seixas y Morton (2013) proponen que trabajar en función de que el estudiantado comprenda la importancia de la historia y tome perspectiva histórica, use evidencias (fuentes), desarrolle habilidades propias del pensamiento histórico tales como continuidad-cambio y causa-consecuencia y construya el pensamiento histórico a partir de una dimensión ética, vale decir, que logre interiorizar que la historia puede ayudar a vivir mejor el presente. Ello se logra, considerando desde concepciones didácticas contemporáneas (Toledo *et al.*, 2010), no a través de la memorización de fechas ni personajes sino mediante el establecimiento de diferencias entre el pasado y el presente, y la elaboración de juicios éticos contextualizados sobre el pasado (empatía histórica). Dichos juicios permiten una lectura del presente en clave histórica y proyectarse hacia el futuro, en tanto se busca imaginar un porvenir que se construye social e históricamente, a partir de la historia y de los aprendizajes que ella ofrece. De este modo, se desarrolla la noción de que la historia es susceptible de ser modificada (Pinochet, 2016).

En este sentido, Santisteban (2010) define distintas competencias del pensamiento histórico fundamentales, entre ellas, la conciencia histórico-temporal. Esta se construye a partir de las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro, valorando los cambios y continuidades en el tiempo. Según describe Edling *et al.*

(2020), este concepto surgió en las décadas de 1970 y 1980 como una respuesta crítica a los enfoques científicos de la historiografía que no tomaban en cuenta la condición humana, estableciéndose desde entonces como un elemento fundamental para la orientación moral, especialmente, frente a pasados difíciles.

La producción académica reciente da cuenta del creciente protagonismo que han adquirido las investigaciones sobre conciencia histórica en el campo de la educación histórica (Gómez-Carrasco *et al.*, 2022; Rodríguez-Medina *et al.*, 2020). Los primeros estudios se concentraron principalmente en el análisis de los textos escolares como dispositivos de transmisión del conocimiento histórico. No obstante, progresivamente el foco investigativo se ha desplazado hacia el estudio de las prácticas de enseñanza y los procesos formativos desarrollados en diversos contextos educativos (Gómez-Carrasco *et al.*, 2022). En este marco, existe consenso en definir la conciencia histórica a partir de su dimensión social, la que articula la construcción de identidades, las memorias colectivas y la formación ciudadana (Gómez-Carrasco *et al.*, 2022; Rodríguez-Medina *et al.*, 2020). Del mismo modo, la literatura coincide en que su finalidad radica en dotar a los sujetos de herramientas interpretativas que permitan comprender el pasado en relación con los problemas del presente, incorporando además una dimensión ética orientada a la formación de ciudadanos activos y participativos (Rodríguez-Medina *et al.*, 2020).

Edling *et al.* (2022) proponen tres grandes tradiciones respecto al trabajo con la conciencia histórica: modernista, cognitiva y hermenéutica. Respecto a la primera, señalan que se fundamenta en los conceptos de progreso del siglo XVIII y XIX, en que la educación se sustenta en promover el patriotismo, la identidad nacional y la lealtad a narrativas oficiales. A diferencia de la anterior, la corriente cognitiva si bien se amplía en tanto al abordaje temático, no obstante, se basa exclusivamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en que el aprendizaje del estudiante se mide, principalmente, por su capacidad de alcanzar ciertas herramientas básicas.

En tercer lugar, y como base de la investigación que se propone a continuación, Edling *et al.* (2022) caracterizan la tradición hermenéutica sobre la base de postulados del filósofo Hans Gadamer. Dicha tradición no solo se basa en la progresión lineal de habilidades cognitivas, sino que comprende la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más amplia, donde el estudiantado tiene la posibilidad de cuestionar y reimaginar los acontecimientos y procesos pasados desde los eventos del presente. Desde esta óptica educativa, la conciencia histórica se caracteriza como una “conversación complicada” en que los juicios morales y la identidad se transforman permanentemente.

En este sentido, Edling *et al.* (2022) proponen que es fundamental el trabajo con conceptos de tercer orden que, a diferencia de los de primer orden centrados en acontecimientos específicos y, los de segundo orden, vinculados a habilidades históricas, se articulan en torno a reflexiones y valores individuales de los sujetos en relación con el conocimiento histórico. A juicio de las y los autores, los conceptos de tercer orden actúan como nexo que vincula el saber histórico con la ciudadanía democrática. Su relevancia radica en que el conocimiento histórico deja de ser una “información sobre el pasado” para convertirse en una “experiencia desde el pasado” que tiene afecciones emocionales e influye en la identidad y las acciones del presente. El primero refiere a una perspectiva del pasado alejada de la experiencia y emociones de los sujetos, enfocada, por tanto, en la acumulación de conocimiento; mientras que el segundo se centra en la vinculación entre las experiencias del presente y el pasado, considerando la afectividad como parte del aprendizaje y desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. Para ello, se aborda explícitamente la afectación de los sujetos ante el pasado, especialmente ante pasados difíciles (Soto *et al.*, 2023).

Desde esta perspectiva, la relación entre conciencia histórica y ciudadanía se ha consolidado como un eje estructurante de la didáctica de la historia (Santisteban 2017; Díaz *et al.*, 2025). Diversos autores destacan que la enseñanza de la historia, mediada por el desarrollo de la conciencia histórica, debe promover el análisis crítico del pasado, la multiperspectiva y el reconocimiento de la agencia histórica como condiciones para una formación ciudadana efectiva (Pinochet, 2016; Villalón, 2021). Estas aproximaciones subrayan que tales procesos posibilitan que los estudiantes problematizen el pasado, comprendan críticamente el presente y construyan proyecciones de futuro desde una posición reflexiva y comprometida (Villalón, 2021).

En esta línea, Villalón (2021) sostiene que la Historia Escolar constituye un agente clave en la construcción de la conciencia histórica, en la medida en que el aprendizaje de los saberes propios del análisis del pasado posibilita el desarrollo de conciencias históricas de carácter crítico y genético, dimensiones que han sido ampliamente valoradas por su contribución a la formación de ciudadanías orientadas a la profundización democrática. El autor enfatiza en la relevancia de incorporar actores históricos no tradicionales en los procesos de enseñanza, ya que ello favorece que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos, identifiquen su capacidad de agencia y comprendan la diversidad de perspectivas implicadas en la construcción de los fenómenos sociales. Estas dimensiones son señaladas como elementos centrales para el fortalecimiento de una ciudadanía activa y participativa.

Por su parte, Soto (2023) propone una mirada antropológica de la conciencia histórica en el mundo escolar, lo que implica “prestar atención a cómo los estudiantes experimentan el mundo y lo interpretan usando la historia” (p. 334). Dicha perspectiva comprende al pensamiento histórico no solo como un set de herramientas que se utilizan para la enseñanza-aprendizaje, sino como habilidades que permiten que el estudiantado reconozca y se conciente sobre su pasado y, también, entienda la educación histórica como “una práctica que oriente la vida” (p. 335).

De manera complementaria, investigaciones recientes coinciden en la necesidad de situar al estudiantado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje histórico. Esta orientación supone promover la comprensión del tiempo histórico como una herramienta para analizar los cambios y permanencias a lo largo del tiempo y establecer relaciones entre los acontecimientos del pasado y las problemáticas del presente (Pagès y Santisteban, 2010). Desde esta perspectiva, el aprendizaje histórico no solo cumple una función interpretativa, sino también prospectiva, en la medida en que sitúa a los y las estudiantes como actores capaces de proyectar, desde una lectura crítica del pasado y del presente, la construcción de futuro.

Diversos estudios coinciden en la necesidad de incorporar las historias de las infancias en la enseñanza de las Ciencias Sociales como una estrategia para ampliar los marcos tradicionales de interpretación histórica (Carretero y Kriger, 2004; Lee *et al.*, 2004; Pinochet, 2016; Sosenski, 2015). Sosenski (2015) sostiene que la enseñanza de una historia que recupere las voces, acciones e ideas de las niñas favorece no solo la comprensión del pasado, sino también el fortalecimiento de la participación infantil, en tanto los y las estudiantes logran reconocerse como actores sociales situados históricamente. En complemento con esta perspectiva, Lee *et al.* (2004) advierten que una historia escolar centrada exclusivamente en el mundo adulto tiende a restringir la reconstrucción cognitiva del pasado por parte de los niños, al promover relatos estereotipados y cronológicos que refuerzan la idea de una participación social limitada debido a su condición etaria. En la misma línea, Carretero y Kriger (2004) sostienen que una enseñanza de la historia que sitúe a las infancias como sujetos históricos contribuye a la formación de sujetos con una proyección cosmopolita y con capacidades para intervenir activamente en la transformación de la sociedad.

2. Experiencias afectivas y vínculo patrimonial

Como se expuso en el apartado anterior, el abordaje de la conciencia histórica se articula con dimensiones emocionales y afectivas, así como con una comprensión situada en las experiencias propias del estudiantado. En este marco, la relación con una enseñanza de la historia centrada en las infancias adquiere especial relevancia.

Así, Pinto y Zarbato (2017) plantean la necesidad de articular la educación patrimonial con la conciencia histórica, señalando que el patrimonio no es solo un “elemento decorativo o prestigioso” (p. 208). Por el contrario, según exponen las autoras, el trabajo con el patrimonio requiere de actividades educativas que promuevan en el espacio escolar lecturas de la memoria colectiva de manera crítica y analítica. En este sentido, Collao (2024) propone que es fundamental acercar a las infancias a los objetos patrimoniales, en cuanto permiten una construcción identitaria de las niñas, potencia la formación ciudadana y aporta con un trabajo desde las emociones.

Ahora bien, desde el vínculo con las emociones, en este trabajo abordamos la relación con el patrimonio y la historia de las infancias desde la noción de experiencia afectiva (Soto y Jiménez, 2023), entendida como el modo en el que las emociones y afectos circulan en ciertos contextos (Ahmed, 2014). Esta perspectiva se inscribe en lo que ha sido denominado como *giro afectivo* en las ciencias sociales (Leonard, 2024), el que ha puesto en tela de juicio la tradicional dicotomía entre razón y emoción/afectos propia de las sociedades modernas occidentales. Desde este enfoque, las emociones y los afectos dejan de comprenderse como fenómenos exclusivamente individuales, privados e íntimos, y se vuelven parte del análisis para comprender lo social y subjetivo (Leonard, 2024). En este sentido, los afectos son comprendidos como construcciones sociales, que, sin desatender la materialidad del cuerpo, operan como prácticas relacionales con intencionalidad y efectos (Ahmed, 2014).

La premisa del *giro afectivo* es retomada por Soto *et al.* (2023), para abordar la enseñanza de las historias difíciles con estudiantes, donde la dimensión afectiva no es un obstáculo para el aprendizaje histórico, sino que un recurso pedagógico. Así, trabajar con las emociones permite evitar una enseñanza puramente racionalista o “verídica” de la historia, que tiende a desanclar los contenidos de las experiencias de niños, niñas y jóvenes. Al contrario, integrar los afectos permite conectar el pasado con las biografías y narrativas históricas del estudiantado, posibilitando una comprensión situada y significativa de los procesos históricos.

Respecto de este último punto, Cuenca y Estepa (2017) resaltan las potencialidades del patrimonio en el trabajo con las emociones, señalando que éste se configura como un elemento clave en la capacidad de tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás y en la capacidad de tomar una posición empática ante los problemas históricos. Fontal y Marín (2018) denominan vínculo patrimonial a aquellas relaciones afectivas y emocionales que emergen del trabajo educativo con el patrimonio, vale decir, al puente entre las personas y los bienes patrimoniales se establecen de diversas formas en función del tipo de vínculo - temporal, afectivo, espacial, experiencial, familiar; y de los estadios de conformación del vínculo (Fontal *et al.*, 2023): desde la falta de identificación (ausente), desde una identificación personal (latente); y aquellos que son compartidos por un grupo humano (expandido).

Finalmente, para los fines del presente artículo, el patrimonio será conceptualizado como un recurso didáctico que posibilita la interpretación de un contexto sociocultural determinado (Cuenca *et al.*, 2020). En consecuencia, su énfasis se sitúa en su función como mediador para articular las dimensiones emocionales del estudiantado en el análisis del pasado y del presente a partir de las historias de las infancias. Desde esta perspectiva, las experiencias afectivas se entienden tanto como la producción de afectos y emociones generadas al poner a los y las estudiantes en contacto con relatos y documentos de niños y niñas de períodos históricos diversos, como también como un proceso de construcción intersubjetiva, en el cual se configuran emociones y sentimientos en relación con otros, y que se expresan de manera colectiva y en el espacio público.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo, en el que se produjeron datos a partir de las propias palabras de los/as participantes (Colmenares *et al.*, 2008). Particularmente, se trabaja un estudio de caso, método que analiza un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto y partir de sus singularidades (Yin, 2018). Para la recolección de información se utilizaron entrevistas grupales pre y post intervención (Canales, 2006), observación de clases (Angrosino, 2012) y evidencias de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En las intervenciones realizadas participó el curso de 34 estudiantes de 4° básico de un establecimiento público de Santiago de Chile. La secuencia didáctica contempló el desarrollo de dos sesiones de enseñanza-aprendizaje. La primera clase se guió por el objetivo de aprendizaje: comparar el estilo de vida de niños y niñas en el siglo XX con la vida de niños del siglo XXI, considerando el estilo de vida de la época a través de la lectura de un libro “Los pequeños cristaleros” de Antonia Roselló y Bernardo Bello. El propósito fue el desarrollo de conciencia histórica, a través de la comparación presente - pasado desde las propias experiencias de los niños y niñas y con ello apuntar a una comprensión empática con otros seres humanos del pasado. La segunda sesión tuvo como objetivo: conocer diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile considerando distintos actores y experiencias a través del uso de fuentes escritas para empatizar con otros seres humanos del pasado poniéndose en el lugar del otro; para ello, se utilizó como recurso pedagógico central “El Diario de Francisca”, escrito por Francisca Márquez.

En esta secuencia didáctica se trabajó con dos objetos patrimoniales. Uno de ellos es el libro que aborda la historia de niños y niñas cristaleros a inicios del siglo XX, que, si bien no responde a un artefacto patrimonial de la época, sí ressignifica elementos patrimoniales de las infancias, los que pueden ser trabajados desde la educación patrimonial a partir de la ludicidad, interactividad, mediación y significado (De la Jara Morales, 2014). El segundo objeto patrimonial corresponde al Diario de Francisca, una transcripción de un patrimonio documental de Derechos Humanos que permite la comprensión de un contexto histórico desde la perspectiva de una niña.

En cada sesión se desarrollaron actividades en las que se les pidieron distintos ejercicios a los niños y las niñas. En la primera sesión, dibujaron sobre la base del texto revisado en relación con las diferencias con el pasado, sus emociones y opiniones respecto de la situación narrada; finalmente, se les preguntó: si fuesen ustedes niños de ese año y trabajaban en una fábrica ¿qué hubiesen hecho? Con ello, se buscó que se posicionaran como agentes, entregándoles un rol en la posibilidad de modificar el curso de la historia. En la segunda sesión, antes de comenzar la clase, se indagó en las narraciones propias y familiares sobre el Golpe de Estado, y sobre las infancias en ese momento histórico. Posteriormente, en grupos revisaron “El Diario de Francisca” y respondieron quiénes eran los protagonistas de la historia, qué piensan sobre el fragmento leído, sobre los niños y niñas que vivieron ese momento y qué le preguntarían. Estas preguntas apuntaron a que los participantes del estudio expresaran lo que pensaron y sintieron sobre lo leído y que interrogaran al pasado desde sus propias experiencias y preocupaciones.

Adicionalmente, se entrevistó antes y después de la implementación a cinco estudiantes, cuatro niñas y un niño. La edad promedio de los estudiantes es de diez años. Las entrevistas grupales tuvieron como objetivo indagar en las concepciones de los niños y niñas sobre la asignatura de historia, sobre la historia de las infancias y sobre sí mismos como agentes y si estas concepciones cambiaron tras la implementación de las sesiones que se desarrollaron.

Para el procesamiento de la información se optó por un análisis de contenido. Tal como señala Duarte (2022), esta estrategia metodológica permite la interpretación de la información considerando su contexto de producción, con el fin de comprender las dinámicas sociales del objeto de estudio. De este modo, el análisis no se centra únicamente en el contenido explícito, sino también en los símbolos, metáforas, emociones implícitas y estructuras narrativas presentes en los materiales. Procedimentalmente, se optó por una codificación abierta, puesto que permite el levantamiento de categorías emergentes y posterior organización a partir de temas comunes y relaciones entre conceptos (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

De este modo, las categorías centrales que articularon el análisis corresponden a: perspectivas sobre la asignatura de historia, niñas y niños como agentes históricos, emociones asociadas, relación con los objetos patrimoniales. Estas categorías se presentan en orden cronológico, siguiendo la temporalidad de la implementación: previo, durante y después. Para el análisis de las actividades, se revisaron todas las producciones infantiles, buscando identificar patrones e ideas fuerzas en vinculación con las mismas categorías antes señaladas.

Este trabajo contó con la aprobación de todos los participantes, mediante autorización de los directivos del establecimiento, consentimiento y asentimiento informado dado que los participantes eran niños y niñas.

RESULTADOS

Pre- implementación: Temporalidades de la agencia de las niñeces: ciudadanos del futuro

En la etapa de pre-implementación se observa que niños y niñas configuran una relación con la historia y con su propia noción de ciudadanía y agencia como desplazada hacia el pasado y hacia el futuro, respectivamente. Esta temporalidad sobre la agencia propia situada en el futuro y la perspectiva de la historia en registro pasado configura más bien una vinculación distante y poco significativa entre la historia y las propias experiencias del estudiantado.

Entrevistadora: ¿Ustedes creen que son parte de la historia?

Estudiante 1: Yo sí. Voy a ser parte de la historia porque yo voy a ser futbolista.

Estudiante 1: Quiero ser como Messi, como Cristiano, como Neymar.

Junto con ello, se comprende la ciudadanía asociada a la adultez, entendida como la etapa productiva, que habilita la integración a través del consumo, lo que refuerza esta perspectiva de ciudadanía plena en el futuro. Esto muestra que la agencia y la participación en la sociedad se perciben como una potencialidad, no como parte del presente. Resulta interesante que emerjan figuras de admiración para los niños y niñas, y que se asocie con *ser parte de la historia* el ocupar un rol protagónico, como los futbolistas nombrados en la cita.

Estas concepciones de las niñeces se vinculan con la comprensión de la historia como un contenido acumulativo y estático, cuyo valor radica en conocer sobre el pasado, más que en interpretar, problematizar o proyectar la sociedad en la que se quiere vivir. Esto se expresa en la cita a continuación, en la que algunos participantes dicen disfrutar de la asignatura porque aprenden cosas antiguas y sobre los antepasados. Aquello denota una vinculación vaga con su presente y sus experiencias, y poco concreta, por tanto, con una limitada proyección de desarrollo de conciencia histórica.

Estudiante 1: A mí me gusta porque aprendemos cosas antiguas. Me encanta, a mí no me gusta aprender cosas pasadas, pero ahora sí.

Estudiante 1: Porque pienso que son importantes para nosotros.

Entrevistadora: ¿Y por qué son importantes?

Estudiante 1: Para que sepamos quiénes son nuestros pasados, entes pasados y nuestros ancestros y eso.

No obstante, emergen indicios de desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico, específicamente, cuando las niñeces reflexionan sobre las transformaciones en los derechos de los niños y las niñas. Estos cambios tienen que ver con que los derechos darían cuenta de que sus vidas importan, dado que a la sociedad le preocupan las vidas de las niñeces. Esta preocupación se observa en la relación vida/muerte de niños y niñas, lo que se expresa en el ritual del funeral. Ello sería prueba de esta transformación en la concepción sobre las niñeces en la sociedad actual, mostrando una sensación de empoderamiento y legitimidad. Junto con ello, se observa la relevancia del género, las niñas también tendrían derechos, no solo los niños, dando cuenta de una comprensión de los cambios históricos que considera distintos ejes y posiciones, así se observa en la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿Qué diferencias? ¿Qué diferencias?

Estudiante 5: Porque antes los niños no tenían derecho a nada. Si ellos se morían, a nadie les importaba...

Estudiante 5: Y ahora, si se mueren las niñas y los niños, que ahora sí tenemos derecho. O sea, sobre todo las niñas, tenemos derecho. Y si nos morimos, ahora nos hacen tremendo funeral.

En síntesis, se observa una comprensión de la ciudadanía alejada de la niñez y sus experiencias en el presente, y una comprensión de la historia en clave estática y acumulativa.

Conexiones afectivas, comparativas y éticas durante la implementación

Durante la implementación de las actividades fue posible identificar algunas ideas centrales que posibilitan que los niños y las niñas conecten sus vivencias con las de las infancias en otros tiempos históricos. La primera actividad, centrada en el cuento sobre los “pequeños cristaleros”, permitió que las y los estudiantes nombraran y valoraran aspectos centrales de su vida cotidiana: asistir a la escuela, jugar, aprender, tener amigos/as y descansar. Estos elementos aparecen como marcadores de lo que significa “ser niño/a hoy”, y funcionan como un punto de anclaje desde el cual interpretar la experiencia histórica de otras infancias.



Fig. 1. Producción visual niño/a de 4to básico

"YO ME SENTIRÍA TRISTE": LA EXPERIENCIA AFECTIVA DE LAS NIÑECES

Sobre la base de este reconocimiento de su propia cotidianidad, los niños y las niñas se comparan con los niños del pasado. Esta comparación da lugar a emociones como tristeza y enojo ante las condiciones de las infancias populares retratadas en el cuento. Las producciones visuales de las y los estudiantes son especialmente ilustrativas. En la imagen 1, el niño expresa enojo ante la figura del jefe de la fábrica, la emoción se asocia a la negación del juego y el cuidado. Mientras que en la imagen 2, se dibujó un camino bifurcado en el que contrasta el colegio, representado con colores alegres, y la fábrica, con una estética gris. En ese caso, se reclama por el derecho a la educación.



Fig. 2. Producción visual niño/a 4to básico

Estas representaciones muestran que los niños y las niñas no solo comprenden la diferencia temporal, sino que también realizan juicios éticos sobre las condiciones de vida del pasado, lo que es indicativo del desarrollo del pensamiento histórico en clave afectiva y reflexiva.



Fig. 3. Producción visual niño/a 4to básico

En directa vinculación con esta comparación con el pasado, las emociones de injusticia que surgen derivan en demandas de justicia, como se observa en la Fig. 3. Esto muestra que los/as estudiantes comprenden incipientemente al menos que una situación histórica no es un dato fijo, sino que es modificable. Esta comparación que conlleva una cierta imaginación de opciones alternativas propiciadas por la agencia de las personas es un indicio del desarrollo de la agencia histórica.

La segunda actividad, que tuvo como objeto central “El Diario de Francisca”, emergen en el estudiantado preguntas sobre el trauma asociado al Golpe de Estado y la dictadura. Se interrogan no solo por el evento traumático, sino que, por las consecuencias en el tiempo, expresando inquietud sobre cómo continuó la vida de la protagonista (Francisca). Este desplazamiento por distintas preguntas: qué pasó en ese momento, cómo afecta en el futuro, qué pasó después de este evento, revela una forma de pensamiento histórico que comprende continuidad, rupturas y consecuencias.

Respuesta 1:

Responde individualmente las preguntas de acuerdo con el fragmento leído.

¿Qué opino sobre lo vivido por niños y niñas en dictadura? Responder sobre la base del texto.

Yo opino que debió haber sido traumático y triste para los niños porque vieron a gente morir y sufrir.

¿Qué preguntas les harías a los niños y niñas que vivieron el tiempo de dictadura?

¿Cómo hicieron para sobrevivir? ya que los militares eran corruptos y disparaban a todo que no cumpliera las reglas. (Respuesta estudiante actividad 2).

Respuesta 2:

¿Qué opino sobre lo vivido por niños y niñas en dictadura? Responde sobre la base del texto.

Yo opino que lo que vivieron los niños y niñas en dictadura es triste porque vivieron algo fuerte.

¿Qué preguntas les harías a los niños y niñas que vivieron el tiempo de dictadura?

Les preguntaría que hicieron después. (Respuesta estudiante actividad 2)

Sin embargo, un grupo de estudiantes declara en la actividad que los protagonistas del diario de Francisca son figuras adultas, masculinas y vinculadas a la política. Esta persistencia muestra que los discursos preponderantes sobre los “grandes hombres de la historia” permean las subjetividades e interpretaciones de las y los estudiantes sobre fuentes histórico-patrimoniales, lo que limitaría la comprensión de la agencia infantil y la importancia de las experiencias ordinarias para comprender los procesos históricos. En este sentido, las actividades pusieron en tensión los regímenes de visibilidad histórica, abriendo la discusión sobre quiénes pueden ser reconocidos como sujetos de la historia.

ÍTEM III: Reflexión

1. En base a lo leído en el fragmento, responde las siguientes preguntas:

a) ¿Quiénes eran o son los protagonistas de la historia? ¿por qué?

Remachet y los militares

b) ¿Qué personas “merecen” ser recordadas?

SAVADOR ALLENDE y los MILITARES

Fig. 4. Respuesta niño sesión 2

Post implementación. Aprendizajes históricos desde las voces infantiles: afectividades, agencia y curiosidad

Tras la implementación, los niños y las niñas mantienen algunas ideas previo a la implementación de las actividades sobre la importancia de la historia, en términos de que es relevante porque permite conocer lo que pasó con los antepasados, como se lee en la cita. Aunque también señalan que la historia de las infancias es importante, además de identificar cambios a nivel de derechos:

Entrevistadora: Estudiante 4 ¿Crees que es importante saber historia de los niños? Más que de adultos, hombres... crees que es importante conocer también de los niños.

Estudiante 4: sí, porque... [inaudible] antes los niños no tenían derechos, pero ahora sí tienen derechos (GF).

¿qué prefieres tú, hablar de niños o de adultos?

Estudiante 2: niños, tía.

Estudiante 5: niños, porque los adultos... son como muy como... antes los niños no tenían derechos ellos pensaban que los niños no valían nada, entonces ellos se compraban la comida y [inaudible] dejaban a los niños morir de hambre, y también como que no les daban amor, así como que los excluían, como en la guerra o de otro tipo de situaciones, eso me parece hablar mal de los adultos, como que es interesante (GF).

Junto con lo anterior, como se lee en las citas, más que identificar los derechos y formas de vida de la niñez en el tiempo actual como hechos, se articulan razonamientos morales y éticos críticos sobre la importancia de la historia de las infancias, centradas en el valor de la vida de los niños y niñas, en el cuidado y protección. Esto es interesante, dado que también emerge una perspectiva relacional de las infancias, en este caso, en vinculación con el mundo adulto.

En directa relación con estas miradas críticas y problematizadoras, emergen discursos que pueden leerse como una activación de la agencia infantil, que se expresa en la posibilidad de imaginar respuestas, de intervenciones y acciones colectivas para transformar las condiciones de vida de las infancias hacia unas formas que se comprenden como más justas.

Me dio penita [tristeza], ellos si sufrían mucho eh porque no hacían, así como... podrían hacer como una campaña para los niños y ahí protegerse entre los otros, me parece una pregunta de, más para los niños que si sus papás los cuidaban bien, así, no solo en ese tiempo de pelea, sino que también en todos lugares, así como en la calle, la casa, si tenía buena conducta (GF).

Las niñas y los niños se hacen preguntas más que solo sobre lo que pasó, en una perspectiva acumulativa del conocimiento histórico, por sobre los efectos del trauma, la reconstrucción de la vida y las emociones personales de la protagonista. En definitiva, se desarrollan algunos de los elementos centrales del pensamiento histórico como lo son las preguntas por las consecuencias, la temporalidad más larga, la agencia y los afectos. El pasado no se ve como algo distante, como se observaba previo a la implementación. En esta lógica, es interesante resaltar la relevancia de la conexión entre las biografías de niños y niñas y personas comunes con los acontecimientos y el devenir histórico, para comprender que todos somos parte de la historia.

yo le hubiese preguntado a los niños y a estudiante 5 si sufrieron harto y si les importaba la democracia y todo eso, y si estaban así triste porque se murió su presidente, o sea se suicidó, y otras cosas que son más personales y no comentarlas.

Le diría más en detalle la cosa que vivió así tipo después que le pasó a su mamá, si lograron salir del conflicto del conflicto en el que estaban, si ella pudo después ser feliz tener que empezar de nuevo de cero otra vida, así como olvidarse de lo que pasó.

Así, la historia se vive y comprende en clave afectiva y reflexiva, la empatía, como la pregunta por el otro, permite comprender otras experiencias y vincular el pasado con el presente. Se desarrolla un pensamiento histórico situado, en el que son importantes la afectividad (como afectación) y la sensibilidad ética.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo analizó la implementación de una secuencia didáctica centrada en la historia de las infancias, desarrollada en el marco de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la cual abordó dos momentos de la historia de Chile: el trabajo infantil a inicios del siglo XX, a partir del relato *Los pequeños cristaleros*, y el período del Golpe de Estado, mediante el objeto patrimonial *El Diario de Francisca*. A través de esta secuencia, se exploró la articulación entre conciencia histórica, emociones y objetos patrimoniales, en relación con las posibilidades de agencia de niños y niñas.

Los resultados muestran que niños y niñas presentan, previo a la implementación, una comprensión de la asignatura como un conjunto de hechos del pasado sobre “cosas antiguas”, de carácter más bien acumulativo (Muñoz y Ossandón, 2013), con niveles incipientes de desarrollo de ciertas habilidades del pensamiento histórico como la vinculación presente-pasado (Seixas y Morton, 2013; Santisteban, 2017) en línea de lo que Edling et al. (2022) identifica con una tradición de la conciencia histórica modernista y cognitiva. En este mismo sentido, los niños y niñas no se consideran a sí mismos ciudadanos en el tiempo presente y más bien se visualizan así en el futuro, cuando alcancen la adultez y la posibilidad de consumir y producir. Lo anterior, tiene su correlato también con lo patrimonial, que si bien no se intenciona durante esta primera parte, se observa un vínculo ausente de la biografía del estudiantado con los procesos sociohistóricos (Fontal et al, 2023).

En el desarrollo de la secuencia didáctica y tras su implementación, se observa un tránsito desde esta perspectiva modernista y cognitiva hacia una conciencia histórica que se inscribe en la tradición hermenéutica Edling et al. (2022), en la que el pasado deja de concebirse como un relato cerrado, y comienza a cuestionarse y reinterpretarse, en tanto se puede establecer un diálogo con éste desde el presente. En este proceso, los niños y niñas no solo comparan sus propias experiencias con las de las infancias del pasado, sino que formulan preguntas y reflexiones que muestran una comprensión más compleja sobre la temporalidad histórica.

Este desplazamiento se observa, por un parte, en el reconocimiento de continuidades y cambios en las condiciones de vida de las infancias, espacialmente en relación con los derechos de los niños y niñas, el cuidado y la educación; por otra parte, en la formulación de preguntas sobre las consecuencias de procesos históricos complejos en las biografías y trayectorias de las personas, lo que evidencia una vinculación entre procesos históricos y biografías. Así, la historia permite comprender el presente desde una perspectiva ética sobre el futuro al establecer conversaciones complicadas con el pasado, tal como señala Soto (2023).

Un aspecto central del presente trabajo es el rol que cumplen las emociones y los afectos en el desarrollo de la conciencia histórica en niños y niñas. Si bien las actividades y preguntas se orientaron a aspectos más cognitivos y analíticos, los participantes respondieron principalmente desde un registro afectivo, expresando emociones como tristeza, enojo y preocupación frente a las infancias del pasado. Asimismo, estas emociones habilitan juicios éticos sobre el pasado en relación con las infancias, los modos en los que son concebidas y cómo se han transformado estas formas (Soto, 2023). Lo anterior muestra la imbricación entre emoción y razón, desafiando la dicotomía tradicional de las sociedades modernas y de la enseñanza de la historia. Los afectos no son un obstáculo para la comprensión histórica, al contrario, posibilitan el desarrollo de la conciencia histórica desde una perspectiva hermenéutica, permitiendo a los niños y las niñas reconocer las injusticias, el sufrimiento y preguntarse por otras formas de vivir, en directa relación con sus propias experiencias (Soto et al., 2023).

Estas conversaciones con el pasado además de posibilitar estos juicios éticos permiten el desarrollo de una conciencia histórica hermenéutica desde la explicitación de conceptos de tercer orden Edling et al. (2022) en tanto se interroga al pasado y se vislumbra que las personas tienen un rol en la construcción de la historia, habilitando una conversación y responsabilidad sobre el futuro. Así también se desarrolla la imaginación, la posibilidad de pensar en respuestas colectivas ante la injusticia y que por tanto el presente no viene dado y puede modificarse a partir de la agencia de las personas, habilitando una ciudadanía democrática (Villalón, 2021).

El uso de objetos patrimoniales y relatos centrados en sujetos históricos menos tradicionales dentro de la historiografía y de la historia escolar (Villalón, 2021), resultó fundamental para tensionar en las narraciones de los niños y las niñas quiénes pueden ser considerados actores relevantes de la historia. Aunque persisten perspectivas que siguen considerando las figuras masculinas adultas vinculadas a la política como actores centrales. Estos hallazgos muestran, tal como señala Villalón (2021) la importancia de considerar a actores no tradicionales en la historia escolar para que el estudiantado pueda reconocerse como sujeto histórico.

Junto con ello, el trabajo con el patrimonio permitió activar una memoria crítica (Collao, 2024), en la que los objetos están vivos y pueden ser interrogados para acercarse de manera activa y curiosa al pasado, comprender las transformaciones en las formas de vida infantil y establecer vínculos emocionales con experiencias históricas difíciles (Cuenca y Estepa, 2017; Fontal y Marín, 2018). De este modo, la agencia infantil se expresó no solo en la perspectiva ética sobre el pasado y el presente, sino que, en la imaginación y preocupación sobre las injusticias y las formas de enfrentarla, y, por tanto, en la comprensión de la historia como modificable. Por lo tanto, consideramos que en el desarrollo de la secuencia didáctica y tras su implementación se transita entre un vínculo latente y uno expandido (Fontal et al, 2023). En el primer caso, representado en las relaciones personales de carácter afectivo y experiencial expuestos en las respuestas de las y los estudiantes; y, en el expandido, visualizado en el rol otorgado a la protección de los derechos de los y las niñas.

En síntesis, la implementación de la secuencia didáctica analizada demuestra que la integración de la historia de las infancias y el uso de objetos patrimoniales permiten un tránsito significativo desde una visión de la historia acumulativa y estática hacia una conciencia histórica de carácter hermenéutico y ético sobre la base de conceptos de tercer orden. Los resultados evidencian que, al centrar la enseñanza en relatos contruidos desde la voz infantil, el estudiantado logra superar la concepción de la ciudadanía como una facultad exclusiva del mundo adulto, comenzando a reconocerse como sujetos históricos con capacidad de agencia en el presente. En la implementación de la secuencia didáctica la experiencia afectiva tuvo como finalidad conectar de manera efectiva el pasado con las experiencias de los niños y las niñas, permitiéndoles formular juicios éticos y reflexiones críticas sobre la justicia y los derechos. Finalmente, la inclusión de actores no tradicionales y el desarrollo de vínculos patrimoniales latentes y expandidos permiten tensionar los currículos adultocéntricos, promoviendo una enseñanza de la historia situada, participativa y orientada a la formación de una ciudadanía democrática.

Este trabajo presenta algunas limitaciones. Una cuestión central tiene que ver con el desarrollo de una intervención didáctica limitada, lo que puede afectar la estabilidad y profundización del desarrollo de la conciencia histórica de niños y niñas. Esta limitación abre proyecciones para investigaciones futuras que consideren intervenciones más prolongadas en el tiempo, incorporando una mayor diversidad de objetos patrimoniales, así como actividades orientadas al ejercicio de narrar la historia y de reconocerse como agentes históricos en el abordaje de problemas y situaciones del presente.

REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, H. (2024). La voz de la infancia en el pasado: fundamentos para una enseñanza renovada de la historia y su posible consideración en el currículum chileno. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(49), 108-120. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4879>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*, Vol. 3. Ediciones Morata.
- Aroca, C., Henríquez, S., Viviani, M., y Puentes, D. (2022). Estudio sobre la comprensión del concepto de patrimonio que subyace al marco curricular de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 419-434. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400419>
- Bonilla, M.Á., & López, A.D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Ed.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. (pp. 265–287). LOM ediciones.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en el mundo global. En M. Carretero & J.F. Voss (Eds.). *Aprender y pensar la historia*. (pp.71-99). Amarrotu Editores.

- Cisternas, L., y Almendras, R. (2025). ¿Qué patrimonio se enseña en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? Formación Inicial docente en Educación Básica y Currículum Escolar. *Estudios pedagógicos*, 51(1), 195-216. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052025000100195>
- Collao, D. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de patrimonio?: conceptualizaciones de los agentes educativos y de los estudiantes de la ciudad de Valparaíso, Chile. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 173-188. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1882>
- Collao, D. (2024). Patrimonialización a partir de vínculos: una propuesta para el trabajo con las infancias. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1161>
- Colmenares, E., Mercedes, A., Piñero, M., y Lourdes, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de educación Laurus*, 14(27), 96-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Cuenca, M., Martín, M. y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rife.49.1.2020.45-54>
- De la Jara Morales, I. (2014). Infancia y patrimonio: los objetos queridos. Museo de la Educación Gabriela Mistral / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM). https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-55091_archivo_01.pdf
- Díaz, F., Santisteban, A., y González, N. (2025). Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60659>
- Duarte, K. (2022). Artesanía intelectual en el análisis cualitativo de contenidos. En K. Duarte (Ed.). *Separar para construir: Análisis cualitativo de información*. (pp. 11–38). Social Ediciones.
- Edling, S., Löfström, J., Sharp, H., y Ammert, N. (2022). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education - a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 282–300. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J., y Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Fontal, O., Noronha, E., y Roque, P. (2023). Educación patrimonial: Creando y conceptualizando vínculos. Entrevista a Olaia Fontal. *MIDAS: Revista de Historia e Patrimonio Cultural*, 17, 1–19. <https://doi.org/10.4000/midas.4524>
- Fontal, O., y Marín, S. (2018). Nudos patrimoniales: Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales* [Tesis Doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07051017000100010>

- Gómez, C., Rodríguez, J., López, R., y Monteagudo, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57(3), 512–530. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia: Chile 1990-2012. En J. Pagès y S. Plá (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en Latinoamérica*. (pp. 95–122). Universidad Pedagógica Nacional; Bonilla Artigas Editores.
- Lahera Prieto, D., y Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154.
- Cuenca-López, J. M. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares* (8), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Lee, P., Dickinson, A., y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J.F. Voss (Coords.). *Aprender y pensar la historia*. (pp. 295-331). Amarrotu Editores.
- Leonard, C. (2024). Una introducción al giro afectivo desde las ciencias sociales: herencias y disputas, aportes y continuidades. *Cátedra Paralela*, (25), 48–69. <https://doi.org/10.35305/cp.vi25.431>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares. Primero a Sexto Básico. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Muñoz, I., y Ossandón, L. (2013). La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. De la 'Historia tradicional' a la 'Nueva Historia'. En I. Muñoz y L. Osandón (Eds.). *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. (pp. 45-86). Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos de Pesquisa*, 30(82), 281-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 49-59.
- Pinochet, S. y Muñoz, N. (2016). Entre la academia y el aula: La aparición de actores marginados en la historia y su enseñanza. *Revista de Historia y Geografía*, (34), 135-156
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Rodríguez, J., Gómez, C., López, R., y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, 14, 34-56. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-268120170002000087>
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154. <https://doi.org/10.5965/2175180307142015132>
- Soto, A., y Jiménez, M.S. (2023). La dictadura civil militar chilena (1973-1990) como una experiencia afectiva en el contexto educativo: potencialidades y desafíos didácticos. *Clio y asociados*, 3(36). <https://doi.org/https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0014>
- Soto, A., Jiménez, M. y Mansilla, D. (2023). “¿Cómo se habrán sentido los niños?” Una aproximación a las preguntas del estudiantado al ser afectado por documentos de la dictadura chilena. *Sophia Austral*, 29, 9. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232909>
- Soto, A. (2023). Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: una propuesta teórica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 327-343. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.019>
- Toledo, M., Gazmuri, R. & Magendzo, A. (2010). Propuesta de Categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Revista Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 77-92.
- Villalón-Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, (8), 89–105. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications*. (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.