

CAPITALISMO Y EDUCACIÓN: UN ESTUDIO ACERCA DE LA CONSCIENCIA HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO MEDIO DEL LICEO DARÍO SALAS Y EL COLEGIO THE NEWLAND SCHOOL POR MEDIO DE LA NARRATIVA HISTÓRICA

CAPITALISM & EDUCATION: A STUDY ABOUT THE HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF 12th GRADE STUDENTS OF THE LICEO DARÍO SALAS AND THE NEWLAND SCHOOL COLLEGE THROUGH THE HISTORICAL NARRATIVE

Pablo Jiménez C.*
Nicolás Plaza B.**

Resumen

El siguiente artículo trata sobre una investigación realizada a estudiantes de Cuarto Medio en el Liceo Darío Salas y el Colegio The NewLand School, ambos de Santiago de Chile. Su objetivo es comprender la consciencia histórica de los estudiantes en relación con el sistema social e histórico en el que se desenvuelven sus vidas. Para ello, se realiza una investigación teórica sobre el sistema capitalista y sus formas de subjetividad, centrado principalmente en un diálogo entre las teorías marxistas de la cosificación y los estudios sobre la consciencia histórica que ha levantado la Didáctica de la Historia. La metodología práctica del estudio consiste en la creación de una herramienta investigativa, basada en la narrativa histórica, que nos permite acceder empíricamente a la consciencia histórica de los sujetos estudiados. Nuestra conclusión, aunque limitada por la naturaleza y la especificidad del estudio, es que en la aceptación fatalista de su actual presente histórico, los estudiantes pierden la capacidad de comprenderse a sí mismos como los agentes de cambio y de creatividad en la historia que realmente son. De esta forma, no comprenden que ellos son, efectivamente, los verdaderos agentes de transformación de la historia humana.

* Universidad Academia de Humanismo Cristiano; pablo.jcea@gmail.com

** Universidad Academia de Humanismo Cristiano; nicolas.plaza.baeza@gmail.com

Fecha de Recepción: 30 diciembre 2017

Fecha de Aceptación: 30 abril 2018

Palabras Claves: capitalismo, conciencia histórica, didáctica de la historia, jóvenes, narrativa histórica.

Abstract.

The following article deals with an investigation carried out to students of 12th grade in the Liceo Darío Salas and the NewLand School College, both of Santiago of Chile. Its objective is to understand the historical consciousness of students in relation to the social and historical system in which their lives unfold. For this, a theoretical investigation is carried out on the capitalist system and its forms of subjectivity, centered mainly in a dialogue between the Marxist theories of reification and the studies on the historical conscience that the Didactics of History has raised. The practical methodology of the study consists of the creation of a research tool, based on historical narrative, that allows us to empirically access the historical consciousness of the subjects studied. Our conclusion, although limited by the nature and extent of the study, is that in the fatalistic acceptance of its present historical present, students lose the capacity to understand themselves as the agents of change and creativity in history that really are : lose the link with the future through the naturalization of the present. In this way, they do not understand that they are, in effect, the true agents of transformation of human history.

Keywords: capitalism, didactics of history, historical consciousness, historical narrative, students.

INTRODUCCIÓN

“Quisiera arriesgarme a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una conciencia cabal”
(Adorno, 1998: 95).

El siguiente artículo, es una continuación crítica de una tesis homónima realizada por sus autores para acreditarse como Profesores de Historia y Ciencias Sociales¹. Lo esencial de aquella investigación era un intento de hacer converger las investigaciones de Marx sobre la evolución histórica del

¹ Puede encontrarse una reproducción completa de la tesis visitando el siguiente link: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3969/TPHIS%20169.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

capitalismo, las teorías de la alienación y la cosificación que se desprenden de tal investigación, y la teoría de la consciencia histórica desarrollada por la didáctica de la historia. El presente escrito es una revisión crítica de sus datos y resultados, así como también una extensión de sus alcances teóricos, una re-problematización de los problemas fundamentales que tratamos en aquel entonces.

Una investigación de tales características necesitaba comprender las formas de subjetividad y de conocimiento propias de la sociedad capitalista, pero también necesitaba un concepto fiable de consciencia histórica que permitiese la creación de un instrumento investigativo que asegurase el acceso a la consciencia histórica de los estudiantes que queríamos estudiar. Desde nuestra perspectiva, la consciencia histórica no podía ser comprendida solamente como un producto de la mente, de la imaginación, del cerebro, etc., sino más bien como una producción social e histórica indivisible tanto de las relaciones colectivas humanas que le dan vida y sentido, como del marco histórico-espacial en que se nace y se desarrolla. Como señala Agnes Heller (1987), cuando una persona nace se encuentra *“en un mundo ya existente, independiente de él... nace en condiciones sociales concretas, en sistema concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas”* (p. 20).

Ahora bien, el marco espacio-temporal en el que actualmente se desenvuelve la consciencia histórica de los estudiantes estudiados es la sociedad capitalista global. No puede recalcarse suficientemente la importancia de este hecho, ya que un estudio que se pretenda crítico debe necesariamente tener como punto de partida las relaciones reales entre los seres humanos que estudia, así como el contexto socio-histórico en el cual tales relaciones evolucionan y que, al mismo tiempo, transforman. En ese sentido, este trabajo es tanto una investigación empírica de la consciencia histórica de algunos/as

estudiantes chilenos en la época del capitalismo mundial, como un estudio que pretende acercar la didáctica de la historia hacia una confrontación crítica con nuestra actual realidad histórica, y con la formación social y económica que articula todas las dimensiones de tal realidad.

Finalmente, es importante señalar algunas características de los estudiantes que fueron nuestros sujetos de estudio, con el fin de contextualizar adecuadamente los alcances y límites de la investigación realizada. Los 44 estudiantes² que fueron parte de la muestra en esta investigación, pertenecen a dos establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Ambas instituciones se encuentran localizadas en espacios geográficamente distintos y socio-culturalmente diferentes. El Liceo Darío Salas (ex- A 16), se ubica en la comuna de Santiago Centro, y el Colegio The Newland School lo hace en la comuna de Lo Barnechea. El primero es un establecimiento de subvención municipal y el segundo es un colegio particular pagado. Para el estudio elegimos intencionalmente aquellos/as estudiantes que están finalizando el proceso de escolarización y que, por tanto, han pasado por toda la socialización propia de la escuela. Cabe también señalar aquí, que otro factor que nos hizo estudiar alumnos/as de cuarto medio fue el hecho de que, al haber –en teoría– aprendido la mayoría de los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Aprendizajes Esperados del Currículum Nacional, esperábamos analizar y evaluar el efecto que tal enseñanza producía en la consciencia histórica de los estudiantes que terminaban la etapa escolar. No ahondaremos más sobre esto, ya que abordaremos estos aspectos empíricos de la metodología de estudio en un apartado dedicado exclusivamente a ello.

² De los/as 44 alumnos estudiados, 16 pertenecen al Liceo Darío Salas (LDS) y 28 al Colegio The Newland School (CTNS).

Es necesario, ahora, profundizar sobre 3 aspectos claves –estrechamente complementarios- de esta investigación: 1) una comprensión teórico-histórica del modo de producción capitalista 2) una confrontación dialógica entre la teoría de la consciencia histórica de la didáctica de la historia y la cosificación de las relaciones humanas bajo el régimen capitalista de producción y, finalmente, 3) el método de investigación que nos permitió acceder empíricamente a la consciencia histórica de estudiantes reales.

EL CAPITALISMO HISTÓRICO: PRODUCCIÓN SOCIAL Y SUBJETIVIDAD.

“La producción [capitalista] no sólo produce al ser humano como mercancía, la mercancía humana, el humano en el papel de mercancía; de acuerdo con este papel lo produce como un ser mental y físicamente deshumanizado. Inmoralidad, frustración, esclavitud de trabajadores y capitalistas. Su producto es la mercancía con conciencia de sí y capaz de actuar por sí misma (...) la mercancía humana” (Marx, 2014: 66)

El capitalismo es una forma histórica de producción cuya meta última es la extracción y acumulación de plusvalía a partir de la actividad productiva de los seres humanos. Así, la producción de plusvalía se presenta “como el fin determinante, el interés impulsor y el resultado final del proceso de producción capitalista” (Marx, 2011: 5). Ahora bien, la plusvalía sólo puede surgir de una relación social de producción específica: el trabajo asalariado que, además, presupone la división de los seres humanos en clases sociales. Sin la existencia de una siempre creciente humanidad asalariada es imposible que el proceso de producción-valorización capitalista tenga lugar³.

³ “en el capitalismo histórico, ha habido una creciente proletarización de la fuerza de trabajo” (Wallerstein, 2012: 12).

Marx (2011) distingue dos fases históricas del modo de producción capitalista: *subsunción formal* y *subsunción real*. La subsunción –o dominación– formal del capital se caracteriza por la extracción de plusvalía *absoluta* desde las clases subalternas mediante la extensión e intensificación de la jornada laboral. Mientras que la subsunción real del trabajo humano en el capital hace emerger el régimen de producción específicamente capitalista, proceso que va acompañado de una revolución tecnológica y científica constante que, hasta la actualidad, continúa ininterrumpida. Esta última fase se caracteriza por la extracción de plusvalía *relativa*: el ser humano se convierte en un apéndice de la composición orgánica del capital, las máquinas –por mediación del desarrollo de la ciencia– permiten la reducción constante del tiempo necesario de trabajo, lo cual se traduce en un aumento de la productividad humana y en una extracción de plusvalía directamente mediada por la maquinaria y la revolución científico-tecnológica.

“[los seres humanos] se ven aislados e individualizados, alienados mutuamente por la competencia, alienados de una relación sensual con la naturaleza. Cuanta más inteligencia se incorpora a las máquinas, más se fragmenta la unidad entre los aspectos mentales y manuales del trabajo” (Harvey, 2014: 130).

Una vez alcanzada su etapa de dominación real, el capital tiende a absorber todas las áreas y dimensiones de la vida social en un movimiento que es al mismo tiempo extensivo, en cuanto a las relaciones sociales y territorios que tiende a abarcar, e intensivo, en cuanto a que este dominio se profundiza hasta la dimensión subjetiva –incluso inconsciente– del ser humano. De ello se deduce una racionalización creciente de la vida cotidiana, pero también una separación cada vez más extrema entre el individuo y la especie –lo mismo para la relación entre especie y naturaleza– por obra de la división del trabajo, del intercambio de mercancías-capital y del trabajo asalariado.

Este proceso se caracteriza por “la pérdida de cualquier sentido de totalidad (...). Cualquier creatividad, espontaneidad o atractivo queda proscrita. La actividad al servicio del capital se convierte en algo vacío y sin sentido” (Harvey, 2014: 130). Se realiza así la siguiente inversión: el capital-dinero se humaniza, es decir, adquiere facultades humanas, pareciera ser un poder realmente creativo. Mientras que, por el contrario, los seres humanos son cosificados, su existencia social se degrada hacia lo abstracto en la medida en que solamente puede realizarse a partir de las mediaciones propias de la sociedad capitalista: las relaciones humanas adquieren la forma del intercambio de mercancías.

Esta capitalización constante de la vida humana bajo el régimen capitalista de producción –al transformar y trastornar constantemente las relaciones sociales y el entorno natural- ha creado los fundamentos sociales y materiales para la proliferación de una nueva estructura de pensamiento histórico complementaria al modo de producción capitalista, a saber: el *pensamiento cosificado* (Gabel, 1979). Es la abstracción real de las relaciones humanas que encuentra su manifestación en el plano de la consciencia. En consecuencia, la historicidad humana sufre una completa transformación. Esto es lo que abordaremos en el próximo apartado.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, LA CONSCIENCIA HISTÓRICA Y EL PROBLEMA DE LA COSIFICACIÓN

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”.
(Marx, 2014: 665)

La didáctica de la historia “*preocupa-se com a formação, conteúdo e efeitos da consciência histórica em um determinado contexto sócio-histórico*” (Bergman, 1989: 30). En tal sentido, la didáctica de la historia permite conjugar elementos cognitivos, relativos a la comprensión y análisis que los jóvenes hacen de la sociedad actual, y elementos propios de la disciplina histórica, pues en el contexto real de la enseñanza y el aprendizaje ambos elementos se presentan de manera indisociable. De allí, que exista una posibilidad de convergencia teórica-práctica entre la didáctica de la historia y la teoría crítica, particularmente en lo que se refiere a un examen crítico de la sociedad actual, y la posibilidad de ejercer una praxis pedagógica realmente emancipadora.

El concepto de consciencia histórica ha sido clave en la investigación didáctica de los últimos 25 años. Según la definición de Jörn Rüsen (2001), se entiende por consciencia histórica: “una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (58). Es importante distinguir desde ya la diferencia entre memoria histórica y consciencia histórica, puesto que se tratan de funciones distintas, aun cuando formen una unicidad en el conjunto de la experiencia humana: “*La memoria está atascada en el pasado; la consciencia histórica se interpreta en el tiempo, es un proceso mental de interpretación de la experiencia humana que nos ayuda a comprender el presente y a dibujar el futuro o los futuros*” (Santisteban & Anguera, 2014: 252).

Ahora bien, no es posible separar esta orientación intencional de la vida práctica, este dibujo constante del futuro a partir de la experiencia del pasado, de la realidad social. Hasta ahora, la enseñanza ha tenido en gran parte una orientación idealista en su praxis, se supone que enseñar a pensar históricamente consiste en abarcar cuatro competencia históricas: A)

imaginación histórica, B) narración histórica centrada en la explicación a partir de causas y efectos, C) interpretación de fuentes históricas primarias y secundarias y, finalmente 4) conciencia histórico-temporal, comprensión de cambios y continuidades en la Historia (Santisteban & Anguera, 2014). Parafraseando una famosa frase de Marx, podríamos decir que los pedagogos hasta ahora han enseñado a interpretar la historia, pero de lo que se trata es de transformarla.

La existencia real del capitalismo y de la sociedad de clases, plantea un desafío para los educadores. La conciencia histórica es esencialmente revolucionaria, no en el sentido ideológico del término, sino en el hecho de que *“la conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre la realidad social actual (...). Así, la Historia se convierte en un instrumento de liberación y de intervención social”* (Santisteban & Anguera, 2014: 253-254). Es revolucionaria en cuanto que permite la transformación de la realidad, la conservación permanente de las relaciones sociales pasadas es incompatible con el ejercicio de la praxis histórica.

En este sentido, que la praxis pedagógica se enfrenta con la realidad social, particularmente en lo que se refiere a la estructura psíquica de los seres humanos en la época del capitalismo. El así llamado *“fetichismo de la mercancía”*, la *“alienación”* o el *“auto-extrañamiento humano”*, no son en modo alguno, ideas fantasiosas, sino comportamientos reales que tienen su origen en las relaciones sociales mercantilizadas: *“la enajenación y el fetichismo se encuentran en el registro de la conciencia y, por tanto, son formas de conciencia necesarias para que el capital se reproduzca”* (Ávalos Tenorio, 2012: 8). En palabras de Theodor Adorno (1998): *“Una educación cabal para la emancipación no debería ser separada, en lo que hace a esos fenómenos, de los planteamientos de la psicología profunda”* (100).

La historicidad propia del pensamiento cosificado se caracteriza por:

- Degradación de las facultades humanas: “O homem do mundo reificado não pode compreender a historia como expressão de criatividade e de espontaneidade” (Gabel, 1979: 230).
- Disociación de la totalidad: “A existência reificada (...) nao compreende o acontecimento, substituindo-o pela noção de catástrofe, consequência do facto exterior. Vista nesta perspectiva, a historia aparece como função de uma *acção demiúrgica* (...). A consciência reificada e essencialmente ahistórica” (Gabel, 1979: 231).
- Cuantificación y espacialización de la consciencia: “A condição inumana criada pela reificação manifesta-se também numa certa preponderância do aspecto *quantitativo* da existência” (Gabel, 1979: 228).
- Prevalencia de funciones identificativas: Abstraídos de su ser social, las personas no pueden encontrar certezas de su ser en la historia. De allí que se identifiquen con valores e ideologías abstractas (Gabel, 1979).

La historicidad del pensamiento cosificado, en consecuencia es una consciencia centrada en lo inmediato y en lo utilitario, en la cual el cambio histórico, que de hecho es inevitable, se le impone “*como uma mudança brusca vinda do exterior e excluindo qualquer mediação*” (Gabel, 1979: 230). Todo esto repercute necesariamente en la consciencia histórica de los individuos, y debe hacerlo, ya que la consciencia histórica no es una cosa que se pueda tener o no, esta es en realidad “*algo universalmente humano, dado necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens*” (Rüsen, 2001: 78). En consecuencia, es para nosotros importante insistir en el siguiente hecho: la crítica del fetichismo de la mercancía y de la cosificación de las relaciones humanas deben ser elementos centrales dentro de la teoría y la praxis de la pedagogía crítica.

NARRATIVA HISTÓRICA, ASPECTO MATERIAL DE LA CONSCIENCIA HISTÓRICA.

La narrativa histórica nos permitió recolectar información empírica desde los estudiantes, unificando elementos cuantitativos y cualitativos en la creación de una herramienta investigativa. Lo que hace de la narrativa histórica un elemento clave de nuestro estudio, fue el hecho de que la conciencia histórica *“em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história”* (Rüsen, 2001: 149). La narrativa histórica, ya sea un relato coherente y estructurado del pasado o el presente, una descripción narrada de la vida cotidiana, o un relato abreviado: *“nos permite percibir como su autor concibe el pasado, como relaciona —o no— varios segmentos temporales, cuáles mensajes nucleares construye para orientarse en el tiempo”* (Barca, 2013: 18). Tanto para Barca como para Rüsen, la narrativa histórica se constituye como *“la cara material de la conciencia histórica”* (Barca, 2013: 18).

HERRAMIENTA INVESTIGATIVA: VIDAS E HISTORIAS EN EL CAPITALISMO.

La herramienta Investigativa –titulada “Vidas e Historias en el Capitalismo”– estaba dividida en dos etapas, las primeras dos preguntas se orientaban hacia la vida cotidiana y la percepción del pasado, mientras que las restantes buscaban indagar la percepción de los estudiantes sobre el futuro de la humanidad y la forma en que ellos proyectaban su vida dentro de ese futuro. Pedimos a los estudiantes que las respuestas fuesen respondidas específicamente bajo la forma de un relato o de la narración de una historia, puesto que *“las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis*

histórica de las dimensiones del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia se encuentran en la narración” (Rüsen, 1992: 29). Las preguntas de la herramienta eran las siguientes:

1. Pensemos ¿cómo se relaciona nuestra vida cotidiana y la de nuestras familias con el sistema económico, en particular, con el dinero? Cuéntenos esa relación a través de un relato refiriéndote a cómo nos afectan las limitaciones y necesidades etc., que pudieras tener tú y tu familia” cotidianamente.
2. En el siguiente espacio lineado deberás contarnos, en la forma de una narración, la historia del mundo en los últimos 100 años. Recuerda que en tu relato debes hacer especial énfasis en los elementos políticos, sociales, culturales y económicos.
3. Cuéntenos en una historia cómo tú crees que será Chile y el mundo de aquí a 50 años. ¿Qué pasará con la humanidad en las próximas décadas? ¿Cómo crees que será la evolución política y económica? ¿Qué pasará con la pobreza? ¿Con las clases sociales? ¿Con la naturaleza? ¿Con el medio Ambiente? ¿Con la tecnología?
4. Cuéntenos en una historia lo que tú crees que pasará con tú vida, con la de tu familia, la de tus amigos/as y la de tus compañeros/as de Liceo en los próximos 50 años.

LOS JÓVENES Y LA CONSCIENCIA HISTÓRICA: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Después de realizar la recolección de datos en los establecimientos señalados, codificamos y categorizamos las respuestas de los estudiantes. Cabe señalar aquí que organizamos la codificación de los datos cualitativos según categorías que llevaban asignado un código especial (Ej: Destrucción de la

162

naturaleza = D.N). Tales categorías fueron realizadas conforme a algunos tópicos que se repetían en narrativas de los estudiantes. Estas categorías no se les ocurrieron a los investigadores de forma arbitraria o preconcebida, sino que estas son producto de un análisis inductivo de los datos. A medida que se iban repitiendo algunos tópicos, agrupábamos las respuestas dentro de categorías que llevaban por nombre el tema o frase que se repetía. Cada categoría representa la conciencia histórica de los estudiantes en relación a determinados elementos de su vida cotidiana, de su relación con el tiempo histórico, y hemos ordenado según la categoría que le corresponde a cada segmento (ej: D.N), y además según la institución educativa a la que pertenece cada estudiante muestreado (ej: E8.LDS). Sin embargo, allí donde coincidían dos o más códigos en la narración de un hecho, se categorizó según aquel que le diera el orden estructurador al párrafo o segmento en cuestión. Analizaremos aquí los resultados que consideramos más relevantes dentro de nuestra investigación, puesto que expresan claramente una relación entre todos los antecedentes teóricos que ya hemos discutido, pero también porque señalan de forma evidente la relación de los estudiantes con la historia que era el propósito fundamental de esta investigación.

VIDA COTIDIANA DE LOS ESTUDIANTES.

Del análisis de las narrativas históricas es posible establecer que la vida cotidiana de los estudiantes está totalmente penetrada por las relaciones sociales capitalistas. Categorías como “Dependencia del Dinero”, “Dinero y Limitaciones”, “Gastos y Deudas”, “Satisfacción de necesidades vitales”, nos ilustran perfectamente esta situación. En ellas podemos constatar que la vida cotidiana de los y las estudiantes está condicionada por el ritmo de la

productividad capitalista, y que todas sus necesidades han sido convertidas en mercancías. No obstante, su conciencia frente a esta situación varía en grado e intensidad, algunos/as sólo se limitan a señalar que deben pagar deudas y lo asfixiante que esto resulta para ellos/as: *“En ocasiones nos vemos muy apretados y nos desesperamos para conseguir dinero”* (E8. LDS) o *“sin dinero prácticamente no se puede vivir una vida sana o comfortable”* (E9. CTNS). Y otros señalan directamente al capitalismo como el elemento central de esta dependencia de las personas con el dinero: *“Vivimos toda una vida en donde la única meta es tener trabajo para tener dinero y poder vivir de una manera tranquila, pero nunca libres de este sistema capitalista”* (E5. LDS).

Una narración particularmente reveladora fue la siguiente:

“Desde que nacemos ya depende del dinero, si nacemos en buenas condiciones de higiene y atención; hasta que morimos, del dinero depende si podemos tener un entierro digno. Mientras que en el transcurso de nuestra vida, del dinero depende nuestra buena educación, el alimento de todos los días, el poder usar el transporte público, tener un hogar y una casa con los recursos básicos” (E5. LDS).

En esta narrativa, se manifiesta claramente que algunos estudiantes comprenden, de hecho *sienten* y *viven*, que sus vidas se encuentra en una relación de dependencia con el dinero, que el cual es un elemento fundamental en sus vidas cotidianas: *“El sistema económico está muy involucrado en el día a día de mi familia, pues... TODO está relacionado con el dinero”* (E9. CTNS). Una estudiante del CTNS nos cuenta:

“Mi familia tiene una buena situación económica y esto claramente si afecta en cómo vivimos nuestra vida cotidiana, ya que al tener un buen sustento y ser estables económicamente nos da más oportunidades” (E13. CTNS).

En los/as estudiantes del CTNS es posible apreciar una clara conciencia de su posición social, de allí que en la categorización de las narrativas históricas

de la Pregunta Nro. 4, existían categorías como “Viajes” y “Negocios, oportunidades, estatus, empresas, buena vida” que no se presentan en las narrativas históricas de los/as estudiantes del LDS. Además, ellos son los únicos entre los/as estudiantes de ambos colegios que señalan una educación de los padres especialmente dedicada al ahorro, el cuidado, y la valoración del dinero (6 en total):

“Mis papás siempre me enseñaron a ahorrar y los valores de un trabajo bien hecho, sin desvalorizar lo que es la caridad y la humildad” (E18. CTNS).

Esto nos indica que los estudiantes de ambas instituciones, si bien comparten el mismo desarrollo histórico, poseen vidas cotidianas diferentes: pertenecen a diferentes estratos sociales. Sin embargo, solamente los alumnos del CTNS señalan en su narrativa histórica la conciencia de pertenecer a una clase social o de tener mayores “oportunidades”: *“Nuestra vida cotidiana se relaciona con el capitalismo, prácticamente todos los días, ya que todo gira en torno a la plata y como somos considerados ‘clase alta’, estamos ‘acostumbrados’ a ese tipo de vida”* (E7. CTNS).

Estos/as estudiantes viven en un mundo mercantilizado, y ello condiciona su conciencia histórica, ya que tienden a naturalizar la existencia de la sociedad capitalista. Solamente un número reducido de estudiantes fue capaz de conceptualizar la sociedad en que viven como sociedad capitalista. Y de ellos/as, un número aún menor fue capaz de extraer una visión crítica o histórica del proceso, como las siguientes narrativas:

“Debido a la existencia y predominancia del Sistema Capitalista todo gira en torno al dinero, por tanto nuestras familias para poder comer, tener donde vivir, con que vestir, etc., deben vender su fuerza de trabajo por largas horas de trabajo” (E16. LDS).

La cosificación de las relaciones humanas puede constatarse en la vida rutinaria y/o monótona que perciben los/as estudiantes de ambos recintos educativos, aun cuando pertenezcan a contextos diferentes forman parte del mismo sistema y, por tanto, de la misma alienación. Esto se hace patente en narrativas como las siguientes:

- “La monotonía del trabajo a la casa y así todos los días” (E9. LDS);
- “los papas tienen que estar constantemente trabajando para pagar las necesidades básicas y las deudas, esto es un ciclo que nunca acaba” (E13. LDS);
- “Para mí la rutina es algo tediosa, algo que no se debería usar, porque con esta no quedamos estancados cada día” (E8. CTNS);
- “Rutina: levantarse a una innecesariamente temprana, trabajar 8 – 12 horas diarias, estar con tu familia solo en las noches a la hora de dormir y repetir” (E21. CTNS).

Estas narrativas nos permiten constatar la poderosa influencia que ejerce la dinámica de la producción capitalista en las vidas familiares y cotidianas de los estudiantes, pero también el grado de separación al que están expuestos y a la rigurosa racionalización de su tiempo vital.

Los estudiantes son plenamente conscientes del poder que el dinero ejerce en sus relaciones sociales, en su propia vida. Es para ellos un elemento determinante: *“el dinero es algo esencial (...) en nuestra vida cotidiana, esta cubre los gastos más imprescindibles (...) diariamente es usado para comprar alimentos, transportes, etc.”* (E14. CTNS).

Para los/as estudiantes del LDS el dinero aparece como un elemento necesario, que determina gran parte de sus vidas y las de sus familias, y por el cual incluso se desesperan, pero ninguno de ellos/as (excepto E16.LDS) lo ve como un producto histórico o como la expresión de una relación social: simplemente es una cosa que tiene influencias positivas o negativas según la cantidad en que se le posea. Lo aceptan como un hecho natural que, si bien es indeseado, tampoco es cuestionado en sus fundamentos.

LA CONSCIENCIA HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES EN PROYECCIÓN AL FUTURO.

En la categorización de las narrativas históricas que se proyectan hacia el futuro predominan cuatro categorías, a saber: “Deshumanización, decadencia e individualismo”, “Desaparición o destrucción de la Naturaleza y el Medio Ambiente”, “Desarrollo o avances tecnológicos” y “Aumento de riqueza de políticos, corrupción, elite, conflictos políticos”. Desde la perspectiva teórica que hemos desarrollado hasta ahora, no es incomprensible que los/as estudiantes proyecten estos cuatro elementos como los más determinantes del desarrollo histórico futuro. La mayoría de los estudiantes cree que la desaparición o degradación de la naturaleza es un hecho de aquí a cincuenta años: *“la naturaleza será cada vez menor”* (E3.LDS); *“en 50 años más veo que el medio ambiente estará peor por culpa de la humanidad, y la tecnología más avanzada que hoy”* (E10.LDS); *“Yo creo que se va a descuidar la naturaleza más de lo que ya está”* (E13.LDS); *“La naturaleza va a estar destruida casi entera, pero gracias a la tecnología que va a estar muy avanzada vamos a poder vivir”* (E8.CTNS); *“la naturaleza y el medio ambiente empeorarán a menos que haya un cambio de consciencia desde ahora”* (E14.CTNS); *“Poco a poco la naturaleza va a ir desapareciendo porque cada vez se aprecian más las fábricas o construcciones que los espacios verdes”* (E16.CTNS). Es interesante comprobar que aun cuando los estudiantes no demostraron en su narrativa histórica una referencia explícita a la sociedad capitalista, si pueden suponer que, de seguir el desarrollo histórico según los parámetros con los que se ha desarrollado hasta ahora, la naturaleza probablemente desaparecerá.

Es importante señalar la tendencia a la eternización de la actual sociedad en el tiempo, aun cuando la mayoría de los estudiantes pronostica la desaparición de la naturaleza, lo cual hace suponer que en algún grado son

conscientes por lo menos del antagonismo de la actual sociedad con la naturaleza, ninguno/a de los/as estudiantes pronostica un cambio de sociedad, una nueva forma de relación entre humanos, sino que la mayoría acepta pasivamente que la naturaleza se destruirá “por la falta de conciencia” o porque “*el ser humano es por naturaleza impulsivo. Piensa en soluciones más rápidas que a largo plazo*” (E12. CTNS). Es decir, naturalizan las actuales relaciones sociales, adjudicándoles una supuesta existencia natural que sería inherente al “ser humano”.

Nuevamente, fue una alumna del LDS (E1. LDS) la única que planteó un posible cambio de las relaciones sociales, en este caso bajo la forma de revolución: “*por fin aquellas personas que están cegadas y que defienden a la clase opresora se levantarán y lucharán por defender sus derechos, por fin se lograra la unión del pueblo y se derribara al empresario que mató al planeta y que robó a nuestro pueblo*”.

Empero, los/as estudiantes de ambos colegios tienden a eternizar las relaciones sociales capitalistas, ya sea pronosticando una mayor o menos pobreza, o abiertamente planteando un nulo cambio en las relaciones de explotación y desigualdad. En el ámbito que los estudiantes denominan política, proyectan hacia el futuro partiendo desde una concepción rígida de la historia: “*En lo político siempre va a ser lo mismo seguirán mintiendo y robando al pueblo*” (E2. LDS). Narrativas históricas así, nos indican que para la estudiante la política ha sido *siempre* la mentira y el robo organizado. Se eterniza así una supuesta respuesta pasiva del “pueblo” que, al parecer desde el inicio de los tiempos, ha sido engañado y robado por “los políticos”. Otros/as estudiantes nos plantean que “*la evolución política será más rígida y mala. Porque al pasar el tiempo estos se enriquecerán más y harán todo a su manera*” (E8. LDS); “*año a año la elite pasara a querer más y más poder ellos serán los que gobiernen y dirijan la*

economía" (E2. CTNS); o desde una perspectiva similar "*creo que en cuanto a política y economía seguirá siendo el mismo ritmo de ahora, en que solo algunos se benefician con los ingresos de nuestro país*" (E11. LDS). Este tipo de consciencia parece sugerir, nuevamente, que una figura abstracta que son "los/as políticos", dirigen los destinos de la evolución social al tiempo en que se enriquecen. Esto tiene su cuota de verdad, pero la Didáctica de la Historia no puede aceptar estos razonamientos que desde hace mucho tiempo la Ciencia Histórica ha superado, puesto que aceptarlos sería hacer olvido de los procesos que han definido la existencia histórica de la explotación de la especie humana por la propia especie humana.

La mayoría de los estudiantes comparte la naturalización de las clases sociales, que se expresa en la consciencia histórica a partir de narrativas como las que siguen: "*Siempre va a haber pobreza. Yo creo que las clase sociales van a seguir igual de marcadas que ahora*" (E4. CTNS); "*Las clases sociales seguirán como ahora, no creo que sea muy distinto*" (E3. CTNS); Estudiante 13 "*la pobreza se acabará un poco más, las clases sociales siempre estarán*" (E13. LDS); y, especialmente: "*las clases sociales siempre han existido y no van a dejar de existir por culpa del dinero*" (E2. LDS). En la narrativa histórica de esta última estudiante, la cual resulta particularmente reveladora de la epistemología de este tipo de consciencia histórica. El dinero cobra para ella una existencia transhistórica. La lógica que sostiene su argumento no es dialéctica, sino de carácter deductivo, el dinero no es un producto social sino que existe a priori: La pobreza existe por "culpa" del dinero, el dinero ha existido *siempre*. Luego, *siempre* existirá la pobreza.

Es posible inferir, sobre la base de la evidencia recolectada, que la consciencia histórica de estos estudiantes ignora los procesos sociales e históricos en que se producen los antagonismos de clases y las desigualdades sociales. Esto significa que para la mayoría de los/as estudiantes muestreados,

su conciencia histórica comprende la historia no como un proceso, sino como una dimensión estática en la que ocurren hechos pero que carece de evolución dialéctica. Así, la historia adquiere para ellos la estructura de un escenario inmóvil, en la cual se suceden las generaciones humanas y se enfrentan diferentes grupos humanos por su “sed de poder” (E14. CTNS), pero que -salvo las formas- se mantiene invariable en lo esencial. La especie humana pierde entonces su devenir y su carácter cambiante dentro de la evolución de las formas de la vida orgánica en el planeta tierra, y la época de las luchas de clases, que ocupa un periodo histórico incomparablemente menor al tiempo total de la evolución humana, se extiende eternamente hacia el pasado y hacia el futuro.

Esto se manifiesta con más fuerza cuando pronostican protestas y revueltas a partir de las contradicciones que perciben como los elementos fundamentales del futuro:

“seguirán existiendo diferencias gigantescas entre estratos sociales, pero la gente tratará de demostrar su descontento y manifestarse” (E5. LDS);

“Me parece que si el gobierno no cubre las necesidades de los habitantes, estos lucharán hasta que suceda lo contrario” (E9. CTNS);

“En el medio ambiente yo creo que se atenuarán las revueltas y aumentarán los opositores” (E20. CTNS);

“Las clases sociales bajas se sublevarán y le quitarán lo que tienen a las clases altas” (E19. CTNS)“.

Proyectan los cambios hacia el futuro excluyendo cualquier mediación con el presente concreto, se hace referencia a cambios en un plano abstracto, pero no se indica ni los espacios o lugares en que ocurren, ni los sujetos históricos que protagonizan o impulsan el cambio –salvo la vaga referencia a las “clases bajas-. Además, y esto es esencial, no se explicita el *contenido* de ese cambio, no hay afirmación de otra forma de vida, solamente la constatación de una revuelta concebida de forma negativa, no como la afirmación positiva de

un cambio social. Sin embargo, vemos que los estudiantes comprenden, aunque sea de forma inconsciente, las dinámicas de la sociedad capitalista, puesto que proyectan hacia el futuro los mismos elementos que han estado presente a lo largo de todo su desarrollo histórico y que con el tiempo se han ido acentuando: deshumanización, individualismo, alejamiento entre seres humanos, desarrollo tecnológico, protestas, destrucción de la naturaleza, etc. En ese sentido, nuevamente la Didáctica de la Historia tiene un rol que cumplir, ya que la ausencia de proyecciones sobre un futuro diferente en lo esencial al presente, sólo puede ser producto de la falta de un proyecto histórico colectivo y consciente como especie humana, y a una enseñanza – aprendizaje de la historia que no es capaz de revelar el ser auténtico de la historia: su carácter como totalidad y como devenir.

LOS/AS ESTUDIANTES HACIA EL FUTURO EN PERSPECTIVA PERSONAL

La Pregunta Nro. 4 es la que más ha evidenciado la capitalización de las vidas de los/as estudiantes, y la implícita aceptación de un futuro predeterminado por la producción moderna. En el análisis anterior, en la cual los/as estudiantes daban su proyección personal del futuro próximo de la humanidad, sus narrativas históricas nos relatan un futuro marcado por el avance tecnológico *“a un punto extremo que ni el mismo hombre lo podría imaginar en la actualidad”* (E12. LDS), por la desaparición progresiva de la naturaleza y una extrema contaminación, etc. Con todos esos cambios que nos describen los/as estudiantes en su narrativa histórica, podríamos imaginar que al proyectarse personalmente hacia ese futuro lo hacen imaginándose en este mundo que ellos/as mismos/as describen como el futuro más esperable la humanidad. Sin embargo, a pesar de proyectar tantos cambios en la sociedad y

en la naturaleza, los/as estudiantes se imaginan a sí mismos en su proyección personal hacia el futuro lejano viviendo según las mismas dinámicas sociales que le son conocidas en el presente. Esto no hace más que expresar el grado en que los/as estudiantes muestreados/as se sienten ajenos/as de cualquier poder de cambio sobre la sociedad. En su imaginario futuro se proyecta la incapacidad presente de alterar hasta en lo más básico sus propias condiciones de existencia.

Más, es necesario hacer notar que entre los/as estudiantes del LDS y el CTNS existen diferencias notables en sus proyecciones personales hacia el futuro; incluso podría afirmarse que sus valores y sus expectativas son casi totalmente diferentes. Esto se expresa en la categoría “Éxito”, palabra que sólo fue usada por los/as estudiantes del CTNS para describir sus expectativas personales de futuro.

De todas formas, los estudiantes comparten lo esencial: proyectan que el futuro de su vida estará marcado por las categorías “Trabajo”, “Estudio o carrera universitaria” y “Familia”. Las primeras dos demuestran que la imposición histórica del trabajo asalariado presenta tal fuerza en sus vidas cotidianas que su futuro más próximo, incluso hasta su vejez y su muerte, es imaginado como trabajar y/o estudiar. Personalmente nos sorprendió que los estudiantes imaginaran un futuro en su mayor parte catastrófico y futurista, y no obstante los estudiantes en su proyección personal se vieran ajenos a esto. Es como si por un lado el mundo estuviera inmerso en una vorágine de avances tecnológicos, corrupción, aumento de la pobreza, degradación del medio ambiente, y por el otro, en un mundo casi paralelo, los/as estudiantes continuasen sus vidas cotidianas tal cual la describen en sus narrativas -es decir, monótonas- sin proyectar ninguno de estos elementos ejerciendo influencia en su futuro personal.

Dejemos espacio para que ellos/as mismos/as nos lo cuenten:

“yo tendré mi propia familia, con un trabajo tranquilo o ya jubilado, preocupado por el dinero y por mi salud, pero feliz y satisfecho con mi familia” (E3. LDS);

“Yo voy a trabajar, mis amigos algunos estarán en otros países en la misma situación que yo” (E15. CTNS);

“Yo creo que estaré trabajando y mis conocidos también, mi familia o muertos o trabajando” (E28. CTNS);

“la vida de mis compañeros, los veo con su familia formada, trabajando, sobreviviendo al sistema monetario de la época actual” (E10. LDS);

“Probablemente cuando tenga 67 años intentare seguir trabajando si mis facultades me lo permiten. Espero que mis hijos también lo hagan” (E18. CTNS).

Estas pocas narrativas históricas bastan para ilustrar que, aun cuando los estudiantes pueden proyectar un futuro casi catastrófico para la humanidad, en la conciencia histórica que tienen de su propia vida ellos no pueden imaginar un futuro personal distinto al trabajo asalariado. De hecho, en plena degradación del medio ambiente y la naturaleza los/as alumnos/as se imaginan que seguirá existiendo el actual sistema de pensiones: “Cuando llegue el momento me jubilaré” (E5. CTNS); “(En 50 años) vamos a estar cerca de la jubilación” (E7. CTNS). Aun cuando ellos/as imaginaron un mundo sometido a diversos cambios y alteraciones, ni siquiera fueron capaces de imaginar una vejez diferente a la jubilación.

Es posible notar una diferencia sustancial en la proyección de sus vidas entre estudiantes que pertenecen al LDS y los/as del CTNS. Por ejemplo, solamente un alumno del Darío salas hizo una referencia al estudio de una carrera universitaria (E10. LDS). En cambio, ocho estudiantes del CTNS proyectan que lo harán. Una estudiante nos cuenta: “Iré a la universidad a estudiar algo que no me apasiona pero en el camino encontraré lo que necesito, lo que quiero”. En la sociedad capitalista el estudio y la pasión por el conocimiento y el saber no es algo que necesariamente deba coincidir, sino que

lo que realmente coincide es un presente como estudiante y un futuro como trabajador asalariado en cualquiera de las ramas de la división del trabajo. Solamente así se explica que una estudiante acepte, desde una perspectiva abiertamente pasiva, ir a estudiar sin sentirse apasionada por ello.

Las narrativas históricas de los/as estudiantes del CTNS, como la que acabamos de reproducir, nos dan cuenta de una educación, tanto en el colegio como en sus familias, centrada en las expectativas de éxito académico o profesional. En ese sentido, se vuelve interesante el análisis de la categoría “Éxito”, la cual pertenece exclusivamente a los estudiantes del CTNS:

“Por la presión social muchos compañeros no van a estudiar lo que quieren debido a que sus padres les exigen ciertas cosas por lo que no sé si alcance a todos la felicidad” (E3. CTNS).

“Yo creo que a mis amigos les va a ir bastante bien en la vida y aportarán varias cosas que puedan ayudar a Chile a mejorar como país (...) siempre nos repiten que somos el futuro de Chile (E4. CTNS).

Al parecer el éxito no está en la realización personal y social, puesto que en las mismas narrativas históricas de los/as estudiantes el éxito no coincide necesariamente con la felicidad e incluso se le opone. Para nosotros esto supone una alienación de los/as estudiantes, ya que se les enseña a que en algún momento futuro, una vez que hayan pasado por varias etapas de éxito escolar, académico y finalmente profesional, podrán sentirse satisfechos/as de sí mismos/as.

Hasta que no se resuelve este problema social e histórico, nuestros niños y jóvenes estudiantes seguirán padeciendo la inseguridad, históricamente creada por el desarrollo de las actuales condiciones del capital, y, en consecuencia, su conciencia histórica seguirá imaginando y esperando un futuro sin certezas personales y predeterminado según las exigencias de la

productividad moderna: *“espero poder ser exitosa y estar conforme con lo logrado”*
(E25. CTNS).

CONCLUSIONES.

“No es la consciencia lo que determina la vida, sino la vida la que determina la consciencia (...). Tan pronto como se expone este proceso activo de vida, la historia deja de ser una colección de hechos muertos”
(Marx, 2014).

La naturaleza de nuestra investigación es limitada, en cuanto que sólo recoge las narrativas históricas de 44 alumnos/as de dos establecimientos de la Región Metropolitana. Sin embargo, creemos que marca un importante precedente en este tipo de estudios dentro de la región chilena. Existen estudios más amplios y más profundos a escala internacional como el proyecto titulado *“Youth and History: The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers”* (Brevik & Borries, 1997), llevado a cabo por Magne Anvik y Bodo von Borries, recogía datos de jóvenes en 27 países del continente europeo. Mientras que el estudio *“Los Jóvenes frente a la Historia”* (Amézola & Cerri, 2010), coordinado por Luis Fernando Cerri, encuestaba estudiantes y profesores de Argentina, Brasil y Uruguay. Ambas investigaciones - al igual que este pequeño proyecto-, tienen como fundamento teórico la didáctica de la historia alemana, con la diferencia de que su metodología es de carácter cuantitativo.

Citamos ambos precedentes con el fin de exponer los límites y los alcances de nuestro estudio, pero también para establecer el punto en que puede ser un aporte a la actual investigación didáctica. En primer lugar, el carácter cualitativo y la metodología de nuestro estudio nos permitió conocer narrativas históricas originales de los propios sujetos que estudiamos, y en este

175

sentido creemos que el análisis inductivo de datos tiene la ventaja de crear categorías de análisis no preestablecidas, sino creadas a partir de las mismas narrativas históricas de los estudiantes. En segundo lugar, creemos que esta investigación es inseparable del marco teórico esbozado más arriba. Los estudios internacionales ya mencionados no tenían como punto de partida una visión crítica de su objeto de estudio, sino que partían de las premisas de la sociedad actual. Por el contrario, nuestro estudio considera como una tarea indispensable de la investigación didáctica la crítica de las actuales condiciones de existencia, y exige como presupuesto un conocimiento de la producción capitalista y sus fundamentos sociales, así como de las formas de conciencia propias de tal forma histórica de socialización.

Sin pretender generalizar los resultados de esta investigación, su resultado es que las narrativas históricas de los/as estudiantes presentan las características fundamentales de la subjetividad en la sociedad capitalista: perpetuación del presente, el cambio como catástrofe, aceptación fatalista del presente, realización mediante la posesión de dinero/cosas, inmediatez con respecto al presente, etc. Ahora bien, es necesario preguntarse si, acaso, este resultado parcial no es, sino, consecuencia de la especificidad de los sujetos estudiados.

Sin embargo, es claro que si la historia de la humanidad no es, al mismo tiempo, *su historia*, tenemos individuos arrojados a sí mismos, atomizados, perpetuando la *bellum omnium contra omnes*. No se trata solamente de investigar la alienación humana en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de que la educación histórica tienda a afirmar la transformación social y la búsqueda de otra forma de vida creada colectivamente, no sobre la base de la ideología, sino sobre la base del aprendizaje histórico, y de la apropiación de la conciencia histórica de la humanidad para sí misma.

La existencia real de la sociedad capitalista y de la división de la humanidad en clases sociales, es un desafío que, creemos, ningún educador puede evadir ¿o es que acaso se acepta formar, no seres humanos integrales, sino únicamente trabajadores asalariados? Si este fuera el caso, al menos contribuirá a la honestidad intelectual de la profesión el hacerles explícito a nuestros estudiantes el fin real, no ideal, de la educación escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Amézola, G. d., & Cerri, L. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en Jóvenes de Brasil, Uruguay y Argentina. *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*. N.24, 3 - 23.
- Ávalos Tenorio, G. (2012). Actualidad de Marx. Cosificación, fetichismo y enajenación. *Reencuentro*, núm. 64., pp. 12-20.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *CLÍO y asociados Nro 17*.
- Bergman, K. (1989). A História na Reflexão Didáctica. *Revista Brasileira de História*., 29 - 42.
- Brevik, M., & Borries., B. V. (1997). *Youth and History: The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers*. Hamburgo: Körber-Stiftung.
- Gabel, J. (1979). *A Falsa Consciência: Ensaio sobre a Reificação*. Guimares Editores.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Quito.: Traficantes de Sueños.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

- Horkheimer, M., & Adorno., T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lukács, G. (1969). *Historia y Conciencia de Clase*. México: Editorial Grijalbo.
- Marx, K. (2011). *El Capital. Capítulo VI (inédito)*. Iztapalapa: Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (2014). El trabajo enajenado. En E. Fromm, *Marx y su concepto del hombre*. (págs. 103 - 118). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2014). *La Ideología Alemana*. Madrid: Akal.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa No. 7*, 27 - 36.
- Rüsen, J. (2001). *Razao Histórica*. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
- 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*, 87 - 99.
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. . *Clío & Asociados.*, 249 - 267.
- Wallerstein, I. (2012). *El Capitalismo Histórico*. México D.F: Siglo XXI Editores.