

<https://doi.org/10.34024/prometeica.2025.32.20503>

CONCIENCIA HISTÓRICA Y CONCEPTOS DE TERCER ORDEN

FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA EN EL CHILE POST ESTALLIDO SOCIAL

HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND THIRD ORDER CONCEPTS

Teacher training in history in post-social unrest Chile

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONCEITOS DE TERCEIRA ORDEM

Formação de professores de história no Chile pós-conflito social

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)

halvarez@ucsc.cl

Recibido: 07/05/2025

Aprobado: 16/06/2025

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre los conceptos de tercer orden y los tipos de conciencia histórica desarrollados por Jörn Rüsen, con énfasis en su aplicación en la formación de profesores de Historia en el contexto chileno posterior al estallido social de octubre de 2019. Se plantea que este acontecimiento marcó un punto de inflexión en la enseñanza de la historia, pues exige enfoques didácticos que superen la transmisión de contenidos factuales y permitan comprender el conflicto social desde marcos interpretativos complejos. En este sentido, los conceptos de tercer orden —como poder, ciudadanía, memoria, conflicto, justicia, género, entre otros— ofrecen claves para promover la conciencia crítica y genética, las cuales son fundamentales para construir una educación orientada a la justicia social y la participación democrática. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 1996 y 2024, bajo un enfoque cualitativo, inductivo, humanista e interpretativo, con un diseño narrativo de tópico. Esta reflexión busca fortalecer el rol del profesorado como mediador crítico entre los saberes históricos y las experiencias sociales del estudiantado para fomentar una enseñanza de la historia que reconozca las memorias excluidas y prepare a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de una ciudadanía activa, plural y reflexiva.

Palabras clave: formación docente. conciencia histórica. conceptos de tercer orden. estallido social chileno. enseñanza crítica de la historia.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between third-order concepts and the types of historical consciousness developed by Jörn Rüsen, with an emphasis on their application in the training of history teachers in the Chilean context following the social uprising of October 2019. It is argued that this event marked a turning point in the teaching of history, as it demands

didactic approaches that go beyond the transmission of factual content and allow for an understanding of social conflict from complex interpretive frameworks. In this sense, third-order concepts—such as power, citizenship, memory, conflict, justice, gender, among others—offer keys to promoting critical and genetic awareness, which are fundamental to building an education oriented towards social justice and democratic participation. Methodologically, the work is based on a scoping review of specialized literature published between 1996 and 2024, using a qualitative, inductive, humanistic, and interpretive approach, with a topical narrative design. This reflection seeks to strengthen the role of teachers as critical mediators between historical knowledge and students' social experiences, fostering a history teaching that recognizes excluded memories and prepares future teachers to face the challenges of active, plural, and reflective citizenship.

Keywords: teacher training. historical consciousness. third-order concepts. Chilean social uprising. critical teaching of history.

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre conceitos de terceira ordem e os tipos de consciência histórica desenvolvidos por Jörn Rüsen, com ênfase em sua aplicação na formação de professores de história no contexto chileno após a revolta social de outubro de 2019. Argumenta-se que esse evento marcou um ponto de inflexão no ensino de história, pois exige abordagens didáticas que vão além da transmissão de conteúdo factual e permitem a compreensão do conflito social a partir de estruturas interpretativas complexas. Nesse sentido, conceitos de terceira ordem — como poder, cidadania, memória, conflito, justiça, gênero, entre outros — oferecem chaves para promover a consciência crítica e genética, fundamentais para a construção de uma educação orientada à justiça social e à participação democrática. Metodologicamente, o trabalho se baseia em uma revisão de escopo da literatura especializada publicada entre 1996 e 2024, utilizando uma abordagem qualitativa, indutiva, humanística e interpretativa, com um delineamento narrativo temático. Esta reflexão busca fortalecer o papel dos professores como mediadores críticos entre o conhecimento histórico e as experiências sociais dos alunos, fomentando um ensino de história que reconheça memórias excluídas e prepare futuros professores para enfrentar os desafios de uma cidadania ativa, plural e reflexiva.

Palavras-chave: formação de professores. consciência histórica. conceitos de terceira ordem. surto social chileno. ensino crítico de história.

Introducción

El estallido social que irrumpió en Chile el 18 de octubre de 2019 representó uno de los episodios más significativos de la historia reciente del país. Las protestas masivas, inicialmente desencadenadas por el alza en el precio del transporte público, pronto se transformaron en una movilización multisectorial que denunció con fuerza las profundas desigualdades estructurales, la precarización de la vida cotidiana, la falta de justicia social y la crisis de representación política acumulada tras décadas de democracia postdictatorial. Las calles se convirtieron en espacios de denuncia, memoria y disputa simbólica, donde miles de ciudadanos —especialmente jóvenes— exigieron dignidad, derechos sociales, y una refundación del pacto social a través de una nueva Constitución (Álvarez y Rojas, 2024; Álvarez, 2024).

En este nuevo contexto, la enseñanza de la historia se vio interpelada de manera directa. La irrupción de discursos alternativos sobre el pasado reciente, las tensiones en torno al legado dictatorial de Augusto Pinochet, el resurgimiento de memorias subalternas y la crítica abierta a los relatos históricos dominantes revelaron los límites de una educación centrada en la repetición de contenidos factuales y narrativas patrióticas acríticas. Las aulas se vieron obligadas a dialogar con un presente convulsionado que demandaba habilidades para comprender el origen de los conflictos, interpretar sus significados y

proyectar sus consecuencias. En este escenario, siguiendo a Álvarez y Rojas (2024), la formación de profesores de Historia adquiere un carácter estratégico: no se trata solo de transmitir conocimientos, sino también de formar a docentes capaces de guiar procesos de reflexión, memoria y construcción democrática desde el saber histórico.

La conciencia histórica, entendida como la capacidad de comprender el tiempo histórico a través de la vinculación entre pasado, presente y futuro (Rüsen, 2005; Bernal y Pérez, 2023), se convierte en una competencia clave para la formación docente en este nuevo ciclo. Sin embargo, su desarrollo no puede reducirse a una dimensión técnica o metodológica, pues, para que la conciencia histórica sea una herramienta educativa relevante en el Chile post estallido, debe ir acompañada del uso de conceptos de tercer orden —como poder, ciudadanía, memoria, conflicto, justicia, derechos humanos, entre otros— que permitan interpretar críticamente los procesos históricos en su complejidad estructural, ética y política.

De acuerdo con lo anterior, surge una interrogante fundamental: ¿De qué manera puede la enseñanza de la historia, en un país marcado por tensiones sociales y políticas, contribuir a que los futuros docentes comprendan críticamente su realidad y se reconozcan como agentes de transformación democrática? Esta pregunta orienta el presente trabajo y constituye el punto de partida de la reflexión, ya que sostiene que los aprendizajes vinculados a la conciencia histórica, articulados con los conceptos de tercer orden, otorgan profundidad analítica y proyección ciudadana a la formación pedagógica en Historia. Así, los futuros profesores tienen la posibilidad de elaborar narrativas que no solo den cuenta del pasado, sino que también interpelen los desafíos del presente y abran horizontes de futuro.

En este marco, el objetivo central de este artículo es argumentar que la articulación entre los niveles de conciencia histórica más avanzados propuestos por Rüsen (crítica y genética) y los conceptos de tercer orden constituye una estrategia clave para formar docentes capaces de intervenir pedagógicamente en contextos de crisis y transformación como el que vive actualmente Chile. La importancia de este análisis radica en que ofrece orientaciones teóricas y didácticas para superar una enseñanza factual y transmisiva, promoviendo en su lugar una educación histórica crítica, situada y plural, atenta a las demandas sociales emergentes. De este modo, se busca reafirmar la relevancia pública de la disciplina histórica en la consolidación de una ciudadanía democrática, reflexiva y comprometida con la justicia social.

En términos metodológicos, este trabajo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 1996 y 2024, orientada a analizar la relación entre los conceptos de tercer orden y la conciencia histórica en la formación docente de Historia en el Chile post estallido social. Para ello, se consultaron artículos, capítulos y libros disponibles en bases de datos como Scopus, Scielo, Web of Science, Google Académico y Google Libros, utilizando palabras clave tales como conciencia histórica, formación docente, estallido social, enseñanza crítica de la historia, conceptos de tercer orden, ciudadanía democrática, memoria histórica y justicia social. La elección de una revisión de alcance responde al propósito de mapear el estado actual de la discusión, identificar marcos teóricos y experiencias didácticas, y relevar los desafíos pedagógicos y éticos vinculados al tema (Arksey & O'Malley, 2005).

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, interpretativo y de diseño narrativo de tópico, bajo un paradigma humanista e inductivo. Esta orientación metodológica permite sistematizar la evidencia disponible para ofrecer una mirada crítica y reflexiva sobre los alcances y límites de la formación docente en Historia en contextos de crisis sociopolítica. Asimismo, posibilita justificar la pertinencia de avanzar hacia propuestas formativas situadas, en un escenario educativo marcado por la conflictividad social, las demandas de democratización del conocimiento y la urgencia de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la memoria, la justicia y la participación democrática.

Tipos de conciencia histórica y desafíos para la docencia en el contexto post estallido

La teoría de la conciencia histórica elaborada por Rüsen (2005; 2010) ofrece un marco interpretativo esencial para comprender cómo los sujetos construyen sentido del pasado, lo articulan con el presente y proyectan horizontes de futuro. En el Chile posterior al estallido social de 2019, este enfoque adquiere especial relevancia, dado que obliga a repensar las relaciones entre historia, memoria y ciudadanía tanto en el espacio público como en el ámbito educativo. La tipología de Rüsen —tradicional, ejemplar, crítica y genética— no solo distingue niveles de sofisticación en la comprensión histórica, sino que también refleja posicionamientos ético-políticos ante los relatos sobre el pasado. Incorporar esta perspectiva en la formación docente resulta clave para analizar las distintas formas en que se enseña, aprende y representa la historia en escenarios de crisis.

La conciencia histórica tradicional, caracterizada por la transmisión de relatos lineales que reafirman una identidad nacional homogénea y exaltan episodios heroicos del pasado (Rüsen, 2005; 2010), ha ejercido una hegemonía persistente en el currículo escolar chileno durante las últimas cuatro décadas. Este enfoque, centrado en una narrativa político-militar, invisibiliza las tensiones estructurales que han marcado la historia del país, silencia las memorias disidentes y minimiza el análisis de las desigualdades sociales que perduran hasta el presente. En el contexto posterior al estallido social de 2019, mantener este tipo de conciencia histórica en la formación escolar implica una negación del conflicto como motor del cambio social y una forma de silenciamiento pedagógico frente a las demandas de justicia, dignidad y equidad expresadas por las nuevas generaciones. Desde la formación inicial docente, este tipo de conciencia puede representar un punto de partida ineludible, pero también un límite que debe ser conscientemente problematizado y superado. Su persistencia conduce a una enseñanza descontextualizada, acrítica y poco significativa, que impide a los futuros profesores desarrollar habilidades reflexivas en sus estudiantes para comprender los procesos históricos como construcciones dinámicas, conflictivas y profundamente ligadas al presente. En consecuencia, avanzar hacia formas más complejas de conciencia histórica resulta imprescindible para una docencia que aspire a la transformación democrática de la sociedad (Lee, 2011; Ibagón y Miralles, 2022; Galino, 2023).

La conciencia ejemplar se caracteriza por utilizar el pasado como fuente de lecciones morales o cívicas que orientan la acción presente. A diferencia de la conciencia tradicional, establece vínculos entre distintos momentos históricos y reflexiona sobre las consecuencias humanas, aunque presenta limitaciones si no se acompaña de un análisis riguroso del contexto ni de los vínculos estructurales entre pasado y presente. En tales casos, puede derivar en analogías simplistas o en un moralismo pedagógico que instrumentaliza la historia sin fomentar una comprensión crítica (Rüsen, 2005; 2010). En Chile, este rasgo se refleja en lecturas del estallido social de 2019 como una “lección de civismo”, omitiendo sus causas estructurales y reforzando narrativas funcionales a la estabilización social. En la formación docente, esta conciencia puede ofrecer un marco inicial para la reflexión ética y ciudadana, pero debe ser tensionada para evitar que legitime el *statu quo*. La formación debe complejizar las relaciones entre pasado y presente, reconociendo continuidades de violencia estructural y demandas sociales postergadas, con miras a una enseñanza orientada a la transformación democrática (Koselleck, 2004).

Avanzar hacia una conciencia crítica implica concebir la enseñanza de la historia no como la simple transmisión de un relato consolidado, sino como la apertura de un espacio de disputa interpretativa, donde el pasado es entendido como una construcción dinámica, atravesada por conflictos, resistencias y relaciones de poder (Lévesque, 2008; Rüsen, 2010; Berger, 2015; Bernal y Pérez, 2023). Esta forma de conciencia se distingue por el cuestionamiento de las narrativas oficiales, la problematización del uso y selección de fuentes, y el análisis de las estructuras sociales, políticas y económicas que configuran los procesos históricos. En lugar de reproducir versiones hegemónicas y lineales, invita a interrogar los silencios, ausencias y exclusiones del relato histórico. En el contexto chileno posterior al estallido social, esta conciencia exige visibilizar memorias subalternas, símbolos resignificados y demandas surgidas desde la ciudadanía. Integrar estas voces en el currículo escolar resulta esencial para democratizar el conocimiento histórico y formar sujetos críticos. Para la formación docente, promover esta conciencia implica transformar las prácticas pedagógicas y el rol del profesor, capacitándolo para trabajar con fuentes diversas, abordar controversias en el aula y diseñar estrategias didácticas que reconozcan la

pluralidad de experiencias históricas. También requiere una actitud reflexiva ante los propios marcos interpretativos y una disposición ética para enseñar desde una perspectiva situada que involucre una mirada histórica inclusiva y comprometida con el bien común (Ovalle, 2021; Álvarez, 2024).

Por último, la conciencia genética representa la forma más compleja y transformadora de relación con el pasado porque concibe la historia como un proceso dinámico y abierto, donde los sujetos se reconocen como agentes activos del devenir histórico (López et al., 2021; Ortega et al., 2024). Esta perspectiva rompe con visiones cerradas del pasado, pues promueve una comprensión basada en continuidades, rupturas y proyecciones de futuro, y permite situar los hechos dentro de procesos estructurales de larga duración, otorgando sentido situado a decisiones, resistencias y conflictos (Rüsen, 2005; 2010). En Chile, esta conciencia permite leer el estallido social de 2019 como parte de una trayectoria histórica de tensiones no resueltas ligadas a la transición democrática, el neoliberalismo postdictatorial y las luchas por derechos ampliados. En la formación docente, implica trabajar con múltiples escalas temporales e integrar la memoria reciente, los movimientos sociales y el debate constitucional como objetos legítimos de enseñanza. En efecto, la conciencia genética supone dotar a los futuros docentes de herramientas conceptuales, metodológicas y éticas para enseñar la historia como una disciplina viva, situada y socialmente transformadora (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013; Carretero, 2017; Yonhson y Morales, 2022).

Conceptos de tercer orden: Claves para una formación docente situada

En el marco de una educación histórica comprometida con la comprensión crítica de los procesos sociales, los conceptos de tercer orden se constituyen como piezas fundamentales para mediar entre los contenidos históricos y los contextos educativos recientes en los que se sitúan los aprendizajes. A diferencia de los conceptos de primer orden, centrados en la adquisición de datos, fechas y eventos, y de los aprendizajes de segundo orden, orientados al desarrollo de competencias del pensamiento histórico —como el análisis de fuentes, la comprensión de la causalidad o la empatía—, los conceptos de tercer orden permiten problematizar los sentidos del pasado desde dimensiones estructurales, éticas y políticas tales como el poder, la ciudadanía, la justicia, la memoria, el género, el conflicto, entre otros (Nordgren & Johansson, 2015; Dessingué, 2020; Alvé, 2021; Carretero, 2024).

Desde una perspectiva pedagógica, como señala Carretero (2024), estos aprendizajes no pueden reducirse a contenidos temáticos: son marcos interpretativos complejos que permiten organizar, cuestionar y resignificar las narrativas históricas a partir de los desafíos del presente. Su incorporación explícita en la formación inicial docente es crucial para que los futuros profesores comprendan el devenir histórico y estén capacitados para guiar a sus estudiantes en la construcción de una mirada crítica y comprometida con su realidad social.

En el contexto chileno posterior al estallido social, los conceptos de tercer orden adquieren una función pedagógica clave porque permite desnaturalizar los discursos dominantes sobre el pasado y abrir espacios para una reflexión histórica plural, crítica y situada (Nordgren & Johansson, 2015; Carretero, 2024). Su abordaje en la formación docente posibilita repensar no solo los contenidos escolares, sino también las finalidades de la enseñanza de la historia, entendida como una práctica orientada a la comprensión de los procesos sociales, a la construcción de ciudadanía y a la formación de sujetos éticos y responsables (Lévesque, 2008; Galino, 2023).

El concepto de poder, por ejemplo, permite analizar cómo las desigualdades estructurales —económicas, políticas y culturales— han condicionado históricamente la vida de distintos sectores sociales, evidenciando la continuidad de mecanismos de control y represión desde la dictadura hasta la actualidad (Atria, 2013; Garretón, 2015). Bajo esta premisa, comprender el poder como una categoría histórica posibilita vincular la represión estatal de 2019 con prácticas autoritarias persistentes en el aparato estatal chileno y su normalización durante los últimos años en el sistema democrático chileno.

La noción de democracia, por su parte, permite problematizar la idea de que la simple existencia de elecciones y procedimientos institucionales garantiza una vida democrática plena. Desde una conciencia histórica crítica y genética (Rüsen, 2005; 2010), se hace evidente que la democracia ha sido objeto de disputa, resignificación y crisis a lo largo del tiempo, lo que exige formar profesores capaces de enseñar su evolución, tensiones y desafíos, incluyendo el rol del estallido como expresión de un déficit estructural de participación real.

El concepto de ciudadanía se convierte así en un eje articulador porque permite examinar históricamente los procesos de inclusión y exclusión en la vida pública chilena, desde el sufragio censitario decimonónico, pasando por el voto femenino y las luchas estudiantiles, hasta las recientes demandas de sectores marginados, como los pueblos originarios y las disidencias sexuales, por una participación activa en la redefinición del pacto social (Huneus, 2000; Lechner, 2002). En este contexto, enseñar ciudadanía implica no solo abordar su dimensión legal o institucional, sino también promover una comprensión crítica de los mecanismos que han limitado o ampliado la participación en la construcción del proyecto democrático.

Del mismo modo, los conceptos de cultura e identidad permiten comprender cómo las representaciones sociales han sido históricamente configuradas por relaciones de poder, procesos de colonización y disputas simbólicas (Scott, 1988; Hall, 1996). En el caso chileno, este rasgo se manifiesta en la hegemonía de una narrativa nacional blanca, mestiza y masculina, que ha invisibilizado otras identidades. Frente a ello, expresiones subalternas como la mapuche, la migrante o la feminista han irrumpido con fuerza en el espacio público tras el estallido social, desafiando los discursos dominantes e impulsando nuevas formas de memoria y pertenencia colectiva.

Por su parte, el concepto de sociedad, entendido como una construcción histórica jerarquizada y cambiante, ayuda a explicar las estructuras de desigualdad y exclusión que atraviesan distintos contextos y épocas. Esta noción permite a los futuros docentes analizar críticamente cómo las clases sociales, los roles de género o el origen étnico han condicionado el acceso a derechos, recursos y reconocimiento ciudadano a lo largo del tiempo (De Certeau, 1999; Nash, 1999). De este modo, al incorporar esta mirada en la enseñanza de la historia, se promueve una comprensión más compleja de los procesos sociales, permitiendo visibilizar las continuidades y transformaciones de las relaciones de poder, así como las formas de resistencia y agencia de los grupos subalternos.

En esta misma línea, el concepto de Estado resulta indispensable para comprender el rol y la evolución histórica de esta institución como garante del orden social, pero también como un actor que ha ejercido control y represión sobre distintos sectores de la población (Garretón, 2015). Su análisis histórico permite rastrear las transformaciones de sus funciones y formas de legitimación, desde el Estado oligárquico y centralista del siglo XIX, orientado al mantenimiento del poder de las élites, hasta el Estado desarrollista de mediados del siglo XX y, posteriormente, el Estado subsidiario consagrado por la Constitución de 1980, que limita su intervención en áreas clave como la educación, la salud y la previsión social. En el contexto post estallido social, repensar el Estado desde la enseñanza de la historia implica revisar sus fundamentos políticos e ideológicos, y abrir un debate crítico sobre su papel frente a las nuevas demandas de justicia social, equidad territorial y participación democrática.

Vinculado con lo anterior, la memoria histórica se vuelve un eje transversal para debatir sobre el modo en que se recuerda (o silencia) el pasado reciente (Jelin, 2002; Stern, 2006): desde las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura, hasta las nuevas formas de violencia institucional durante las protestas de octubre de 2019. Por tanto, enseñar la historia desde la memoria implica disputar el canon oficial e integrar las voces de quienes han sido sistemáticamente marginados en los relatos escolares.

El conflicto, lejos de ser una anomalía o un desvío del curso “normal” de la historia, puede repensarse como un concepto de tercer orden que impulsa el cambio social (Koselleck, 2004; Berger, 2015). Reconocer las luchas sociales, sus causas, sus actores y sus consecuencias permite visibilizar procesos históricos que han sido ocultados en nombre de una falsa neutralidad o cohesión nacional. La justicia y los derechos humanos, en este marco, deben ser entendidos no solo como principios éticos abstractos,

sino como conquistas históricas producto de procesos de organización, resistencia y lucha (Edling & Macrine, 2021). La articulación entre los niveles más sofisticados de conciencia histórica (crítica y genética) y de estos dos aprendizajes de tercer orden permite analizar su vulneración sistemática, así como las formas en que han sido defendidos por movimientos sociales, organismos internacionales o instancias de justicia transicional, especialmente en América Latina.

La incorporación del concepto de género en la enseñanza de la historia permite evidenciar cómo las desigualdades de género no son naturales, sino construidas históricamente, y el modo en que los movimientos feministas y LGBTQ+ han transformado las estructuras sociales, políticas y culturales (Scott, 1988; Nash, 1999; Edling & Macrine, 2021). En el marco del estallido social, estas luchas adquirieron una centralidad indiscutible, interpelando directamente al currículo escolar y a los marcos interpretativos desde los que se enseña la historia.

Por último, el concepto de patrimonio, según Fontana (2017), cobra especial relevancia en contextos donde símbolos públicos —como estatuas, plazas o edificios históricos— han sido intervenidos, resignificados o derribados por sectores movilizadados. Estas acciones evidencian que el patrimonio no es neutro, sino un campo de disputa sobre qué memorias se legitiman y cuáles se excluyen. En este sentido, enseñar patrimonio implica cuestionar quién lo define, qué historias representa y cómo incorporar memorias silenciadas en contextos de crisis.

El uso pedagógico de estos conceptos, si es trabajado de forma intencionada en la formación inicial, permite diseñar experiencias de aprendizaje que trasciendan la descripción de eventos y fomenten el desarrollo de la conciencia histórica crítica y genética. Este principio exige, sin embargo, asumir una concepción de la enseñanza de la historia como un proceso situado, en el que los futuros profesores no son agentes neutros, sino sujetos insertos en realidades sociales, políticas y culturales que condicionan su forma de comprender y narrar el pasado. Por ello, los programas formativos deben partir de problemas históricos significativos para los estudiantes y sus comunidades, abordando controversias, narrativas en disputa y preguntas éticas que interpelen directamente a su experiencia como ciudadanos. Interrogantes como ¿cómo se explica que, tras tres décadas de democracia, haya estallado una revuelta social de tal magnitud?, ¿qué memorias han sido silenciadas en el currículo escolar?, ¿qué tipo de ciudadanía ha promovido históricamente el sistema educativo chileno?, o ¿cómo se vinculan las demandas del estallido con procesos de larga duración? son ejemplos de preguntas generadoras que, enmarcadas en los conceptos de tercer orden, permiten a los docentes en formación desarrollar habilidades de problematización histórica, análisis multicausal, interpretación de fuentes diversas y elaboración de narrativas inclusivas y reflexivas.

Desde un punto de vista didáctico, trabajar con estos aprendizajes demanda también un cambio metodológico profundo: implica abandonar el enfoque centrado en la cobertura de contenidos para avanzar hacia prácticas pedagógicas que integren la investigación escolar, el análisis de fuentes primarias y la deliberación interpretativa. En este marco, los instrumentos de evaluación deben valorar no solo el conocimiento factual, sino también la capacidad de argumentar históricamente, formular preguntas significativas y tomar posición frente a temas sensibles como las violaciones a los derechos humanos, los mitos fundacionales o las memorias de la protesta. Así, el docente en formación deja de ser un simple transmisor de verdades cerradas para convertirse en un mediador crítico entre el saber disciplinar y la experiencia del estudiantado, un constructor de preguntas significativas y un actor ético comprometido con las disputas por la memoria y la interpretación del pasado.

Formación docente para una enseñanza histórica crítica

La enseñanza de la historia en contextos de crisis sociopolítica exige una transformación profunda en la manera en que se concibe, diseña y desarrolla la formación inicial docente. El estallido social de 2019 en Chile evidenció la desconexión entre los contenidos escolares tradicionales y las preocupaciones del mundo juvenil, revelando la urgencia de formar profesores capaces de leer críticamente el presente a

partir de una comprensión histórica compleja y de abordar los conflictos del pasado como componentes centrales —y no accesorios— del currículo escolar (Álvarez y Rojas, 2024; Álvarez, 2024).

En este escenario, la formación del profesorado en Historia no puede seguir sustentándose en lógicas memorísticas, reproductoras de relatos oficiales y narrativas nacionales homogéneas (Seixas, 2020; Varga, 2024). Por el contrario, debe orientarse al desarrollo de competencias que permitan enseñar el pasado como una construcción abierta, en disputa, y atravesada por tensiones éticas y políticas. Superar el enfoque transmisivo implica abandonar la enseñanza centrada en hechos descontextualizados, personajes heroicos y cronologías cerradas, y avanzar hacia una didáctica de la problematización. En lugar de responder únicamente a la pregunta “¿qué pasó?”, es necesario enseñar a formular interrogantes como “¿por qué este hecho fue narrado de esta forma?”, “¿quiénes quedaron fuera del relato?”, “¿qué intereses sostienen ciertas memorias y excluyen otras?”. De este modo, el aprendizaje de la historia se convierte en una práctica interpretativa que interpela directamente al presente y a la experiencia social de los estudiantes.

Tal como plantea Rüsen (2005), las formas crítica y genética de la conciencia histórica constituyen horizontes deseables en la formación del profesorado. La conciencia crítica permite cuestionar las narrativas dominantes, mientras que la genética posibilita comprender el devenir histórico como un proceso dinámico, en el que los sujetos pueden reconocerse como agentes de transformación. En el contexto post estallido, formar docentes que desarrollen estas formas de conciencia resulta indispensable. Ellos y ellas deben ser capaces de analizar los procesos que anteceden fenómenos como la desigualdad estructural, la violencia estatal o la exclusión de memorias subalternas, e integrarlos pedagógicamente de forma reflexiva y responsable. Esta premisa implica una formación historiográfica rigurosa, el manejo de categorías interpretativas complejas —como los conceptos de tercer orden—, y el fortalecimiento de competencias éticas para abordar temas sensibles desde una perspectiva crítica y plural (Álvarez y Rojas, 2024; Álvarez, 2024).

La construcción de una conciencia crítica y genética no puede desligarse de las metodologías utilizadas en la formación inicial. En este marco, las estrategias activas, participativas y situadas se convierten en medios fundamentales para materializar los fines críticos y genéticos de la enseñanza de la historia. Experiencias como laboratorios históricos basados en el análisis de fuentes primarias, estudios de caso que aborden controversias del pasado reciente, narrativas construidas desde sectores históricamente marginados, prácticas de gamificación con énfasis en dilemas éticos, o propuestas didácticas que integren memorias en conflicto, constituyen formas de resignificar el rol docente. Estas metodologías favorecen que el profesorado en formación despliegue espacios de indagación, deliberación y agencia pedagógica, orientados al abordaje de los conceptos de tercer orden de la conciencia histórica y a la construcción de narrativas críticas y genéticas que resignifiquen el pasado desde una perspectiva reflexiva.

Enseñar historia, en este sentido, es un acto político, ya que implica tomar decisiones sobre qué memorias visibilizar, qué actores incluir y qué interpretaciones priorizar. Por ello, la formación inicial docente debe contemplar espacios sistemáticos de reflexión sobre la dimensión ética y política del quehacer pedagógico en historia. El estallido social y el proceso constituyente abrieron múltiples interrogantes sobre la memoria reciente, el legado autoritario, las desigualdades estructurales y las demandas de los movimientos sociales. Para Álvarez (2024), la docencia en historia no puede eludir estos debates. Formar profesores comprometidos con una educación democrática supone capacitarlos para abordar temas polémicos, gestionar emocionalmente las memorias en disputa y crear condiciones para el diálogo argumentado en el aula. Para ello, se requiere incorporar en la formación inicial una gama de asignaturas o módulos sobre historia reciente, memoria, ciudadanía crítica y enseñanza de temas controvertidos, así como asegurar experiencias prácticas en escuelas que promuevan enfoques inclusivos y transformadores.

Una enseñanza crítica de la disciplina también exige repensar profundamente los mecanismos de evaluación. No basta con medir la reproducción de información factual; es necesario valorar la capacidad del estudiantado para formular preguntas históricas relevantes, interpretar fuentes desde múltiples

perspectivas, argumentar con evidencia y posicionarse éticamente frente a los hechos del pasado (Marovah & Ncube, 2024; Miralles et al., 2024). En consecuencia, los futuros docentes deben formarse en el diseño de instrumentos de evaluación auténtica, como rúbricas para valorar narrativas históricas complejas, portafolios interpretativos, ensayos argumentativos o tareas de análisis de controversias, que permitan movilizar competencias propias de la conciencia crítica y genética.

Conclusión

El estallido social de octubre de 2019 marcó un punto de quiebre en la historia reciente de Chile, interpelando al sistema político, económico, cultural y educativo y poniendo en evidencia tanto la fragilidad de la legitimidad institucional como la persistencia de profundas desigualdades. Al mismo tiempo, abrió un proceso de relectura del pasado nacional desde nuevas voces, memorias y resistencias que demandan ser incorporadas a la enseñanza de la historia. En este contexto, la pregunta que guía este trabajo —cómo la enseñanza de la historia puede contribuir a que los futuros docentes comprendan críticamente su realidad y se reconozcan como agentes de transformación democrática— adquiere plena vigencia y orienta la reflexión aquí presentada.

El análisis ha mostrado que responder a esta pregunta implica articular dos dimensiones fundamentales: la conciencia histórica crítica y genética —según la tipología de Rüsen— y los conceptos de tercer orden como marcos interpretativos que permiten conectar el pasado con los dilemas sociales del presente y con los horizontes de futuro. Esta combinación ofrece orientaciones a la formación docente para superar el enfoque factual y transmisivo que ha predominado en la educación escolar chilena, y avanzar hacia una pedagogía que reconozca el conflicto como motor de cambio, las memorias silenciadas como fuentes de aprendizaje y la ciudadanía activa como finalidad democrática.

En particular, se ha destacado que conceptos como poder, democracia, cultura, identidad, sociedad, Estado, memoria histórica, conflicto, justicia, derechos humanos, género y patrimonio no son elementos periféricos, sino categorías centrales para comprender fenómenos como el estallido social en su complejidad histórica y ética. Integrados de manera situada en la formación inicial docente, estos aprendizajes permiten construir narrativas históricas críticas, plurales y transformadoras, en sintonía con los desafíos de una sociedad tensionada por desigualdades y memorias diversas.

Asimismo, se plantea la necesidad de metodologías activas —trabajo con fuentes, análisis de controversias, narrativas multivocales y estudios de caso del presente— y de evaluaciones auténticas que valoren la capacidad de los estudiantes para formular juicios históricos argumentados, reconocer dimensiones morales y proyectar aprendizajes hacia su propia agencia ciudadana. De este modo, la enseñanza de la historia deja de ser una práctica reproductiva para convertirse en un espacio de interpretación, deliberación y emancipación.

En definitiva, formar docentes de Historia en el Chile post estallido social no es únicamente una tarea académica, sino un compromiso ético, político y pedagógico con la democracia y la justicia social. Responder a la pregunta planteada supone asumir que enseñar historia significa habilitar a los futuros profesores para comprender críticamente su presente, reconocer las disputas de memoria y ejercer un rol activo en la transformación de la sociedad. De este modo, es posible que la disciplina pueda contribuir de manera efectiva a consolidar una ciudadanía democrática, reflexiva y plural, capaz de enfrentar los desafíos de un país en permanente construcción.

De cara al futuro, se hace imprescindible abrir nuevas líneas de investigación que fortalezcan el vínculo entre conciencia histórica, conceptos de tercer orden y formación docente en contextos de transformación social. Una primera línea apunta a desarrollar estudios empíricos que indaguen en cómo los futuros profesores movilizan estas categorías en la elaboración de narrativas históricas, en el análisis crítico de fuentes y en el diseño de experiencias didácticas para el aula. En este plano, resulta fundamental evaluar no solo los aprendizajes conceptuales, sino también las disposiciones éticas y ciudadanas que emergen al abordar la historia reciente y los temas controvertidos.

Una segunda línea corresponde a las investigaciones comparadas, que permitan observar cómo otros países de América Latina y de distintas regiones del mundo han integrado la conciencia histórica y los conceptos de tercer orden en sus programas de formación docente, especialmente en escenarios marcados por crisis políticas, conflictos sociales o procesos de transición democrática. Este enfoque comparativo ampliaría el horizonte de análisis, visibilizando convergencias, diferencias y posibilidades de transferencia didáctica.

En tercer lugar, se requiere una aproximación interdisciplinaria que vincule la didáctica de la historia con campos como la educación ciudadana, la memoria colectiva, los derechos humanos y la justicia social, con el fin de consolidar una perspectiva formativa que responda a los desafíos actuales de las sociedades. En este sentido, los aportes de la sociología, la filosofía de la educación, la antropología y los estudios culturales podrían enriquecer la comprensión del papel de la educación histórica en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

Por último, se abre un campo fértil para explorar el potencial de metodologías innovadoras, tales como la gamificación, el laboratorio histórico, las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas o el uso de narrativas digitales y audiovisuales, en el desarrollo de formas críticas y genéticas de conciencia histórica. Evaluar sistemáticamente el impacto de estas estrategias en la formación inicial permitirá no solo validar su eficacia, sino también generar propuestas pedagógicas situadas que respondan a las demandas de estudiantes y comunidades escolares.

Agradecimientos

El autor agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt de Iniciación 2023 en Investigación, Folio 11230035, “Evaluación del pensamiento histórico de futuros profesores de educación básica y media a través de la construcción de narrativas históricas sobre el estallido social (2019-2022)”.

Bibliografía

Álvarez, H. (2024). Estallido social de Chile (2019-2020): Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, (1), 153-169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>

Álvarez, H., y Rojas, S. (2024). Hacia una formación docente reflexiva: Construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social. En R. Simbaña Q. (Ed). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos. Volumen II*. (pp. 18-26). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c235>

Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora’s box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, (12), 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>

Arksey, H., & O’Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

Atria, F. (2013). *La constitución tramposa*. Lom Ediciones.

Berger, S. (2015). *The past as history: National identity and historical consciousness in modern Europe*. Palgrave Macmillan.

Bernal, L., y Pérez, F. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>

- Carretero, M. (2017). Teaching history master narratives: Fostering imaginations. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- De Certeau, M. (1999). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Dessingué, A. (2020). Developing critical historical consciousness: Re-thinking the dynamics between history and memory in history education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 1-17. <http://hdl.handle.net/11250/2645533>
- Edling, S., & Macrine, S. (2021). *Transnational feminist politics, education and social justice: Post democracy and post truth*. Bloomsbury
- Fontana, J. (2017). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Crítica.
- Galino, Á. (2023). Conciencia histórica y formación humana: Pensar la historia para la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 52(198), 257-270. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol52/iss198/5>
- Garretón, M. (2015). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social*. Lom Ediciones.
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Huneus, C. (2000). *El régimen de Pinochet*. Sudamericana.
- Ibagón, N., y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (24), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Marovah, T., & Ncube, H. (2024). The pedagogical value of museums in the teaching and learning of secondary school history: A historical thinking perspective. *The Social Studies*, 115(2), 81-91. <https://doi.org/10.1080/00377996.2023.2259834>
- Miralles, P., Rodríguez, J., & Sánchez, R. (2024). Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>
- Nash, M. (2008). *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil española*. Taurus.
- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25. [10.1080/00220272.2014.956795](https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795)
- Lee, P. (2011). *History education and historical literacy*. Routledge.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política*. Lom Ediciones.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

- López, H., Martínez, R., y Sánchez, M. (2021). Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, (15), 135-159. <https://doi.org/10.6018/pantarei.459241>
- Ortega, D., Alonso, C., y de Andrés, B. (2024). Niveles de conciencia histórica y tratamiento de temas controvertidos en entornos digitales: Un estudio de caso con futuro profesorado español de Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24021-e24021. [10.21814/rpe.27835](https://doi.org/10.21814/rpe.27835)
- Ovalle, D. (2021). El historiador del tiempo presente como un sujeto “afectado por el pasado”. Escritura de la historia y conciencia histórica. *Revista de Historia*, 28(1), 395-422. <http://dx.doi.org/10.29393/rh28-15htdo10015>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. (2020). Stéphane Lévesque and Jean-Philippe Croteau. *Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*. University of Toronto Press.
- Stern, S. (2006). *Battling for hearts and minds: Memory struggles in Pinochet's Chile, 1973–1988*. Duke University Press.
- Varga, B. (2024). Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking through (re) photography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(3), 785-815. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098402>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yonhson, A., y Morales, M. (2022). El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 118-134. [10.17398/2531-0968.11.118](https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.118)