

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Rojas Silva, S. A. (2025). La conciencia histórica en la formación docente: fundamentos didácticos desde los conceptos de poder, democracia, cultura e identidad. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 54-73). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c519>



Capítulo 3

La conciencia histórica en la formación docente: fundamentos didácticos desde los conceptos de poder, democracia, cultura e identidad

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Skarlett Andrea Rojas Silva

Resumen

Este capítulo propone criterios pedagógicos para desarrollar la conciencia histórica en la formación de futuros profesores de historia en Chile, enfocados en los conceptos de tercer orden: poder, democracia, cultura e identidad. A partir de la tipología de Rüsen, se plantean orientaciones pedagógicas que permiten abordar estos ejes de forma gradual, crítica y contextualizada. Metodológicamente, se llevó a cabo una revisión de alcance de documentos académicos disponibles en plataformas como Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet y Google Académico, con el objetivo de identificar patrones comunes en su tratamiento didáctico. Los resultados subrayan la relevancia de una enseñanza histórica que articule pasado, presente y futuro para promover una ciudadanía reflexiva y activa. Se concluye que la incorporación de criterios específicos para trabajar estos conceptos fortalece una enseñanza transformadora de la historia, orientada a formar docentes críticos, conscientes de los procesos sociales y preparados para enfrentar los desafíos educativos en contextos democráticos.

Palabras clave:

Conciencia histórica; Formación docente; Poder; Democracia; Cultura; Identidad.

Introducción

En el contexto actual de la formación docente en Chile —marcado por reformas curriculares, tensiones sociopolíticas y demandas ciudadanas surgidas tras el estallido social de 2019— resulta imprescindible repensar el sentido formativo de la enseñanza de la historia. Este escenario ha evidenciado las limitaciones de un modelo educativo centrado en la memorización de contenidos y la reproducción de narrativas hegemónicas, planteando el desafío de formar docentes capaces de promover una comprensión crítica del pasado, comprometida con el presente y abierta a imaginar futuros alternativos.

En este marco, la enseñanza de la historia cumple un rol clave en la formación de ciudadanía democrática y sujetos reflexivos. Como sostienen Álvarez (2023) y Chávez (2024), enseñar historia no se limita a transmitir conocimientos factuales, sino que implica desarrollar competencias históricas para interpretar, contextualizar y evaluar críticamente los procesos del pasado. Esta premisa requiere superar enfoques tradicionales y avanzar hacia propuestas didácticas orientadas a la promoción de la conciencia histórica.

Esta conciencia, entendida como la capacidad de dar sentido a la experiencia humana articulando pasado, presente y futuro, constituye una competencia esencial en la enseñanza de la historia (Gadamer, 1993; Santisteban y Anguera, 2014; Álvarez y Rojas, 2024). Para Rüsen (2005, 2010), se expresa mediante estructuras narrativas que permiten interpretar el pasado y orientar la acción. Su tipología —tradicional, ejemplar, crítica y genética— ha sido clave para establecer progresiones formativas significativas en contextos educativos.

No obstante, la conciencia histórica no se limita a lo cognitivo: también incluye dimensiones éticas, afectivas y políticas, que permiten a los estudiantes interpretar hechos controvertidos, comprender transformaciones sociales e imaginar futuros posibles (Santisteban, 2017; Ortega et al., 2024). Su desarrollo exige experiencias educativas situadas, que interpelen al alumnado desde su realidad sociocultural. En este contexto, los conceptos de tercer orden —poder, democracia, cultura, identidad, entre otros— adquieren centralidad como categorías clave para fomentar una conciencia histórica avanzada.

Diversos estudios han destacado la importancia de integrar estos aprendizajes en la formación del profesorado de Historia, por su potencial para conectar el pasado con los desafíos presentes, enriquecer la formación ciudadana crítica y fomentar debates actuales sobre derechos humanos, participación política, diversidad e identidades colectivas (Nordgren y Johansson, 2015; Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Alvén, 2021; Álvarez, 2023; Carretero, 2024; Álvarez y Rojas, 2024). Además, su inclusión didáctica favorece la construcción de espacios formativos más democráticos, inclusivos y orientados a la justicia social.

En este contexto, el presente capítulo propone orientaciones pedagógicas para trabajar los conceptos de tercer orden (poder, democracia, cultura e identidad) en la formación inicial docente, con el fin de forjar una conciencia histórica avanzada, particularmente en sus formas crítica y genética. Se busca así consolidar el rol de la Historia como una herramienta clave para comprender el mundo, cuestionar las narrativas dominantes y formar profesores comprometidos con la democracia, la memoria y los derechos humanos.

Tipología de conciencia histórica y conceptos de tercer orden

Los conceptos de tercer orden en la enseñanza de la historia permiten trascender los aprendizajes memorísticos, favoreciendo el desarrollo de una conciencia histórica avanzada que articule pasado, presente y futuro (Nordgren y Johansson, 2015; Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Alvé, 2021; Carretero, 2024). Esta perspectiva se fundamenta en la teoría de Rüsen (2005, 2010), quien concibe la conciencia histórica como una síntesis narrativa que permite a los sujetos comprender su experiencia temporal y orientar su acción en el mundo.

Para orientar la enseñanza de la historia, Rüsen (2005, 2010), propone una tipología de cuatro formas de conciencia histórica —tradicional, ejemplar, crítica y genética—, que representan distintos niveles de complejidad en la interpretación del pasado. La siguiente tabla resume sus características:

Tabla 1. Tipología de conciencia histórica propuesta por Rüsen

Tipo de conciencia histórica	Definición	Ejemplo
Tradicional	Comprende el pasado como un legado valioso e inmutable que debe conservarse. Se orienta a reforzar la identidad colectiva, la estabilidad social y la continuidad de valores, mediante la transmisión de una memoria consensuada y sin cuestionamientos.	Celebraciones del Día de la Bastilla en Francia que exaltan la Revolución Francesa como mito fundacional, sin abordar sus contradicciones internas o consecuencias sociales negativas.
Ejemplar	Selecciona hechos del pasado que sirven como modelo de conducta o lección moral aplicable al presente. El pasado es útil para repetir ejemplos de virtud o evitar errores, pero no necesariamente se cuestiona en profundidad.	Evocación de la figura de Winston Churchill en el contexto de la Segunda Guerra Mundial como ejemplo de liderazgo firme y resistencia ante la adversidad.
Crítica	Cuestiona las narrativas históricas dominantes, analizando las estructuras de poder, las exclusiones y los silencios del pasado. Reconoce el carácter construido de la historia y busca evidenciar las distintas perspectivas en conflicto.	Relectura crítica del colonialismo europeo en África y Asia, incluyendo las voces de las poblaciones colonizadas y denunciando las consecuencias del imperialismo en términos de explotación, racismo y violencia.

Tipo de conciencia histórica	Definición	Ejemplo
Genética	Comprende el pasado como una construcción en constante reinterpretación, donde el presente se entiende como resultado de procesos históricos abiertos y transformables. Permite proyectar futuros posibles desde el análisis crítico del pasado y el reconocimiento de su complejidad.	Análisis de los movimientos de derechos civiles en Estados Unidos como parte de una larga genealogía de lucha por la igualdad, conectando pasado y presente en función de la proyección de nuevas demandas democráticas y sociales.

Fuente: versión adaptada de Rüsen (2005, 2010) y Álvarez (2023).

Estas formas de conciencia histórica no se presentan de manera jerárquica ni lineal, sino como modalidades que pueden coexistir y reflejar distintos niveles interpretativos (Rüsen, 2005; Santisteban, 2017; Álvarez, 2023). Esta tipología resulta clave para adaptar las estrategias didácticas al nivel cognitivo del estudiantado, así como para abordar de forma progresiva los conceptos de tercer orden.

Dichos conceptos —como poder, democracia, cultura, identidad, ciudadanía, justicia o género— poseen una profunda carga ética y política, y resultan esenciales para una enseñanza de la historia orientada al análisis crítico del pasado y su proyección hacia un futuro más justo y consciente (Alvén, 2021; Álvarez, 2023; Carretero, 2024). Abordarlos desde niveles avanzados de conciencia histórica —especialmente desde las formas crítica y genética— permite fomentar una ciudadanía reflexiva, informada y comprometida (Rüsen, 2010; Freire, 2014; Santisteban, 2017). En este sentido, el desarrollo de una conciencia histórica avanzada se encuentra estrechamente vinculado con el fortalecimiento de habilidades propias del pensamiento histórico, concebidas como capacidades transversales que no solo permiten interpretar el pasado de manera crítica, sino también actuar en el presente de forma ética y fundamentada (Santisteban, 2017; Ibagón y Miralles, 2022). La siguiente tabla muestra cómo se relacionan los distintos niveles de conciencia histórica con dichas habilidades:

Tabla 2. Relación entre tipos de conciencia histórica y habilidades del pensamiento histórico

Tipo de conciencia histórica	Enfoque general	Habilidades del pensamiento histórico
Tradicional	Concibe el pasado como un legado valioso que debe preservarse. Reproduce relatos nacionales o canónicos centrados en héroes, gestas fundacionales y valores considerados permanentes. No se cuestionan las fuentes ni las interpretaciones.	Uso básico del tiempo histórico (anterioridad/posterioridad); comprensión lineal y literal de los relatos; escasa o nula problematización del contenido histórico.
Ejemplar	Utiliza el pasado como fuente de modelos de conducta, lecciones morales o advertencias. El relato histórico se selecciona en función de su utilidad pedagógica para el presente, pero no se analiza en profundidad su complejidad o contexto.	Identificación de causas y consecuencias simples; conexión valorativa con episodios históricos; uso instrumental del pasado sin análisis profundo.
Crítica	Cuestiona las narrativas dominantes, evidenciando los silencios, exclusiones y conflictos presentes en los relatos históricos. Busca comprender el pasado como construcción social e ideológica.	Análisis comparativo de fuentes; evaluación de intencionalidades; empatía histórica; desarrollo de un juicio de valor frente a las injusticias del pasado; comprensión de la historia como conflicto.
Genética	Entiende el pasado como un proceso abierto, en permanente reinterpretación. Relaciona el pasado con el presente y proyecta sus implicancias hacia el futuro. Favorece la comprensión de los cambios estructurales en el tiempo.	Razonamiento contrafactual; interpretación multicausal; reconocimiento de la historicidad de los problemas actuales; uso del pasado para imaginar alternativas y promover la transformación social.

Fuente: elaboración propia.

Enseñar la interrelación entre la conciencia histórica y las competencias del pensamiento histórico desde una perspectiva cognitiva implica generar experiencias de aprendizaje que desarrollen el razonamiento histórico profundo, la argumentación crítica y la conciencia del estudiantado como sujeto histórico. No obstante, su escasa presencia en los currículos escolares y en la formación docente inicial constituye una de las principales barreras para avanzar en este enfoque (Nordgren y Johansson, 2015; Dessingué, 2020; Edling y Macrine, 2021; Carretero, 2024).

Superar esta brecha exige transformar las prácticas educativas, integrando los conceptos de tercer orden como herramientas ético-cognitivas que fortalezcan

la formación ciudadana. Como advierten Ibagón y Miralles (2022), una enseñanza centrada en la transmisión de información limita el desarrollo de la conciencia histórica, mientras que un enfoque crítico permite reestructurar el currículo hacia propuestas formativas centradas en la comprensión y la participación democrática.

En el contexto chileno de post-estallido social (2019-2020), conceptos como democracia, poder, cultura e identidad adquieren una renovada relevancia. Las movilizaciones sociales han impulsado una relectura crítica de la democracia como proceso participativo, del poder como estructura transformable y de la identidad y cultura como construcciones históricas en disputa. En este escenario, la enseñanza de la historia se proyecta como un espacio clave para formar estudiantes capaces de analizar críticamente el pasado e intervenir activamente en el presente (Álvarez, 2023; Carretero, 2024).

Para ello, es urgente fortalecer la formación docente, dotando al profesorado de herramientas teóricas y metodológicas que les permitan abordar estos conceptos de forma crítica, inclusiva y situada. Atendiendo a este desafío, los estándares pedagógicos y disciplinarios del Ministerio de Educación (2021), enfatizan la necesidad de actualizar los programas de Pedagogía en Historia para promover prácticas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico complejo, la empatía, la diversidad cultural y la construcción de una conciencia democrática e intercultural.

Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, sustentado en el paradigma humanista y orientado por los principios del método inductivo. Se llevó a cabo una revisión de alcance de literatura especializada, utilizando como estrategia el diseño narrativo de tópico (Hernández, 2018; Bisquerra, 2019), con el propósito de explorar cómo los conceptos de tercer orden —poder, democracia, cultura e identidad— pueden ser abordados en la formación docente para favorecer el desarrollo de la conciencia histórica.

La selección del corpus documental se realizó mediante una búsqueda sistemática de artículos científicos, capítulos de libros y documentos normativos disponibles en bases de datos académicas reconocidas, tales como Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet y Google Académico. Para asegurar la calidad y pertinencia de las fuentes, se aplicaron tres criterios principales: primero, la actualidad de las publicaciones, priorizando textos publicados en la última década sin excluir aquellos aportes teóricos fundamentales previos (como los de Jörn Rüsen);

segundo, la relevancia temática, seleccionando investigaciones centradas en la conciencia histórica, la enseñanza de la historia, la ciudadanía crítica y el abordaje didáctico de conceptos de tercer orden; y tercero, la adecuación contextual, considerando especialmente trabajos provenientes de América Latina y España, por su cercanía cultural y afinidad con el sistema educativo chileno.

El proceso de búsqueda inicial permitió identificar 52 publicaciones. Tras aplicar los criterios de inclusión, se seleccionaron 38 textos pertinentes. Estos fueron sometidos a una lectura exploratoria para evaluar su adecuación a los objetivos del estudio, seguida de una lectura profunda orientada a identificar citas, conceptos, definiciones, ejemplos y enfoques vinculados con los conceptos de tercer orden de la conciencia histórica. A partir de ello, se construyó una matriz de análisis que organizó los textos según su nivel de aporte teórico y didáctico.

El análisis cualitativo de los documentos permitió identificar dos ejes temáticos recurrentes: por un lado, la conciencia histórica como competencia clave para la formación de una ciudadanía crítica; y por otro, la enseñanza de los conceptos de tercer orden desde un enfoque interdisciplinario, con énfasis en sus dimensiones éticas, sociales, culturales e identitarias. Estas categorías reflejan una orientación común en la literatura revisada hacia una enseñanza de la historia centrada en la reflexión crítica, la participación ciudadana y el reconocimiento de la diversidad como pilares del desarrollo de la conciencia histórica.

La interpretación de los textos se realizó desde una perspectiva hermenéutica, considerando los principios de comprensión profunda propuestos por Gadamer (1993), quien plantea que toda interpretación implica una fusión de horizontes entre el lector y el texto. Asimismo, se recogió el enfoque de Ricoeur (2006), quien sostiene que comprender un texto implica ir más allá de su significado literal para alcanzar su sentido potencial. Esta aproximación permitió analizar las fuentes considerando su historicidad, las condiciones sociales de producción del conocimiento y las implicancias pedagógicas para la enseñanza de la historia en contextos actuales y socialmente situados.

Resultados

La revisión de la literatura evidenció patrones recurrentes en el abordaje didáctico de los conceptos de poder, democracia, cultura e identidad. Estos aspectos permiten establecer orientaciones pedagógicas que ayudan a guiar la enseñanza de la historia hacia el desarrollo de una conciencia histórica de tipo crítica o genética, entendida como aquella que no solo interpreta el pasado, sino que lo proyecta hacia la construcción de futuros posibles, posicionando al sujeto como agente activo y participativo en la sociedad (Rüsen, 2010; Freire, 2014; Santisteban,

2017). En esta línea, los estudios analizados muestran una clara tendencia hacia la consideración de criterios pedagógicos que superan la transmisión de contenidos memorísticos, promoviendo en su lugar una reflexión profunda sobre la relación entre pasado, presente y futuro. Esta perspectiva reafirma la concepción de la conciencia histórica como una herramienta clave para la orientación temporal de la acción humana (Rüsen, 2005; 2010). A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados según los cuatro conceptos seleccionados y analizados.

Poder

El concepto de poder, según la literatura especializada, constituye un eje fundamental para el análisis e interpretación de las dinámicas sociales, los conflictos históricos y las diversas formas de autoridad que han configurado las relaciones humanas a lo largo del tiempo. En términos generales, el poder puede entenderse como la capacidad de influir en otros, incluso contra su voluntad, y ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas. Weber (2014), lo concibe como la imposición de la voluntad en una relación social, destacando su dimensión coercitiva. Foucault (1992), lo redefine como una estrategia relacional que circula en los discursos y prácticas sociales, alejándose de visiones estructurales. Arendt (2009), por su parte, enfatiza su carácter colectivo, basado en la acción conjunta y la participación ciudadana, distinguiéndolo de la violencia y resaltando su potencial transformador.

Desde una perspectiva didáctica, el concepto de poder ofrece herramientas para cuestionar su ejercicio, distribución y legitimación a lo largo de la historia, lo cual es esencial para promover una comprensión crítica del pasado y sus proyecciones actuales. En el contexto chileno, el estallido social de 2019 ha motivado a replantear la enseñanza del poder desde una mirada crítica, pues, como señala Álvarez (2023), el análisis del conflicto y sus repercusiones actuales puede contribuir a una educación histórica liberadora y participativa. Bajo esta premisa, enseñar el poder implica superar su enfoque institucional y abordarlo a partir de experiencias históricas de dominación y resistencia —como la dictadura, los movimientos sociales o la exclusión estructural—, permitiendo así identificar continuidades y rupturas en el tiempo. Esto favorece el desarrollo de una conciencia histórica crítica y genética, entendida como la capacidad de reconocer el poder como una construcción histórica, situada y transformable (Santisteban y Anguera, 2014; Carretero, 2024).

En la formación docente, el abordaje crítico del poder es clave, ya que dotar a los futuros profesores de competencias para analizar relaciones de dominación y generar reflexión en el aula fortalece prácticas educativas orientadas a la justicia social, los derechos humanos y la participación democrática. Asimismo, concebir

el poder como un aprendizaje de tercer orden permite interpelar narrativas escolares naturalizadas y promover relatos más inclusivos y contextualizados. Así, los docentes en formación se reconocen como actores políticos y pedagógicos capaces de incidir en la transformación social. La siguiente tabla sintetiza los criterios pedagógicos requeridos para abordar didácticamente el concepto de poder como aprendizaje de tercer orden vinculado al desarrollo de la conciencia histórica:

Tabla 3. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de poder como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

Criterio pedagógico	Descripción
Contextualización sociohistórica del concepto	- Promover la comprensión del poder como una construcción histórica, que varía según tiempo, espacio y actores implicados.–Articular el análisis de poder con procesos históricos concretos, como la formación del Estado-nación, los movimientos sociales o las dictaduras. - Fomentar el uso de fuentes primarias y secundarias que revelen relaciones de poder explícitas e implícitas en distintos contextos históricos.
Progresión cognitiva desde la identificación a la problematización	- Diseñar experiencias de aprendizaje progresivas. En el nivel inicial, se debe reconocer formas visibles de poder (instituciones, líderes, leyes, etc.). En un nivel intermedio, se analizan las relaciones de poder y subordinación considerando clase, género, etnia o ideología. Finalmente, en un nivel avanzado, se debe problematizar las estructuras de poder y sus mecanismos de legitimación, incorporando perspectivas teóricas críticas.
Integración de marcos teóricos críticos	- Incorporar marcos conceptuales de autores como Michel Foucault, Hannah Arendt, Max Weber, Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, entre otros. - Relacionar el concepto de poder con categorías como hegemonía, biopoder, dominación simbólica y participación, para enriquecer el análisis histórico.
Relación con la realidad actual	- Establecer vínculos entre el análisis histórico del poder y su expresión en el presente, como las crisis de legitimidad democrática, el rol de los medios o las demandas ciudadanas. - Fomentar la conciencia crítica sobre cómo las estructuras de poder condicionan las experiencias actuales de los sujetos en la sociedad.
Didáctica reflexiva y situada	- Diseñar secuencias didácticas que incluyan dilemas históricos, debates, estudios de caso y análisis de narrativas, en donde el poder sea un eje transversal. - Valorar la diversidad de interpretaciones y fomentar el pensamiento histórico como una herramienta crítica frente a las narrativas hegemónicas.
Ética y ciudadanía crítica	- Acompañar el análisis del poder con una reflexión ética sobre la responsabilidad del profesorado en la formación de ciudadanos conscientes. - Vincular el concepto de poder con valores democráticos como la justicia, la participación y los derechos humanos, para promover una ciudadanía crítica y transformadora.

Fuente: elaboración propia.

Democracia

En relación con el concepto de democracia, los estudios revisados coinciden en la necesidad de superar enfoques procedimentales o normativos, con el propósito de convertirla en una experiencia formativa auténtica dentro del aula. La democracia, en su sentido más general, puede definirse como una forma de organización política en la que el poder reside en el pueblo, ejercido de manera directa o indirecta a través de representantes elegidos. No obstante, su significado ha evolucionado a lo largo de la historia y ha sido interpretado desde diversas perspectivas teóricas. Dahl (1989), destaca su carácter participativo e inclusivo, centrado en la igualdad y el control ciudadano. Sartori (2005), la define como un método de decisión colectiva basado en la representación y garantías institucionales. Mouffe (2007), aporta una visión crítica, resaltando el disenso como parte esencial del proceso democrático. Por su parte, Sen (1999), vincula la democracia con las libertades sustantivas necesarias para el desarrollo humano.

Desde una perspectiva formativa, enseñar la democracia implica comprenderla no como un conjunto estático de normas, sino como una construcción histórica en permanente disputa. González (2006), advierte que no debe abordarse como una herencia universal, sino como una conquista social que exige constante defensa y actualización. En esta línea, Santisteban (2017), plantea que desarrollar la conciencia histórica es clave para formar una ciudadanía crítica capaz de deliberar y tomar decisiones informadas ante los desafíos del mundo globalizado.

En este contexto, como sostiene Álvarez (2020), formar docentes que enseñen la democracia desde un enfoque crítico exige superar modelos transmisivos y promover una pedagogía participativa y contextualizada. Esto implica conocer sus marcos institucionales, y entender sus dimensiones éticas, sociales e históricas, generando experiencias de aula que estimulen el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el tratamiento didáctico del concepto debe orientarse al desarrollo de la conciencia histórica crítica y genética, entendida como la capacidad de proyectar aprendizajes del pasado hacia la construcción de futuros más justos e inclusivos. Así, el aula se transforma en un espacio de ejercicio democrático, donde la democracia se aprende, se vive y se construye. La siguiente tabla presenta criterios pedagógicos para abordar el concepto de democracia como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica:

Tabla 4. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de democracia como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

Criterio pedagógico	Descripción
Contextualización histórico-temporal del concepto	- Analizar la democracia como una construcción social e histórica que ha variado según el tiempo, el espacio y los actores implicados. - Incluir experiencias diversas de participación política y formas de exclusión, desde la democracia ateniense, las revoluciones liberales y los procesos de democratización latinoamericanos.
Progresión cognitiva desde lo descriptivo a lo crítico	- Diseñar una secuencia que inicie con la identificación de instituciones y prácticas democráticas, avance hacia la comprensión de los conflictos en torno a su legitimación y culmine con el análisis crítico de sus límites, tensiones y desafíos. - Promover la problematización de conceptos como representación, soberanía y participación.
Vinculación con experiencias históricas de lucha por la democracia	- Incorporar estudios de caso como la transición chilena a la democracia, el movimiento estudiantil de 2011 o el estallido social de 2019. - Analizar estos procesos como escenarios donde la democracia es tensionada, disputada y resignificada.
Inclusión de marcos teóricos plurales	- Integrar enfoques teóricos diversos (liberal, republicano, deliberativo, agonista, etc.) a partir de autores como Dahl, Mouffe, Sen y Habermas. - Promover debates en torno a las distintas concepciones de democracia y su aplicación en contextos concretos.
Articulación con la realidad contemporánea	- Relacionar el estudio histórico de la democracia con los desafíos actuales: crisis de representación, populismo, participación digital, movimientos sociales, entre otros. - Fomentar la reflexión sobre el rol del profesor como formador de ciudadanos críticos y comprometidos con la vida democrática.
Didáctica activa y situada	- Utilizar metodologías participativas como debates, análisis de discursos, simulaciones, dilemas éticos y estudio de fuentes. - Enfatizar el uso de preguntas problematizadoras que estimulen la toma de posición y la argumentación desde diversas perspectivas.
Dimensión ética y ciudadana	- Favorecer la formación de una conciencia histórica orientada a la defensa de los derechos humanos, la justicia social y la igualdad. - Reflexionar sobre el papel del docente en la promoción de valores democráticos dentro y fuera del aula.

Fuente: elaboración propia.

Cultura

El concepto de cultura, según la bibliografía revisada, posee un gran potencial para visibilizar memorias, identidades y tradiciones diversas que coexisten en las sociedades. Lejos de ser estática, se entiende como una construcción social

dinámica y plural, cuya comprensión resulta clave para desarrollar una conciencia histórica genética en la formación docente.

De forma general, la cultura incluye conocimientos, valores, normas, símbolos y prácticas compartidas que se transmiten y transforman entre generaciones. Tylor (1871), la define como un “todo complejo” adquirido por las personas como miembros de la sociedad. Geertz (2017), desde una visión interpretativa, la concibe como un sistema de significados compartidos, proponiendo una “descripción densa” de las prácticas humanas. Williams (1983), destaca su complejidad conceptual, identificando tres dimensiones: desarrollo intelectual, modo de vida y prácticas simbólicas, y subraya su carácter histórico y político. Por su parte, Bourdieu (2016), introduce el *habitus cultural*, revelando cómo las prácticas culturales reflejan y reproducen desigualdades sociales en función de la posición de los sujetos en el espacio social.

En este marco, la conciencia histórica genética permite comprender la cultura y el patrimonio no como entidades fijas o consagradas oficialmente, sino como construcciones sociales en disputa, cargadas de significados que emergen del contexto, las experiencias colectivas y la mirada de quienes las resignifican (Santisteban, 2017; Álvarez y Rojas, 2024). Desde esta perspectiva, la enseñanza del patrimonio se transforma en una vía para reconocer la pluralidad de memorias presentes en las distintas culturas y promover una conexión significativa con el entorno socioterritorial. Esta mirada propone una didáctica cultural que visibilice expresiones no hegemónicas —como las memorias de pueblos originarios o las prácticas cotidianas— y que, como plantea Álvarez (2023), resignifique el patrimonio como herramienta pedagógica crítica. De este modo, la cultura deja de ocupar un lugar marginal y se convierte en un espacio de conflicto simbólico, resistencia y transformación.

Asimismo, este enfoque rompe con visiones eurocéntricas y homogeneizantes de la historia escolar, ya que favorece identidades abiertas e interculturales, reconociendo que la historia es múltiple y está atravesada por voces diversas. En el ámbito de la formación docente, ello implica fomentar una mirada crítica y pedagógicamente sensible a la diversidad cultural, mediante prácticas educativas que promuevan el reconocimiento del otro y la problematización de los discursos dominantes.

Abordar la cultura como aprendizaje de tercer orden permite a los futuros docentes diseñar propuestas didácticas contextualizadas, que conecten con las realidades socioculturales de sus estudiantes y propicien experiencias significativas en torno a la identidad, la pertenencia y la construcción de sentido histórico. Así, se promueve una enseñanza transformadora que fomenta sujetos históricos activos, críticos y reflexivos. Desde esta perspectiva, la cultura se concibe como un proceso histórico, dinámico y en constante disputa, cuyas prácticas

deben ser problematizadas en relación con el poder, la memoria y la identidad. A continuación, se presentan criterios pedagógicos que orientan su abordaje didáctico desde una conciencia histórica genética, situada e intercultural:

Tabla 5. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de cultura como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

Criterio pedagógico	Descripción
Contextualización histórica del concepto	- Abordar la cultura como un proceso histórico y social que varía según tiempo, lugar y actores involucrados. - Reconocer su evolución desde concepciones etnocéntricas hasta visiones más inclusivas y críticas, como las propuestas por la antropología cultural, los estudios poscoloniales y los estudios culturales.
Progresión cognitiva desde la descripción a la problematización	- Diseñar secuencias didácticas que inicien con la identificación de manifestaciones culturales (arte, lenguaje, religión, costumbres, etc.), avancen hacia el análisis de sus funciones simbólicas y culminen con la problematización de sus relaciones con el poder, la identidad, la exclusión y la resistencia.
Incorporación de perspectivas plurales e interseccionales	- Introducir miradas diversas sobre la cultura (étnica, de género, generacional, territorial, etc.) que permitan visibilizar voces silenciadas en la historia escolar. - Analizar cómo las culturas subalternas han resistido y reinterpretado los discursos hegemónicos a lo largo del tiempo.
Articulación entre cultura, memoria e identidad	- Explorar la relación entre cultura y construcción identitaria, incluyendo los usos públicos del pasado, los patrimonios culturales, la memoria histórica y los conflictos de representación. - Promover el análisis crítico de qué y quiénes se consideran parte de la “cultura oficial”.
Relación con el presente y el entorno	- Vincular el estudio histórico de la cultura con prácticas culturales contemporáneas, fenómenos de globalización, apropiaciones culturales, dinámicas de inclusión/exclusión y expresiones de diversidad cultural en contextos escolares y comunitarios.
Didáctica reflexiva, crítica y situada	- Fomentar el uso de fuentes culturales diversas (textos, imágenes, objetos, relatos orales y expresiones artísticas) y metodologías activas (análisis de casos, talleres de interpretación, debates patrimoniales, etc.). - Estimular el pensamiento crítico y el diálogo intercultural.
Dimensión ética y ciudadanía intercultural	- Promover una conciencia histórica ética y crítica que reconozca la diversidad cultural como un valor democrático. Incentivar actitudes de respeto, empatía y valoración de las diferencias, para formar docentes capaces de contribuir a la construcción de comunidades escolares más inclusivas y dialogantes.

Fuente: elaboración propia.

Identidad

El concepto de identidad es fundamental en la construcción de la conciencia histórica, ya que se relaciona con la memoria, la subjetividad y la historicidad del sujeto. Se entiende como una noción compleja, dinámica y multidimensional que permite a individuos y colectivos reconocerse y ser reconocidos dentro de una comunidad, en un proceso continuo influido por la experiencia, la cultura y la historia. Desde los estudios culturales, Hall (1996), plantea que la identidad es una construcción discursiva, relacional y cambiante. Castells (1997), la define como un proceso de construcción de sentido basado en atributos culturales, y distingue tres tipos: legitimadora, de resistencia y proyectiva. Bauman (2005), resalta su carácter inestable en la modernidad líquida, mientras que Erikson (1968), desde la psicología social, la concibe como un proceso psicosocial que se consolida especialmente en la adolescencia, mediante la integración de la historia personal con los roles sociales.

La literatura especializada, en consecuencia, coincide en que la identidad es una construcción relacional, dinámica y profundamente política, configurada en diálogo con las memorias del pasado, las tensiones del presente y las proyecciones hacia el futuro. En este marco, González (2006), al analizar textos escolares, identifica un giro desde concepciones esencialistas hacia enfoques más inclusivos que reconocen a migrantes, pueblos originarios y sectores históricamente marginados como sujetos históricos activos. Este cambio contribuye a visibilizar que las identidades no son fijas ni homogéneas, sino el resultado de procesos de conflicto, exclusión, resistencia y resignificación.

Desde un enfoque pedagógico, enseñar la identidad como aprendizaje de tercer orden implica comprender su valor formativo en tanto construcción social, histórica y situada. Este enfoque permite vincular las experiencias escolares con memorias locales, conflictos sociales y formas diversas de habitar el mundo para fomentar una conciencia histórica compleja. En la formación docente, esto supone dotar a los futuros profesores de herramientas teóricas y metodológicas para reconocer la diversidad identitaria de sus estudiantes y actuar como mediadores entre narrativas históricas dominantes y memorias subalternas. Incorporar el concepto de identidad desde una conciencia histórica crítica y genética permite concebir la enseñanza como un proyecto ético-político orientado a la empatía histórica, la inclusión y la formación ciudadana (Rüsen, 2010; Santisteban, 2017; Álvarez, 2023).

Por tanto, abordar la identidad requiere superar visiones lineales y homogéneas de la historia, pues implica promover narrativas múltiples, transformadoras y situadas que reconozcan dimensiones como género, etnia, clase y cultura. A continuación, se presentan criterios pedagógicos que orientan su tratamiento en la formación docente de forma gradual, crítica e intercultural:

Tabla 6. Criterios pedagógicos para abordar el concepto de identidad como aprendizaje de tercer orden de la conciencia histórica

Criterio pedagógico	Descripción
Contextualización histórica y cultural del concepto	- Abordar la identidad como una construcción social e histórica, vinculada a procesos de memoria, pertenencia, exclusión y reconocimiento. - Mostrar cómo las identidades individuales y colectivas se han conformado en contextos de conflicto, resistencia o hegemonía, atendiendo a sus dimensiones de clase, etnia, género o nación.
Progresión cognitiva desde la identificación a la problematización	- Comenzar con el reconocimiento de elementos identitarios visibles (símbolos, lenguas, tradiciones, etc.), avanzar hacia el análisis de las narrativas que los sustentan y culminar con la problematización de los discursos identitarios como construcciones contingentes, en disputa y mediadas por el poder.
Incorporación de voces subalternas y memorias silenciadas	- Integrar relatos históricos y culturales que visibilicen identidades marginadas por los relatos dominantes: pueblos originarios, comunidades afrodescendientes, mujeres, disidencias sexuales, sectores populares, entre otros. - Analizar cómo estas identidades han sido negadas, resistidas o reconfiguradas a lo largo del tiempo.
Relación entre identidad, historia y memoria	- Explorar cómo la identidad se configura a partir de procesos de memoria colectiva, usos del pasado e imaginarios históricos. - Promover el análisis crítico de los relatos nacionales que tienden a homogeneizar identidades y excluir la diversidad cultural, social y territorial de los sujetos históricos.
Vinculación con el presente y el entorno escolar	- Establecer puentes entre la construcción histórica de la identidad y los desafíos actuales: migraciones, interculturalidad, discriminación, nacionalismo, redes sociales. - Fomentar que los futuros docentes reconozcan y valoren la diversidad identitaria presente en sus comunidades educativas.
Didáctica dialógica y situada	- Utilizar metodologías que favorezcan el diálogo intercultural, el trabajo con autobiografías, relatos de vida, análisis de símbolos, medios y representaciones identitarias.–Promover el aprendizaje significativo mediante experiencias que vinculen lo personal, lo local y lo global.
Dimensión ética y formación ciudadana	- Fomentar actitudes de respeto, empatía y reconocimiento mutuo. - Formar docentes capaces de generar espacios educativos donde la construcción identitaria sea abordada desde una perspectiva crítica, plural e inclusiva, como base para una ciudadanía democrática, diversa y solidaria.

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

A partir de la revisión de la literatura, se reafirma la necesidad de promover una enseñanza de la historia orientada al desarrollo progresivo de la conciencia histórica, con especial énfasis en sus formas crítica y genética. Estos tipos de conciencia permiten comprender el pasado como una construcción social en disputa, vincularlo con los desafíos del presente y proyectarlo hacia futuros posibles. En este marco, la historia deja de ser una simple narración factual para convertirse en una herramienta formativa que sitúa a los estudiantes como agentes activos en la comprensión y transformación de su realidad.

Los conceptos de tercer orden —poder, democracia, cultura e identidad— se revelan como categorías clave para dinamizar una enseñanza de la historia significativa, reflexiva y situada. Cuando se abordan desde una perspectiva didáctica contextualizada, estos conceptos permiten conectar los contenidos históricos con las experiencias vitales del estudiantado, facilitando procesos de aprendizaje profundo que trascienden la memorización de hechos. La literatura revisada aporta criterios pedagógicos que orientan su tratamiento desde dimensiones fundamentales como el conflicto, la participación, la diversidad y la memoria. Así, el concepto de poder se vincula al análisis crítico de la autoridad y las estructuras de dominación; la democracia, a la construcción de ciudadanía activa e informada; la cultura, a la valoración de patrimonios múltiples y no hegemónicos; y la identidad, al reconocimiento de la pluralidad histórica de los sujetos.

Desde esta perspectiva, se hace indispensable aplicar las orientaciones pedagógicas dadas para integrar estos conceptos con los contextos reales del estudiantado, favoreciendo el desarrollo de competencias narrativas, interpretativas y argumentativas. Por tanto, no basta con que los futuros profesores dominen contenidos disciplinares: es imprescindible que comprendan la dimensión ética, política y pedagógica del conocimiento histórico. En esta línea, formar docentes que sepan enseñar con y desde los conceptos de tercer orden requiere incorporar en su trayectoria formativa espacios de reflexión crítica, trabajo con narrativas diversas, análisis de memorias conflictivas y diseño de estrategias didácticas situadas. Solo así será posible transitar de una enseñanza reproductiva hacia una enseñanza crítica y emancipadora, capaz de contribuir a la formación de una ciudadanía consciente, democrática y comprometida con la transformación social.

Sin embargo, esta propuesta también plantea importantes desafíos y abre interrogantes que requieren ser abordados en investigaciones futuras: ¿cómo garantizar que estos enfoques lleguen efectivamente a las aulas más allá del plano curricular? ¿Qué resistencias institucionales podrían obstaculizar la implementación de una didáctica transformadora? ¿Cómo evaluar el desarrollo

de la conciencia histórica en los futuros docentes de manera rigurosa y formativa? ¿Y de qué modo acompañar a los docentes en formación para que comprendan, apropien y apliquen estos enfoques en contextos complejos?

En este sentido, se vuelve especialmente relevante investigar cómo los futuros docentes perciben y trabajan los conceptos de tercer orden durante su formación inicial y cómo los articulan con su práctica pedagógica, especialmente en escenarios marcados por tensiones sociales, memorias conflictivas o procesos de cambio. Esta línea de indagación puede aportar valiosos insumos para fortalecer la coherencia entre la formación docente, la enseñanza de la historia y el compromiso democrático.

Como proyección, se plantea la necesidad de avanzar en estudios empíricos que analicen la implementación concreta de estos criterios en distintos niveles del sistema educativo. Será clave explorar cómo metodologías activas —como el aprendizaje basado en proyectos, la indagación histórica o el trabajo con narrativas— pueden fortalecer el vínculo entre historia escolar, conciencia histórica y justicia social. Asimismo, se propone indagar el impacto de estas estrategias en la construcción de una conciencia histórica situada, particularmente en contextos de alta conflictividad o transformación social, como el Chile posterior al estallido social de 2019.

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)”.

Referencias

- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, (26), 442-459. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138>
- Álvarez, H. (2023). Desarrollo de la conciencia histórica: La formación de futuros profesores chilenos en la era post-estallido social. En *Ensino de História: Novas perspectivas* (pp. 88-98). Editora Científica. <https://doi.org/10.37885/231014782>

- 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>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Penguin Random House.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Alianza Editorial.
- Chávez, C. (2024). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184), 111-126. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328>
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. Yale University Press.
- 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.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (2017). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- González, M. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 21-30.
- Hall, S. (1996). Who needs "identity"? In S. Hall, & P. du Gay, (eds.). *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). SAGE Publications.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- 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/re-die.2022.24.e18.3938>
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Media*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Mouffe, C. (2007). *El retorno de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Nordgren, K., & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25.
- 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).
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, (19), 249-267.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Sartori, G. (2005). *Elementos de teoría política*. Alianza Editorial.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred Knopf.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. John Murray.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

Historical awareness in teacher training: Didactic foundations from the concepts of power, democracy, culture and identity

Consciência histórica na formação de professores: fundamentos didáticos a partir dos conceitos de poder, democracia, cultura e identidade

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Skarlett Andrea Rojas Silva

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0009-0001-1891-0753>

srojas@ebasica.ucsc.cl

Abstract

This chapter proposes pedagogical criteria for developing historical awareness in the training of future history teachers in Chile, focusing on the third-order concepts of power, democracy, culture, and identity. Based on Rüsen's typology, pedagogical guidelines are proposed that allow for a gradual, critical, and contextualized approach to these topics. Methodologically, a scoping review of academic documents available on platforms such as Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet, and Google Scholar was conducted with the aim of identifying common patterns in their didactic approach. The results underscore the importance of historical teaching that articulates past, present, and future to promote reflective and active citizenship. It is concluded that the incorporation of specific criteria for addressing these concepts strengthens transformative history teaching, aimed at training critical teachers who are aware of social processes and prepared to face educational challenges in democratic contexts.

Keywords: Historical awareness; Teacher training; Power; Democracy; Culture; Identity.

Resumo

Este capítulo propõe critérios pedagógicos para o desenvolvimento da consciência histórica na formação de futuros professores de história no Chile, com foco nos conceitos de terceira ordem: poder, democracia, cultura e identidade. A partir da tipologia de Rüsen, são propostas diretrizes pedagógicas que permitam abordar esses eixos de forma gradual, crítica e contextualizada. Metodologicamente, foi realizada uma revisão de escopo de documentos acadêmicos disponíveis em plataformas como Scielo, Scopus, ProQuest, Dialnet e Google Acadêmico, com o objetivo de identificar padrões comuns em seu tratamento didático. Os resultados ressaltam a importância do ensino histórico que articule passado, presente e futuro para promover a cidadania reflexiva e ativa. Conclui-se que a incorporação de critérios específicos para a abordagem desses conceitos fortalece o ensino transformador de História, visando à formação de professores críticos, atentos aos processos sociais e preparados para enfrentar os desafios educacionais em contextos democráticos.

Palavras-chave: Consciência histórica; Formação de professores; Poder; Democracia; Cultura; Identidade.