

LA HISTORIA RECIENTE COMO ESPEJO FORMATIVO: EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

HUMBERTO ANDRÉS ÁLVAREZ SEPÚLVEDA

RESUMEN

Este artículo analiza 306 narrativas sobre el estallido social chileno de 2019, elaboradas por futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tres universidades del sur de Chile (una pública, una privada y una privada tradicional). Mediante un enfoque cualitativo, exploratorio e interpretativo, se examinan los tipos de conciencia histórica presentes en los relatos, de acuerdo con la tipología de Jörn Rüsen: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Los resultados muestran un predominio de la conciencia crítica (62,75%) y una presencia significativa de la conciencia genética (21,90%), lo que refleja una ten-

dencia formativa transversal entre los distintos tipos de universidad, orientada hacia la construcción de interpretaciones históricas contextualizadas, analíticas y abiertas a la transformación social. No obstante, la persistencia de los enfoques tradicional y ejemplar plantea desafíos para fortalecer una enseñanza de la historia que promueva la formación de una ciudadanía crítica y comprometida. El estudio concluye con la necesidad de consolidar una pedagogía histórica que articule pasado, presente y futuro, con el fin de potenciar la capacidad de los futuros docentes para interpretar, cuestionar y transformar su realidad social.

Introducción

En el contexto educativo chileno, la enseñanza de la historia desempeña un rol esencial en la formación de sujetos críticos capaces de comprender los procesos históricos como construcciones sociales e interpretativas que emergen en contextos específicos y se encuentran en permanente tensión, disputa y resignificación (Álvarez, 2023a; Carretero, 2024; Álvarez y Rojas, 2024). Desde esta perspectiva, enseñar esta disciplina implica no solo forjar conocimientos sobre el pasado, sino también fomentar competencias cognitivas y reflexivas que permitan a los estudiantes establecer conexiones significativas entre pasado, presente y futuro,

desarrollando así una comprensión histórica situada y comprometida con la realidad social que habitan (Wineburg, 2001; Grever y Van der Vlies, 2017; Heuer, 2020).

En este marco, la noción de conciencia histórica, conceptualizada por Rüsen (2005; 2010), resulta especialmente pertinente, ya que constituye una forma de orientación temporal mediante la cual los sujetos otorgan sentido al devenir histórico, articulando pasado, presente y futuro a través de estructuras narrativas que configuran su visión del mundo. Esta conciencia, que no es homogénea ni automática, se expresa a través de distintos tipos (tradicional, ejemplar, crítica y genética), los cuales reflejan la complejidad cognitiva con la que se interpretan los procesos históricos y su relación con el presente y el porvenir.

En el ámbito de la formación inicial del profesorado de historia, el tipo de conciencia histórica que desarrollan los futuros docentes posee implicancias significativas en sus prácticas pedagógicas. Este aspecto influye directamente en la selección de contenidos escolares, en las formas de abordar las fuentes primarias y en la orientación ética y política del conocimiento histórico que se construye y transmite en el aula (Gómez *et al.*, 2017; Álvarez, 2024; Golledge, 2024). En efecto, la capacidad de promover una enseñanza de la historia que no se limite a la memorización de datos, sino que favorezca la interpretación crítica de los procesos sociales y el análisis de narrativas múltiples, está condicionada por la propia conciencia histórica (Álvarez y Rojas, 2024; Álvarez, 2025).

PALABRAS CLAVE / Conciencia Histórica / Estallido Social Chileno / Formación Docente / Historia / Narrativa Histórica /

Recibido: 28/04/2025. Modificado: 05/08/2025. Aceptado: 13/08/2025.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda. Postdoctorado en Educación. Doctor en Sociedad y Cultura. Máster en Historia Contemporánea y Mundo Actual. Profesor de Educación Media en Historia y Geografía y Licenciado en Educación. Académico, Departamento de Didáctica, Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Dirección: Calle E 989, Talcahuano, Región del Biobío, Chile. e-mail: halvarez@ucsc.cl.

Por tanto, evaluar y comprender los tipos de conciencia histórica presentes en quienes se están formando como profesores de la especialidad permite diagnosticar las competencias interpretativas y comprender los marcos epistemológicos desde los cuales concebirán y enseñarán los acontecimientos del pasado. Esta premisa resulta particularmente relevante en escenarios de crisis o transformación social, donde la enseñanza de la historia se convierte en un espacio privilegiado para reflexionar sobre la ciudadanía, la justicia social y la memoria colectiva (Sáiz y López, 2015; Álvarez y Rojas, 2024; Marovah y Ncube, 2024).

En este contexto, el estallido social chileno de octubre de 2019 emerge como un acontecimiento histórico clave para analizar el tipo de conciencia histórica presente en los futuros docentes. Este evento reciente, de alta densidad histórica, evidenció profundas desigualdades estructurales, acumulación de malestares sociales y una crisis de legitimidad institucional que impactó los pilares del pacto social chileno (López, 2024; Cornejo, 2025). Su tratamiento en la formación docente desafía las narrativas hegemónicas, muchas veces despolitizadas y ancladas en versiones oficiales del pasado, y al mismo tiempo ofrece una oportunidad para repensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, situada y transformadora (Álvarez, 2023b; Álvarez, 2024; Álvarez y Rojas, 2024).

A pesar de su trascendencia, el estallido social de 2019 ha sido abordado de manera parcial o superficial en la formación inicial docente, revelando una tensión entre la urgencia de su incorporación como objeto de estudio y la persistencia de enfoques tradicionales en la enseñanza de la historia. Esta disociación entre la experiencia vivida por las nuevas generaciones y los marcos interpretativos ofrecidos en las aulas puede limitar, como plantea Álvarez (2024), la capacidad del profesorado en formación para articular lecturas complejas sobre el pasado reciente, favorecer la reproducción de visiones despolitizadas del conflicto social o incluso propiciar su omisión por considerarlo polémico. En este escenario, resulta necesario indagar cómo los futuros docentes construyen sentido histórico sobre acontecimientos controversiales y aún abiertos, como el estallido social, y qué tipos de conciencia histórica movilizan para explicar sus causas, proyectar sus consecuencias y asumir su rol en la construcción de memorias colectivas. Comprender estos marcos narrativos no solo permite evaluar sus competencias interpretativas, sino también identificar oportunidades y desafíos para una formación docente

comprometida con la justicia social, la democracia y el pensamiento crítico en tiempos de incertidumbre.

En línea con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar las narrativas históricas elaboradas por 306 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, provenientes de tres universidades del sur de Chile —una pública, una privada y una privada-tradicional—, con el propósito de diagnosticar los tipos de conciencia histórica expresados en sus relatos. El análisis se realiza a partir de la tipología de Rüsen (2005; 2010), identificando narrativas de tipo tradicional, ejemplar, crítica y genética. Las producciones se generaron en el marco de un laboratorio histórico centrado en el análisis de fuentes, lo que permitió evaluar no solo la capacidad de los participantes para organizar e interpretar información histórica, sino también los marcos narrativos y proyectivos desde los cuales comprenden y otorgan sentido al pasado reciente.

Este artículo busca contribuir al debate sobre la formación docente en historia en contextos de crisis, evidenciando tanto las fortalezas como las tensiones que atraviesan el desarrollo de la conciencia histórica como competencia clave para una enseñanza democrática, crítica y socialmente comprometida. Asimismo, se proponen orientaciones pedagógicas para fortalecer prácticas docentes que promuevan una ciudadanía activa, capaz de comprender la complejidad de los procesos históricos, analizar críticamente los conflictos del presente y proyectar colectivamente futuros más justos, sostenibles e históricamente conscientes (Carril *et al.*, 2022; Carretero, 2024).

Este objetivo adquiere especial relevancia en el actual escenario educativo chileno, marcado por reformas sustantivas en la formación inicial docente. En particular, la actualización de los Estándares de la Profesión Docente realizada por el CPEIP en 2021 estableció lineamientos que reconfiguran las expectativas formativas en todas las disciplinas. En el caso de Historia, dichos estándares enfatizan la necesidad de que los futuros profesores desarrollen una comprensión crítica del pasado, integren saberes historiográficos actualizados, trabajen con fuentes diversas de manera rigurosa y fomenten en sus estudiantes la conciencia histórica. El presente estudio se inscribe en estas nuevas exigencias, al aportar evidencia empírica sobre el modo en que dichas competencias se expresan —o no— en la práctica formativa de los futuros docentes a través de sus narrativas sobre el estallido social chileno. Con base en ello,

busca ofrecer insumos concretos para fortalecer la articulación entre las orientaciones normativas de la formación docente y los desafíos pedagógicos que implica enseñar historia en contextos marcados por el conflicto y la incertidumbre.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, de diseño no experimental y corte transversal, con carácter exploratorio e interpretativo (Hernández *et al.*, 2014; Patton, 2015; Hernández y Mendoza, 2018; Díaz, 2018). Su objetivo es analizar las narrativas históricas escritas por futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el propósito de diagnosticar los tipos de conciencia histórica que evidencian frente a un acontecimiento reciente de alto impacto: el estallido social chileno (2019-2020).

La muestra estuvo compuesta por 306 estudiantes de pedagogía provenientes de tres universidades del sur de Chile, las cuales representan los tres tipos de institución del sistema universitario chileno: una universidad pública (de propiedad estatal y de vocación regional), una universidad privada (creada con posterioridad a la reforma de 1981, impulsada por la dictadura militar de Augusto Pinochet) y una universidad privada-tradicional (institución privada incorporada al Consejo de Rectores y que recibe aportes fiscales vía gratuidad u otros fondos públicos). Si bien inicialmente se recopilaban 324 narrativas, se seleccionaron aleatoriamente 102 textos por universidad, con el fin de asegurar una distribución equitativa y mantener la coherencia metodológica. Cabe señalar que se excluyeron aquellos relatos entregados fuera de plazo.

Aunque la muestra es amplia, ello no contradice el enfoque cualitativo del estudio, ya que el objetivo no es la generalización estadística, sino la comprensión profunda de las narrativas producidas por los futuros docentes y la identificación de patrones interpretativos sobre el pasado reciente. Como sostiene Díaz (2018), en investigaciones cualitativas el aspecto esencial no es la cantidad de casos, sino la densidad y diversidad del material discursivo, así como la rigurosidad del análisis temático e interpretativo. En este caso, la utilización del software Atlas.Ti permitió abordar de manera sistemática un corpus amplio sin perder la profundidad analítica característica del enfoque cualitativo.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006), considerando dos criterios de

inclusión: (1) estar matriculados en carreras de Pedagogía en Educación Básica o en Educación Media en la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y (2) encontrarse en los tres últimos semestres del plan de estudios, lo que garantiza haber cursado al menos el 70% del currículo formativo. Esta condición permite inferir un nivel avanzado de preparación disciplinar y pedagógica.

La recolección de datos se realizó a través de un protocolo de elaboración de una narrativa histórica, diseñado específicamente para esta investigación. A cada participante se le solicitó redactar un relato dirigido a un estudiante extranjero imaginario de su misma carrera que desconociera el proceso del estallido social en Chile. Para ello, debían analizar un conjunto de fuentes históricas seleccionadas previamente, en el marco de un laboratorio histórico estructurado en cuatro fases fundamentales: heurística de origen, contextualización, lectura cerrada y corroboración heurística (Prats *et al.*, 2017; Álvarez, 2023a).

En concordancia con el enfoque cualitativo y no experimental del estudio, este laboratorio histórico con sus respectivas fases no buscó generar condiciones de control ni medir efectos causales, sino establecer un entorno didáctico común que favoreciera la interpretación de las formas en que los futuros docentes comprenden y articulan temporalmente el pasado reciente desde sus propios marcos narrativos.

Desde el punto de vista operativo, el protocolo incluyó tres secciones principales: instrucciones generales sobre la tarea, una guía de análisis de fuentes y un espacio de redacción libre para la construcción de la narrativa. Esta estructura permitió a los participantes integrar contenidos conceptuales, ejercitar competencias interpretativas y desplegar habilidades propias de la conciencia histórica en relación con un acontecimiento controversial y aún en disputa como el estallido social chileno.

El acceso a los participantes se gestionó en coordinación con las jefaturas de carrera y los docentes responsables de los cursos involucrados. Una vez obtenida la autorización institucional, se explicó el procedimiento a los estudiantes y se implementó la actividad con el apoyo de los profesores. La aplicación del protocolo cumplió rigurosamente con todos los estándares éticos exigidos en investigaciones con seres humanos, resguardando el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria de los sujetos.

El análisis de las narrativas se efectuó mediante el software Atlas.Ti, utilizando técnicas de codificación abierta y categorización temática. Para determinar el tipo de conciencia histórica presente en cada relato, se empleó la tipología desarrollada por Rüsen (2005; 2010), que distingue cuatro formas de conciencia histórica: tradicional, ejemplar, crítica y genética. En la Tabla I

se presenta esta tipología junto a una breve descripción.

Esta clasificación permite identificar no solo el modo en que los futuros docentes estructuran e interpretan el pasado, sino también su capacidad para pensar históricamente, es decir, para comprender el cambio y la continuidad en el tiempo, atribuir significado a los procesos sociales en sus respectivos contextos y establecer conexiones entre pasado, presente y futuro (Rüsen, 2005; Seixas y Morton, 2013; Álvarez, 2024). En este sentido, la conciencia histórica —concebida como la forma en que los sujetos comprenden su situación temporal y construyen sentido a partir de la historia (Rüsen, 2010)— se articula como dimensión constitutiva del pensamiento histórico, al integrar no solo habilidades cognitivas, sino también marcos valorativos y posicionamientos éticos frente al devenir histórico (Ibagón y Miralles, 2022; Carretero, 2024). Para fines analíticos, se asumió que una misma narrativa podía contener elementos de más de un tipo de conciencia histórica; sin embargo, se determinó su clasificación en función de la forma predominante, entendida como aquella que presentaba mayor densidad argumentativa, coherencia interna y presencia reiterada de rasgos discursivos correspondientes a uno de los tipos definidos por la tipología de Rüsen (2005; 2010). Esta estrategia de codificación, basada en el análisis interpretativo del corpus, permitió una

TABLA I
TIPOS DE CONCIENCIA HISTÓRICA SEGÚN JÖRN RÜSEN

Tipo de conciencia histórica	Descripción
Tradicional	Concibe la historia como un medio para preservar valores, costumbres y tradiciones fundacionales de la identidad colectiva y la estabilidad social. Se caracteriza por una visión lineal del pasado, que privilegia relatos oficiales y heroicos para reforzar una memoria homogénea centrada en figuras, hechos y fechas que consolidan una narrativa nacional consensuada. El pasado se asume como guía fija que legitima y debe conservarse.
Ejemplar	Interpreta el pasado como experiencias que ofrecen modelos de conducta aplicables al presente. Selecciona hechos históricos por su valor para transmitir enseñanzas morales, cívicas o políticas que orienten decisiones actuales. Establece una relación analógica entre pasado y presente, donde las lecciones sirven como ideales, advertencias o principios a retomar o evitar.
Crítica	Adopta una actitud crítica hacia el pasado, cuestionando relatos oficiales y versiones dominantes. Reconoce que valores e interpretaciones no son universales ni inmutables, y busca visibilizar tensiones, omisiones y exclusiones de las narrativas tradicionales. Promueve una lectura plural e integradora de múltiples voces, especialmente las silenciadas, para favorecer una comprensión más compleja de los procesos históricos.
Genética	Concibe la historia como un proceso continuo en el que pasado, presente y futuro se interrelacionan. Integra análisis crítico y comprensión del presente con la proyección de futuros posibles, enfocándose en cambios estructurales, continuidades y rupturas. Esta conciencia permite imaginar escenarios alternativos para una sociedad más justa e inclusiva, fomentando una participación activa en la construcción del porvenir.

Fuente: Versión basada en la propuesta de Rüsen (2005; 2010).

categorización operativa rigurosa que favoreció el análisis comparativo y la sistematización de los hallazgos.

Resultados y Discusión

Con el propósito de identificar los marcos interpretativos predominantes en la formación del profesorado de historia, se clasificaron las 306 narrativas analizadas según los tipos de conciencia histórica propuestos por Rüsen (2005; 2010): tradicional, ejemplar, crítica y genética. La Tabla II presenta la distribución de esta tipología en función del tipo de universidad de origen de los participantes (pública, privada y privada-tradicional).

A partir de esta distribución, se desarrolla un análisis detallado de cada tipo de conciencia histórica —tradicional, ejemplar, crítica y genética— con el fin de comprender en profundidad las formas en que los estudiantes construyen sentido histórico, procesan el conflicto reciente y proyectan sus implicancias educativas. Este análisis pormenorizado permite identificar tanto los avances en el desarrollo de competencias interpretativas complejas como las tensiones o persistencias de enfoques más convencionales en la formación inicial del profesorado.

Conciencia histórica tradicional

La conciencia histórica tradicional, presente en el 8,17% del total de narrativas analizadas, se caracteriza por una comprensión del pasado como un legado valioso e inmutable, cuya función primordial es sostener el orden social, reforzar la identidad nacional y perpetuar valores considerados estables y consensuados (Rüsen, 2005; Ibagón y Miralles, 2022). Desde esta perspectiva, los acontecimientos históricos tienden a ser narrados de forma lineal, sin cuestionamientos significativos ni problematización de sus causas, actores o consecuencias. Este enfoque da lugar a relatos

cerrados que refuerzan una visión homogénea de la historia.

El análisis por tipo de universidad muestra una presencia relativamente homogénea de esta forma de conciencia: 9,8% en la universidad pública, 7,84% en la universidad privada y 6,86% en la universidad privada-tradicional. En este marco, la conciencia tradicional se manifiesta en representaciones del estallido social chileno de 2019 como un episodio disruptivo, caótico o innecesario, percibido como una ruptura de la “normalidad” o del “orden institucional” del país. Las narrativas, siguiendo a Álvarez y Rojas (2024), minimizan el carácter estructural del conflicto, atribuyéndolo a factores externos como la manipulación política, el comportamiento irresponsable de ciertos grupos o la pérdida de valores cívicos.

Por ejemplo, un estudiante señala: “Fue un momento de mucha violencia y descontrol, donde se perdieron los valores de respeto y convivencia que tanto costó recuperar después del retorno a la democracia” (Narrativa 28). Otro relata: “El país vivía tranquilo hasta que algunos grupos comenzaron a destruirlo todo, generando miedo y división” (Narrativa 124). En ambos casos, el conflicto se representa como una anomalía más que como la expresión legítima de un malestar social acumulado, privilegiando la denuncia de sus consecuencias materiales —violencia, destrucción y desobediencia civil— por sobre el análisis de sus causas históricas profundas.

Un ejemplo característico de esta orientación es el uso de metáforas como “una tormenta que alteró la paz social” (Narrativa 112) o “un quiebre en la historia democrática chilena” (Narrativa 200), que evitan aludir al legado de la dictadura de Pinochet, la concentración del poder económico o la exclusión política como antecedentes estructurales del conflicto. Estas narrativas omiten deliberadamente elementos fundamentales del

proceso, priorizando una lectura superficial centrada en el orden, la disciplina y la unidad nacional.

Desde una perspectiva pedagógica, esta forma de conciencia promueve una enseñanza de la historia basada en la transmisión de hechos consumados y en la exaltación de figuras y símbolos patrios, sin espacio para la interpretación crítica ni para la inclusión de memorias subalternas. En este enfoque, el futuro docente se posiciona como transmisor autorizado de un relato histórico legitimado institucionalmente, más que como mediador de múltiples voces y perspectivas. Esta lógica puede obstaculizar el desarrollo de estudiantes capaces de cuestionar los discursos oficiales y de establecer vínculos entre el pasado y las tensiones del presente (Álvarez, 2024; Ortega *et al.*, 2024).

El hecho de que esta forma de conciencia se manifieste de manera transversal, aunque minoritaria, en los tres tipos de universidad evidencia la persistencia de enfoques formativos que no cuestionan de forma suficiente los marcos interpretativos dominantes. Esta situación plantea la necesidad de revisar críticamente los planes de formación docente, incorporando estrategias que favorezcan la confrontación reflexiva de las propias narrativas, el análisis de fuentes desde perspectivas diversas y el reconocimiento del carácter político, situado y construido del conocimiento histórico (Prats *et al.*, 2017; González *et al.*, 2020; Miralles *et al.*, 2024; Carretero, 2024).

Conciencia ejemplar

La conciencia histórica ejemplar, presente en el 7,19% de las narrativas analizadas, se caracteriza por una lectura del pasado orientada a extraer enseñanzas morales o cívicas aplicables al presente. Desde esta perspectiva, los procesos históricos se interpretan principalmente en función de los valores que

TABLA II
DISTRIBUCIÓN COMPARATIVA DE TIPOS DE CONCIENCIA HISTÓRICA POR TIPO DE UNIVERSIDAD

Nivel de conciencia histórica	Universidad pública	Universidad privada	Universidad privada-tradicional	Total general
Tradicional	10 (9.80 %)	8 (7.84 %)	7 (6.86 %)	25 (8.17 %)
Ejemplar	8 (7.84 %)	7 (6.86 %)	7 (6.86 %)	22 (7.19 %)
Crítica	64 (62.75 %)	66 (64.71 %)	62 (60.78 %)	192 (62.75 %)
Genética	20 (19.61 %)	21 (20.59 %)	26 (25.49 %)	67 (21.90 %)
Total	102 (100 %)	102 (100 %)	102 (100 %)	306 (100 %)

Fuente: Elaboración propia (2025).

supuestamente pueden derivarse de ellos —como la unidad, el respeto, la paz o la obediencia— más que como fenómenos complejos, situados y conflictivos (Rüsen, 2010; Seixas y Morton, 2013; Seixas, 2020). Este enfoque tiende a descontextualizar los acontecimientos, reduciendo su análisis a fórmulas normativas y simplificadas, lo que puede limitar el desarrollo de competencias históricas críticas y reflexivas.

En el análisis comparado, se observa una distribución casi equitativa de esta conciencia entre los tres tipos de universidad: 7,84% en la pública, y 6,86% tanto en la privada como en la privada-tradicional. Esta homogeneidad sugiere que la tendencia a construir interpretaciones ejemplarizantes del pasado no está determinada exclusivamente por el tipo de institución, sino que podría responder a factores transversales como las trayectorias escolares previas, la persistencia de imaginarios sociales compartidos o una comprensión reduccionista del vínculo entre historia y ciudadanía (Carretero, 2017; Álvarez y Rojas, 2024).

Las narrativas ejemplares suelen representar el estallido social chileno como una experiencia de la cual es posible “extraer lecciones” destinadas a evitar nuevos conflictos. Un estudiante, por ejemplo, afirma: “Como país debemos aprender de este error para no volver a dividimos; solo unidos podremos salir adelante” (Narrativa 7). Otro plantea: “El estallido debe enseñarnos a dialogar y respetar las instituciones, tal como lo hicimos durante la transición democrática” (Narrativa 301). Este tipo de interpretación enfatiza la recuperación del orden público, el refuerzo del diálogo institucional o la promoción del civismo como vías de solución, pero omite o minimiza las causas estructurales del malestar —como la desigualdad, la precarización de la vida o la crisis de representación política—, focalizando la explicación en comportamientos individuales o comunitarios que habrían originado o intensificado la crisis.

Esta lectura moralizante se expresa en enunciados como “La historia nos enseña que el respeto mutuo es clave para la convivencia” (Narrativa 192) o “La violencia nunca es el camino, como ya aprendimos en el pasado” (Narrativa 224), que conciben el pasado como un reservorio de máximas cívicas más que como un campo de análisis histórico. Es frecuente la alusión a figuras como Pedro Aguirre Cerda o a hitos como la transición democrática chilena, invocados como modelos para inspirar soluciones pacíficas, sin mediar una revisión crítica de las limitaciones, contradicciones o disputas que también caracterizaron dichos procesos.

La presencia constante, aunque minoritaria, de esta forma de conciencia en los tres tipos de universidad plantea un desafío transversal para la formación docente: superar una enseñanza de la historia centrada en la transmisión de valores abstractos y avanzar hacia un enfoque que comprenda el pasado en su complejidad histórica, como construcción cargada de conflictos, tensiones y transformaciones. Transitar desde una conciencia ejemplar hacia formas más críticas o genéticas requiere fortalecer la enseñanza de la historia como espacio de problematización del conocimiento, capaz de articular el análisis del pasado con los desafíos del presente y la construcción activa de una ciudadanía comprometida (Santisteban, 2010; Santisteban y Anguera, 2014; Santisteban, 2017; Álvén, 2024).

Conciencia crítica

La conciencia histórica crítica, presente en el 62,75 % de las narrativas analizadas, constituye el tipo más representado entre los futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Este predominio es especialmente significativo, pues evidencia una tendencia mayoritaria hacia la comprensión del pasado como una construcción situada, marcada por relaciones de poder, conflictos sociales y exclusiones sistemáticas. A diferencia de las conciencias tradicional y ejemplar, esta forma de conciencia no busca conservar el orden ni extraer lecciones morales, sino cuestionar las narrativas hegemónicas y visibilizar las omisiones y tensiones que estas tienden a ocultar (Rüsen, 2010; Álvarez y Rojas, 2024).

Siguiendo a Rüsen (2005), la conciencia crítica permite interrogar la legitimidad de los relatos oficiales, identificar las estructuras que sostienen prácticas de dominación y reconocer el carácter contingente y construido de las normas y valores sociales. En el caso del estallido social chileno (2019-2020), esta orientación se traduce en narrativas que interpretan el conflicto como resultado acumulado de procesos históricos prolongados. Los futuros docentes que operan desde este marco tienden a señalar causas como la desigualdad estructural, la mercantilización de los derechos sociales, la exclusión política y la deslegitimación de las élites gobernantes.

Ejemplos representativos incluyen afirmaciones como: “La crisis que estalló en 2019 no surgió de la nada, sino que venía gestándose por décadas de abusos normalizados y silencios impuestos” (Narrativa 205) o “Esta movilización fue una reacción a un modelo económico heredado de la dictadura, donde los

privilegios de unos pocos se sostienen a costa de muchos” (Narrativa 106). Estas narrativas integran referencias explícitas al legado autoritario de la dictadura de Pinochet, a las promesas incumplidas de la transición democrática y a ciclos de movilización social previos —como las protestas estudiantiles de 2006 y 2011—, los cuales son comprendidos como antecedentes fundamentales del conflicto. En este marco, siguiendo a Álvarez (2024), se observa un uso más riguroso y reflexivo de las fuentes históricas, las cuales no son simplemente reproducidas, sino analizadas, contextualizadas y contrastadas de manera crítica.

Un rasgo distintivo es la capacidad de situar el malestar ciudadano en tramas de larga duración, evidenciado en expresiones como “El estallido no es una irrupción inesperada, sino el resultado de décadas de acumulación de injusticia” (Narrativa 88) o “La protesta reactiva de memorias silenciadas desde la dictadura” (Narrativa 64). También es frecuente la problematización del rol del Estado, como en la afirmación: “La represión policial de 2019 es la continuación de un patrón histórico de criminalización del descontento popular” (Narrativa 31).

La distribución de esta conciencia crítica es relativamente homogénea: 62,75% en la universidad pública, 64,71% en la privada y 60,78% en la privada-tradicional. Esto sugiere un patrón formativo transversal que favorece marcos interpretativos problematizadores, probablemente influido por el enfoque de las asignaturas de historia y su didáctica, así como por la exposición a debates sociales y políticos contemporáneos (Gómez *et al.*, 2017; Álvarez y Rojas, 2024).

Desde el punto de vista formativo, este predominio constituye un avance hacia una enseñanza orientada al desarrollo de sujetos críticos, capaces de comprender el presente como producto de procesos conflictivos y transformables. Además, sugiere que los programas de formación docente están promoviendo aprendizajes de tercer orden asociados a la conciencia histórica, tales como poder, ciudadanía, derechos humanos, cultura y democracia (Carretero, 2024; Álvarez, 2025). Sin embargo, este avance plantea un reto: aunque los futuros docentes demuestran capacidad para problematizar el pasado, no siempre articulan de forma clara cómo esa lectura crítica puede traducirse en prácticas pedagógicas transformadoras. Por ello, transitar hacia una conciencia histórica de tipo genética constituye una meta formativa central, pues vincula el análisis histórico con la construcción activa de sociedades más

justas, democráticas e inclusivas (Rüsen, 2010; Álvarez, 2024; Carretero, 2024).

Conciencia genética

La conciencia histórica genética, presente en el 21,90 % de las narrativas analizadas, representa el nivel más avanzado de comprensión del pasado según la tipología de Rüsen (2005; 2010). Esta forma de conciencia concibe la historia como un proceso dinámico y continuo, en el que pasado, presente y futuro están profundamente vinculados. A diferencia de las conciencias tradicional, ejemplar e incluso crítica —centradas mayoritariamente en el pasado o en el presente—, la conciencia genética habilita una lectura prospectiva del devenir histórico, orientada a imaginar y construir futuros posibles a partir de una interpretación contextualizada de los procesos sociales (Álvarez, 2023b; Escalante, 2024).

En los relatos que evidencian esta forma de conciencia, los futuros docentes no solo analizan las causas estructurales del estallido social chileno, sino que también reflexionan sobre sus implicancias para el presente y proyectan los desafíos que este plantea para el futuro democrático del país. Estos relatos integran múltiples temporalidades, articulando el legado de la dictadura de Pinochet, las promesas incumplidas de la transición y las movilizaciones sociales del siglo XXI con una mirada crítica y esperanzada respecto del rol de la ciudadanía en la transformación de las estructuras sociales. Como plantea un estudiante: “El 18 de octubre no fue solo el inicio de una revuelta, sino la apertura de un nuevo ciclo donde podemos repensar el país que queremos construir” (Narrativa 243). Otro futuro docente relata: “Esta historia debe enseñarse como una oportunidad de cambio, no como un momento de caos; necesitamos formar ciudadanos capaces de transformar la realidad” (Narrativa 69).

Expresiones como “el estallido es parte de un proceso de acumulación histórica de demandas sociales, pero también de apertura a un nuevo pacto social” (Narrativa 153) o “es fundamental enseñar esta historia no solo para comprender lo que ocurrió, sino para pensar en cómo queremos construir el país que viene” (Narrativa 265) reflejan una conciencia orientada al cambio. En estos casos, los futuros docentes comprenden que la historia no es únicamente un objeto de estudio, sino también una herramienta para intervenir el presente con sentido crítico y propósito pedagógico (De Leur *et al.*, 2017; Anderson, 2017; Santisteban, 2017; Sáiz *et al.*, 2018; Gestsdóttir *et al.*, 2021).

Desde el punto de vista institucional, la conciencia genética presenta una distribución interesante entre los tres tipos de universidad: alcanza su mayor presencia en la universidad privada-tradicional (25,49%), seguida por la privada (20,59%) y la pública (19,61%). Aunque las diferencias no son marcadas, permiten advertir que ciertos contextos formativos podrían estar generando condiciones más favorables para el desarrollo de este tipo de conciencia. En particular, la universidad privada-tradicional destaca por una mayor proporción de narrativas genéticas, lo que podría vincularse a prácticas pedagógicas centradas en metodologías activas, análisis de fuentes desde una perspectiva de derechos humanos y estrategias que estimulan la imaginación histórica y la reflexión sobre futuros deseables.

En contraste, si bien la universidad pública presenta una elevada proporción de conciencia crítica, muestra una menor incidencia de conciencia genética, lo que sugiere que las capacidades interpretativas desarrolladas en la formación no siempre se traducen en una proyección pedagógica orientada al cambio. Este aspecto indica la necesidad de fortalecer los vínculos entre el análisis del pasado y la formulación de horizontes de transformación, especialmente en programas formativos que aspiran a preparar docentes comprometidos con la justicia social y la construcción democrática (Lévesque, 2017; Álvarez, 2023b; Álvarez y Rojas, 2024).

Desde una perspectiva pedagógica, la conciencia genética es crucial porque permite superar la simple denuncia o problematización, habilitando una praxis docente transformadora. El profesor en formación que opera desde esta conciencia interpreta los procesos históricos y promueve en sus futuros estudiantes la capacidad de pensar históricamente el presente, imaginar alternativas de futuro y comprender la sociedad como un proceso abierto, sujeto a la acción colectiva y al debate democrático. Un estudiante sintetiza esta mirada al afirmar: “No basta con analizar el pasado; como docentes debemos generar preguntas que impulsen a nuestros estudiantes a pensar cómo transformar lo que no funciona” (Narrativa 289).

En este sentido, las narrativas que expresan conciencia genética constituyen un punto de inflexión en la formación docente: articulan pasado, presente y futuro en clave pedagógica, posicionando la enseñanza de la historia como una herramienta emancipadora. Esta orientación permite abordar el estallido social no solo como un objeto de estudio, sino

como una experiencia que interpela directamente la formación ciudadana, la memoria activa y el compromiso con la transformación democrática.

Aunque menos extendida que la conciencia crítica, la conciencia genética ofrece una base sólida para consolidar una enseñanza de la historia orientada a formar sujetos históricos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su realidad. Su fortalecimiento implica consolidar competencias analíticas e incorporar espacios curriculares que estimulen la imaginación histórica, la proyección de futuros posibles y la construcción colectiva de sentidos sobre el porvenir (Lévesque y Zanazanian, 2015; Sáiz y Domínguez, 2017; Lévesque, 2017; Carretero, 2024).

Síntesis de los hallazgos

Los resultados evidencian una orientación formativa favorable hacia interpretaciones históricas complejas, marcadas mayoritariamente por la conciencia crítica y, en menor medida, por la genética. Esta tendencia, transversal a los distintos tipos de universidad, sugiere que los programas de formación docente en historia están logrando, al menos parcialmente, instalar marcos pedagógicos que promueven la problematización del pasado y su articulación reflexiva con el presente. Sin embargo, la persistencia de los enfoques tradicional y ejemplar, aunque minoritaria, revela zonas de tensión que requieren atención mediante el fortalecimiento de enfoques curriculares que integren la conciencia histórica como eje estructural de la práctica pedagógica (Alvén, 2024; Varga, 2024). A partir de este diagnóstico, emergen desafíos clave para consolidar una formación docente orientada a enseñar una historia que ilumine el presente y proyecte futuros más esperanzadores para la sociedad chilena actual.

Conclusión

El análisis comparativo de las 306 narrativas elaboradas por futuros docentes de Educación Básica y Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales —provenientes de una universidad pública, una privada y una privada-tradicional del sur de Chile— constata que, pese a ciertos matices institucionales, persisten patrones formativos comunes asociados, en gran parte, a la implementación de los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios de la especialidad actualizados por el CPEIP en 2021. Dichos estándares establecen un marco nacional que orienta la formación inicial del

profesorado y, en el caso de Historia, enfatizan el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, el uso riguroso de fuentes, la interpretación historiográfica y la conciencia ética, todas ellas claramente movilizadas en los relatos analizados.

En este contexto, se observa una tendencia transversal hacia la construcción de interpretaciones históricas de carácter crítico y, en menor medida, genético. Este hallazgo sugiere que, más allá de las diferencias entre instituciones, los programas de formación docente están promoviendo una comprensión del pasado como un fenómeno complejo, conflictivo y cargado de significados en disputa, especialmente en torno a acontecimientos recientes como el estallido social de 2019.

Una proporción mayoritaria de los futuros docentes (62,75%) manifestó una conciencia histórica crítica, lo que evidencia una creciente capacidad para interrogar las narrativas hegemónicas, identificar estructuras históricas de poder y comprender el estallido como resultado de procesos acumulativos de desigualdad y exclusión. Paralelamente, un 21,90% de las narrativas expresó conciencia genética, proyectando el conflicto no solo como objeto de análisis histórico, sino como una oportunidad pedagógica para imaginar futuros más justos y democráticos. Esta conciencia genética se manifestó con mayor fuerza en la universidad privada-tradicional, lo que sugiere que ciertos contextos formativos —potencialmente más innovadores en sus enfoques didácticos o curriculares— estarían favoreciendo el desarrollo de competencias proyectivas y transformadoras.

No obstante, la persistencia de narrativas ancladas en una conciencia tradicional (8,17%) y ejemplar (7,19%) en los tres tipos de universidad evidencia la coexistencia de enfoques más conservadores o normativos en la enseñanza de la historia. Estos enfoques pueden limitar el desarrollo de una conciencia histórica comprometida con la transformación social. Esta situación plantea la necesidad urgente de revisar críticamente los planes y prácticas formativas, incorporando estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión histórica situada, el análisis multicausal y la construcción colectiva de horizontes futuros desde una perspectiva crítica.

En este escenario, las narrativas analizadas operan como un espejo formativo que permite observar no solo el nivel de competencias históricas adquiridas, sino también los horizontes pedagógicos, éticos y políticos desde los cuales los futuros docentes interpretan el

pasado y proyectan su rol profesional. La manera en que estos estudiantes construyen sentido histórico en torno a un acontecimiento reciente, controversial y aún en disputa —como el estallido social chileno— revela el tipo de mediación que podrían ejercer en el aula frente a otros procesos históricos complejos. En este sentido, fortalecer la conciencia histórica —particularmente en su dimensión genética— resulta clave para consolidar una didáctica de la historia que no solo desarrolle habilidades analíticas, sino también una praxis pedagógica transformadora, capaz de articular el conocimiento histórico con los desafíos del presente y la construcción de futuros más justos e inclusivos.

En efecto, la formación docente en historia no puede limitarse a la adquisición de contenidos disciplinares ni al dominio técnico de metodologías. Debe concebirse como un proceso integral que interpele las subjetividades, active las memorias, confronte las posiciones frente al conflicto y fortalezca la responsabilidad social del profesorado. Desde esta perspectiva, los programas de formación deben consolidar espacios reflexivos donde el análisis de fuentes, la construcción de narrativas y la interpretación del pasado adquieran sentido en función de un compromiso ético con la democratización del conocimiento, la inclusión de memorias subalternas y el fomento de una ciudadanía crítica e históricamente consciente. Esta premisa implica integrar al currículo no solo competencias analíticas, sino también una pedagogía del sentido, que habilite a los futuros docentes para promover en sus estudiantes la capacidad de comprender la historia como un proceso abierto, situado y transformable.

Por tanto, el desafío no radica únicamente en incrementar la presencia de conciencia histórica crítica o genética en las narrativas del estudiantado, sino en consolidar una cultura formativa que entienda la enseñanza de la historia como una práctica política, situada y prospectiva. Una práctica que permita leer el pasado en clave de justicia, comprender el presente como un campo de disputa y habilitar el futuro como horizonte de posibilidad. En un contexto nacional e internacional atravesado por incertidumbres, polarización y crisis de sentido, la formación docente en la especialidad asume la responsabilidad urgente de formar educadores capaces de reimaginar el mundo junto a sus estudiantes, desde la potencia transformadora del tiempo histórico.

En términos de proyección investigativa, este estudio abre múltiples líneas de indagación que podrían

enriquecer la comprensión del desarrollo de la conciencia histórica en la formación docente. Una primera línea futura alude al análisis longitudinal de la conciencia histórica en el trayecto formativo, desde el ingreso a la carrera hasta la práctica profesional, para observar posibles transformaciones en los marcos interpretativos y pedagógicos. Asimismo, resulta pertinente ampliar el espectro de acontecimientos históricos abordados, incluyendo otros hitos controversiales del pasado reciente —como la dictadura militar, los conflictos socioambientales o las memorias indígenas—, que permitan explorar cómo se configura la conciencia histórica frente a temáticas de alta densidad ética y política. Otra vertiente relevante consiste en integrar metodologías mixtas que combinen el análisis narrativo con entrevistas, grupos focales o registros de prácticas pedagógicas, con el fin de vincular las concepciones históricas con las estrategias didácticas efectivas en el aula. Finalmente, se sugiere avanzar en estudios comparativos a nivel nacional e internacional que permitan contrastar modelos formativos, políticas educativas y discursos curriculares sobre la enseñanza de la historia en contextos de crisis, disputas de memoria y transformación democrática. Estas proyecciones permitirán no solo consolidar el campo de la didáctica crítica de la historia, sino también aportar insumos para una formación docente capaz de intervenir éticamente en los debates sobre el pasado y sus resonancias en el presente.

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

- Anderson S (2017) The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation* 40: 1-38.
- Álvarez H (2023a) El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia* 48: 245-251.
- Álvarez H (2023b) Desarrollo de la conciencia histórica: La formación de futuros profesores chilenos en la era post-estallido social. En:

- Ensino de História: Novas Perspectivas. Editora Científica. Brasil. pp. 88-98. <https://doi.org/10.37885/231014782>.
- Álvarez H, Rojas S (2024) Hacia una formación docente reflexiva: Construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social. En: Simbaña QR (Ed.). *Investigación en Educación. Posibilidades, tensiones y desafíos*. Volumen II. Religación Press. pp. 18-26. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c235>.
- 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 I*: 153-169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>.
- Álvarez H (2025) El desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia: Claves y desafíos pedagógicos. En: R. Simbaña Q. (Coord.). *Educación Integral. Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje* (Volumen II). Religación Press. pp. 196-213. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c528>.
- Alvén F (2024) Controversial issues in history teaching. *Journal of Curriculum Studies* 56: 537-553. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2322502>.
- Carretero M (2017) Teaching history master narratives: Fostering imaginations. In: Carretero M, Berger S, Grever M (Eds.) *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan. Londres, RU. pp. 511-528.
- Carretero M (2024) *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores. Argentina. 256 pp.
- Carril T, Parra M, Sánchez M (2022) Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español. *Revista Portuguesa de Educação* 35: 287-309. <http://doi.org/10.21814/rpe.24676>.
- Cornejo F (2025) Análisis de la cobertura de los medios de comunicación nacionales e internacionales durante estallido social chileno. *Estudios Internacionales* 57: 169-197. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2025.76542>.
- De Leur T, Van Boxtel C, Wilschut A (2017) 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies* 65: 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>.
- Díaz C (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación* 28: 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>.
- Gestsdóttir S, Van Drie J, Van Boxtel C (2021) Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal* 18: 46-63. <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>.
- Gómez M (2006) *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Brujas. Argentina. 186 pp.
- Gómez C, Miralles P, Chapman A (2017) Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20: 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>.
- González A, Santisteban A, Pagès J (2020) Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 13: 1-23. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>.
- Golledge C (2024) Shaping citizens: Teachers enacting democratic education in the history classroom. *Curriculum Perspective* 44: 489-500. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00239-w>.
- Grever M, Van der Vlies T (2017) Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education* 15: 286-301. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>.
- Hernández R, Fernández C, Baptista P (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. España. 600 pp.
- Hernández R, Mendoza P (2018) *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. Ciudad de México, México. 714 pp.
- Heuer C (2020) "Everyman his own historian": Historical thinking and life history narration. *Rethinking History* 24: 56-68. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>.
- Ibagón N, 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>.
- 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: 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 Communication* 11: 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>.
- Lévesque S, Zanazanian P (2015) History is a verb: We learn it best when we are doing it!: French and English Canadian prospective teachers and history. *Revista de Estudios Sociales* 52: 32-51. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.03>.
- Lévesque S (2017) History as a 'GPS': On the uses of historical narrative for French Canadian students' life orientation and identity. *London Review of Education* 15: 227-242. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>.
- López R (2024) Movimientos sociales, partidos políticos y la continuidad institucional del estallido social chileno en la Convención Constitucional. *Desafíos* 36: 1-32. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.13222>.
- Ortega D, Alonso C, 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: e24021-e24021. <https://doi.org/10.21814/rpe.27835>.
- Patton Q (2015) *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications. 832 pp.
- Prats J, López R, Gómez C, Miralles P (2017) *Enseñanza de la Historia y competencias educativas*. Graó. México. 234 pp.
- Rüsen J (2005) *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books. Nueva York, EE.UU. 236 pp.
- Rüsen J (2010) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Editora UFPR. Brasil. 152 pp.
- Sáiz J, López R (2015) Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52: 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>.
- Sáiz J, Domínguez J (2017) Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. En: Prats J, López R, Gómez C, Miralles P. (Coords.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó. México pp. 23-47.
- Sáiz J, Gómez C, López R (2018) Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 5: 16-30.
- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada* (15): 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.
- Santisteban A, Anguera C (2014) Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados* (19): 249-267. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8116/pr.8116.pdf.
- Santisteban A (2017) Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino* (53): 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>.
- Seixas P, Morton T (2013) *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous. Toronto, Canadá. 218 pp.
- Seixas P (2020) *Stéphane Lévesque and Jean-Philippe Croteau. Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*. University of Toronto Press. Canadá. 216 pp.
- Varga B (2024) Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking through (re) photography. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 37: 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. Filadelfia, Pensilvania, EE.UU. 280 pp.

RECENT HISTORY AS A FORMATIVE MIRROR: EVALUATION OF HISTORICAL AWARENESS IN TEACHER TRAINING

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

SUMMARY

This article analyzes 306 narratives about the 2019 Chilean social uprising, written by future teachers of History, Geography, and Social Sciences from three universities in southern Chile (one public, one private, and one traditional private). Using a qualitative, exploratory, and interpretive approach, it examines the types of historical consciousness present in the narratives, according to Jörn Rüsen's typology: traditional, exemplary, critical, and genetic. The results show a predominance of critical consciousness (62.75%) and a significant presence of genetic consciousness (21.90%), reflecting a trans-

versal educational trend across different types of universities, oriented toward the construction of contextualized, analytical historical interpretations open to social transformation. However, the persistence of traditional and exemplary approaches poses challenges to strengthening history teaching that fosters the development of critical and engaged citizenship. The study concludes with the need to consolidate a historical pedagogy that articulates past, present, and future, with the aim of enhancing future teachers' ability to interpret, question, and transform their social reality.

A HISTÓRIA RECENTE COMO ESPELHO FORMATIVO: AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

RESUMO

Este artigo analisa 306 narrativas sobre a revolta social chilena de 2019, elaboradas por futuros professores de História, Geografia e Ciências Sociais de três universidades do sul do Chile (uma pública, uma privada e uma tradicional privada). Por meio de uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, examinam-se os tipos de consciência histórica presentes nas narrativas, de acordo com a tipologia de Jörn Rüsen: tradicional, exemplar, crítica e genética. Os resultados mostram uma predominância da consciência crítica (62,75%) e uma presença significativa da consciência genética (21,90%), refletindo

uma tendência formativa transversal entre os diferentes tipos de universidades, orientada para a construção de interpretações históricas contextualizadas, analíticas e abertas à transformação social. No entanto, a persistência das abordagens tradicional e exemplar impõe desafios ao fortalecimento do ensino de História voltado para a formação de uma cidadania crítica e engajada. O estudo conclui com a necessidade de consolidar uma pedagogia histórica que articule passado, presente e futuro, com o objetivo de potencializar a capacidade dos futuros professores de interpretar, questionar e transformar sua realidade social.