

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Memoria y patrimonio en la formación inicial del  
profesorado de Historia, Geografía y Ciencias  
Sociales: discursos, significados y tensiones en el  
currículo chileno**

*Memory and Heritage in the Initial Training of History, Geography, and Social Sciences  
Teachers: Discourses, Meanings, and Tensions in the Chilean Curriculum*

**JAIME ZAÑARTU REYES**

*Universidad Bernardo O'Higgins, Chile*

**MARTÍN LARA ORTEGA**

*Universidad Bernardo O'Higgins, Chile*

**MANUEL CORTÉS CORTÉS**

*Universidad Bernardo O'Higgins, Chile*

**RESUMEN** Este artículo analiza el lugar que ocupan la memoria y el patrimonio en la formación inicial del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. El objetivo fue comprender los significados, tensiones y criterios que orientan la incorporación de estos enfoques en los procesos formativos de los futuros docentes. La metodología incluyó un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a directores y jefaturas de carrera de programas universitarios de pedagogía en Chile. El análisis, apoyado en el *software* NVivo, identificó tres dimensiones principales en los discursos de los participantes: la memoria como campo de disputa y lectura crítica del pasado, el patrimonio como recurso pedagógico situado en el territorio y el trabajo con archivos y



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

fuentes primarias como herramienta para el desarrollo del pensamiento histórico en los futuros docentes. Como resultado se observó un amplio consenso respecto del valor formativo de estos enfoques, especialmente en relación con la formación ciudadana y la enseñanza crítica de la Historia. Sin embargo, también se identificaron tensiones institucionales, metodológicas y culturales que dificultan su incorporación sistemática en los planes de estudio, lo que genera una brecha entre su reconocimiento discursivo y su implementación curricular efectiva. En conjunto, los hallazgos permiten comprender cómo se configuran estas perspectivas en las carreras de pedagogía chilenas y aportan elementos para fortalecer la educación patrimonial en la formación inicial docente.

**PALABRAS CLAVE** Currículo; educación patrimonial; formación docente; memoria; patrimonio.

**ABSTRACT** This article analyses the role of memory and heritage in the initial training of teachers specialised in History, Geography, and Social Sciences in Chile. The objective was to understand the meanings, tensions and criteria that guide the incorporation of these approaches in the training processes of future teachers. The methodology included a qualitative study based on semi-structured interviews with directors and heads of undergraduate pedagogy programmes at Chilean universities. The analysis, supported by NVivo software, identified three main dimensions in the participants' discourses: memory as a field of dispute and critical reading of the past, heritage as a pedagogical resource located in the territory, and work with archives and primary sources as a tool for the development of historical thinking in future teachers. Among the results, the broad consensus on the formative value of these approaches stands out, especially regarding citizenship training and the critical teaching of History among future teachers. However, institutional, methodological and cultural tensions were also identified, which hinder their systematic incorporation into the curricula. These tensions generate a gap between its discursive recognition and its effective curricular implementation. Overall, the findings allow us to understand how these perspectives are configured in Chilean pedagogy programmes and provide elements to strengthen heritage education in initial teacher training.

**KEY WORDS** Curriculum; heritage education; history; memory; teacher training.

## 1. Introducción

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de América Latina han atravesado procesos de reforma orientados principalmente a ampliar la cobertura, estandarizar los aprendizajes y fortalecer los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad (OCDE, 2026). Estas transformaciones, impulsadas tanto por políticas nacionales como por organismos internacionales, han buscado responder a los desafíos de equidad, acceso y calidad educativa en contextos marcados por profundas desigualdades sociales (UNESCO, 2026). En muchos países de la región, estas reformas han introducido nuevos marcos curriculares, sistemas de evaluación estandarizada y políticas de acreditación institucional orientadas a mejorar el desempeño del sistema educativo; sin embargo, han dejado de lado otros aspectos significativos, como el diálogo interdisciplinar dentro del proceso formador y la prospección de un horizonte laboral de mayor amplitud.

Si bien aquellas transformaciones han contribuido a mejorar diversos indicadores educativos, también han generado críticas persistentes respecto de su orientación tecnocrática y su escasa atención a las dimensiones culturales, sociales y políticas de la educación. Diversos autores han señalado que el énfasis en la medición de resultados y en la estandarización del aprendizaje tiende a reducir la complejidad de los procesos educativos, desplazando preguntas fundamentales sobre el sentido de la educación y su relación con la formación de ciudadanía (Bellei, 2015; Cox y García-González, 2021; OCDE, 2017). En este contexto, interrogantes como: ¿para qué educamos?, ¿qué papel cumple la escuela en la construcción de ciudadanía?, ¿de qué manera la educación puede contribuir a la comprensión crítica del pasado y del presente? o ¿cómo se relaciona la enseñanza con las memorias colectivas y los patrimonios culturales que atraviesan las sociedades contemporáneas?, constituyen preguntas orientadoras que han comenzado a adquirir creciente relevancia en el debate académico.

La formación del profesorado secundario en Chile comenzó en el período finisecular decimonónico (Rubilar Solís, 2008) y, desde sus inicios, la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ocupó un lugar relevante en el proyecto educativo nacional (Gobierno de Chile, 1889; Turra Díaz, 2023). Sin embargo, las tensiones y preguntas ya descritas se manifiestan hoy en día de manera particularmente visible en la Formación Inicial de los docentes de dichas especialidades (Letelier et al., 2025). A pesar de los cambios curriculares impulsados en las últimas décadas y de los esfuerzos por fortalecer la profesionalización docente, diversos estudios han señalado que la enseñanza de estas disciplinas continúa marcada por enfoques tradicionales, centrados en la acumulación de contenidos, la memorización de datos y la reproducción de narrativas históricas cerradas (Lobo, 2020; López & Miralles, 2017). Este predominio de una lógica enciclopédica limita la posibilidad de desarrollar enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, la problematización del pasado y el diálogo con las memorias sociales presentes en los territorios (Carretero, 2024).

En este escenario, la incorporación de perspectivas vinculadas a la memoria histórica y al patrimonio cultural ha comenzado a adquirir creciente relevancia en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. En distintos contextos educativos se ha señalado que trabajar pedagógicamente con memorias colectivas, sitios históricos, archivos, museos o prácticas culturales locales permite ampliar las formas de enseñar historia, favoreciendo una comprensión más compleja y situada del pasado (Torres et al., 2024). Estas experiencias no solo enriquecen el aprendizaje disciplinar, sino que también contribuyen a fortalecer la formación ciudadana, al permitir que los estudiantes reflexionen sobre los conflictos, disputas y continuidades que atraviesan la construcción de las narrativas históricas (Prats, 2011; Siede, 2019). En este sentido, la formación ciudadana contemporánea requiere perspectivas y enfoques críticos, participativos y vinculados a problemáticas territoriales y socioambientales situadas (Valenzuela & Cortés, 2022).

En particular, la educación patrimonial ha sido destacada como una herramienta pedagógica que permite conectar los contenidos escolares con los territorios y las experiencias culturales de las comunidades. Desde esta perspectiva, el patrimonio no se entiende únicamente como un conjunto de bienes materiales que deben ser conservados, sino como un proceso social dinámico a través del cual las sociedades construyen sentidos sobre su pasado, su identidad y sus formas de convivencia en el presente. En este sentido, trabajar con patrimonio implica también reconocer que su definición está atravesada por disputas, selecciones y silencios, lo que abre la posibilidad de problematizar críticamente los relatos históricos dominantes (Lara et al., 2026). Sin embargo, a pesar del potencial formativo de estos enfoques, la manera en que la memoria y el patrimonio se integran en los procesos de formación inicial docente sigue siendo heterogénea y, en muchos casos, poco sistemática. En diversas carreras de pedagogía, estos temas aparecen de forma marginal, asociados a cursos específicos o a actividades extracurriculares, más que como componentes estructurales del currículo formativo. Esta situación limita las posibilidades de que los futuros docentes desarrollen herramientas pedagógicas para trabajar críticamente con las memorias sociales, los patrimonios culturales y las disputas históricas presentes en las comunidades donde ejercerán su labor educativa.

Esta situación adquiere especial relevancia en el contexto chileno, donde las disputas en torno a la memoria histórica, particularmente aquellas relacionadas con los gobiernos de la Unidad Popular (1970-1973), la dictadura militar (1973-1990) y los procesos de transición democrática (1990-2010), continúan ocupando un lugar central en el espacio público (Toledo-Jofré et al., 2011). Al mismo tiempo, en la última década se ha producido un creciente interés social por la protección y valorización del patrimonio cultural, tanto en su dimensión material como en la inmaterial. Procesos de patrimonialización de barrios, sitios históricos, archivos comunitarios o

memorias locales han comenzado a formar parte de debates públicos más amplios sobre identidad, territorio y ciudadanía (Rubio y Vignolo, 2017). En este contexto, la formación de un profesorado capaz de abordar críticamente estas dimensiones se vuelve un desafío fundamental para la enseñanza de la historia, la geografía y otras ciencias sociales. Como han señalado diversos estudios, enseñar historia implica no solo transmitir información sobre el pasado, sino también ofrecer herramientas para interpretar los conflictos, disputas y silencios que atraviesan la construcción de las memorias colectivas (Jelin, 2002; Stern, 2013). En este sentido, el profesorado ocupa un lugar clave como mediador entre distintas narrativas históricas, memorias sociales y experiencias culturales presentes en la sociedad.

A partir del contexto descrito, el presente artículo analiza el lugar que ocupan la memoria y el patrimonio en la formación inicial docente del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, con especial atención en los significados que estos conceptos adquieren en las carreras de pedagogía. El estudio se basa en un enfoque cualitativo sustentado en entrevistas semiestructuradas a directores y jefaturas de carrera de programas universitarios, con el propósito de comprender cómo se interpretan, se valoran y se incorporan estas perspectivas en los procesos formativos. El análisis se orienta a identificar los sentidos que los actores institucionales atribuyen a la memoria, al patrimonio y al uso pedagógico de archivos y fuentes primarias, así como las tensiones que emergen al intentar integrar estos enfoques en los currículos universitarios. Más que ofrecer un diagnóstico normativo del sistema formativo, el interés de este trabajo se centra en comprender las representaciones, los debates y las prácticas que configuran la formación de futuros docentes en este campo.

El artículo busca contribuir a la discusión académica sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en Chile, destacando el papel que pueden desempeñar la memoria y el patrimonio como herramientas para una formación docente crítica, situada y comprometida con los desafíos culturales y ciudadanos del presente. En este sentido, comprender cómo se articulan estas perspectivas dentro de las carreras de pedagogía permite plantear nuevas preguntas sobre el modo en que se construyen los saberes pedagógicos y el tipo de docentes que se están formando para interpretar y enseñar el pasado en las escuelas. En virtud de lo anterior, se parte del supuesto de que, aunque la memoria y el patrimonio son crecientemente reconocidos como dimensiones formativas relevantes en la formación inicial docente del profesorado chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, su incorporación curricular sigue siendo heterogénea, fragmentaria y tensionada por condicionantes institucionales y pedagógicas.

## 2. Objetivos y pregunta de investigación

El objetivo general de este artículo es analizar los significados, interpretaciones y tensiones asociados a la memoria y el patrimonio en la formación inicial del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, a partir de las perspectivas de directores y jefaturas de carrera de programas universitarios de pedagogía.

### 2.1 Objetivos específicos:

1. Examinar las concepciones de memoria presentes en los discursos de los actores institucionales de las carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y su relación con la formación ciudadana y la enseñanza del pasado reciente.

2. Analizar las perspectivas sobre el patrimonio en la formación inicial docente, identificando su valor pedagógico, territorial y cultural en los procesos formativos.

3. Explorar el lugar que ocupan los archivos, museos y fuentes primarias como herramientas pedagógicas en la formación de futuro profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

4. Identificar las tensiones, barreras y limitaciones institucionales, formativas y culturales que dificultan la incorporación sistemática de la memoria, el patrimonio y el trabajo con fuentes en los currículos universitarios.

En base a lo anterior, la pregunta orientadora de este trabajo es: ¿Cómo se interpretan y se incorporan los conceptos de memoria y patrimonio en la formación inicial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, y qué tensiones emergen en su integración dentro de los procesos formativos universitarios?

## 3. Marco teórico

### 3.1 Educación y memoria

Desde sus orígenes, la educación ha ocupado un lugar central en la organización de la vida social. Más allá de su función de transmisión de conocimientos, también ha sido un espacio donde se configuran identidades colectivas, valores cívicos y formas de pertenencia a una comunidad política. En la tradición occidental, este vínculo entre educación y ciudadanía puede rastrearse desde la *paideía* griega hasta los sistemas escolares modernos asociados a la consolidación de los Estados nacionales (Jaeger, 2001; Marrou, 1956; Vilar, 1982). A lo largo de este proceso histórico, la educación ha contribuido tanto a la reproducción de determinados órdenes sociales como a la construcción de horizontes de transformación cultural y política.

En este sentido, la escuela no constituye únicamente un espacio de aprendizaje disciplinar, sino también un escenario donde se producen y circulan interpretaciones sobre el pasado y el presente. A través de la educación se transmiten narrativas

históricas, valores culturales y marcos de interpretación que influyen en la forma en que las nuevas generaciones comprenden su lugar en la sociedad. De este modo, la formación escolar participa activamente en la construcción de memorias colectivas y en la configuración de imaginarios sociales compartidos (Quintero, 2024). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales adquiere una relevancia particular dentro del sistema educativo. Estas disciplinas no solo entregan conocimientos sobre procesos históricos o dinámicas territoriales, sino que también ofrecen herramientas para interpretar conflictos sociales, comprender las transformaciones del pasado y reflexionar sobre los desafíos del presente. En consecuencia, la educación en las mencionadas disciplinas puede contribuir a formar ciudadanos capaces de analizar críticamente los relatos que circulan sobre la historia y reconocer que dichos relatos están atravesados por debates, tensiones y perspectivas diversas.

La relación entre educación y memoria se vuelve especialmente significativa en este contexto. Las instituciones educativas participan en la selección, organización y transmisión de determinados recuerdos colectivos, contribuyendo a definir qué acontecimientos adquieren centralidad en el relato histórico escolar y cuáles permanecen relegados a los márgenes. Por ello, la enseñanza de la historia no puede entenderse únicamente como la transmisión de contenidos, sino también como un proceso de mediación cultural donde se negocian significados sobre el pasado.

### **3.2 Memoria colectiva y disputas del pasado**

La memoria colectiva no puede entenderse como un simple registro de acontecimientos pasados ni como una herencia estable que se transmite de manera intacta entre generaciones. Por el contrario, se trata de un proceso social dinámico atravesado por disputas, silencios y relaciones de poder. Como señala Jelin (2002), la memoria se configura como un campo de confrontación en el que distintos actores sociales buscan legitimar determinadas interpretaciones del pasado, mientras otras experiencias quedan marginadas o invisibilizadas. En este sentido, recordar y olvidar constituyen prácticas sociales que reflejan luchas por el reconocimiento y la legitimidad de ciertos relatos históricos.

Desde una perspectiva sociocultural, la memoria se construye colectivamente a través de prácticas culturales, instituciones y dispositivos materiales que organizan la manera en que las sociedades interpretan su pasado. Monumentos, archivos, museos, rituales conmemorativos y narrativas escolares forman parte de estos dispositivos que contribuyen a establecer jerarquías entre diferentes memorias sociales. A través de estos mecanismos se define qué experiencias adquieren visibilidad pública, qué acontecimientos se convierten en hitos históricos y qué voces permanecen excluidas del relato dominante. En esta misma línea, Smith (2006) plantea que el patrimo-

nio tampoco debe entenderse como un conjunto neutral de bienes culturales, sino como una construcción social y política. Aquello que una sociedad reconoce como patrimonial responde a procesos de selección que suelen privilegiar ciertas memorias mientras excluyen otras. Desde esta perspectiva, tanto la memoria como el patrimonio forman parte de un mismo campo de disputas simbólicas en el que se negocian identidades colectivas, valores culturales y narrativas históricas.

En contextos como el chileno, marcados por conflictos en torno a la memoria histórica y por debates persistentes sobre la interpretación del pasado reciente, estas disputas adquieren especial relevancia. Las controversias en torno a la dictadura, los procesos de transición democrática o las demandas de reconocimiento de diversos grupos sociales muestran que la memoria constituye un terreno de debate permanente dentro del espacio público. En este escenario, el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ocupa un lugar fundamental como mediador entre memorias diversas, narrativas institucionalizadas y experiencias sociales situadas.

A partir de lo anterior, sostenemos que enseñar historia implica mucho más que transmitir cronologías o acontecimientos del pasado. Supone también abrir espacios de reflexión sobre las distintas interpretaciones históricas, reconocer la pluralidad de memorias presentes en la sociedad y promover el análisis crítico de los relatos que configuran la identidad colectiva.

### **3.3 Patrimonio y educación patrimonial**

El concepto de patrimonio ha experimentado una expansión significativa en las últimas décadas. Si bien tradicionalmente se asociaba a monumentos, objetos históricos o bienes materiales protegidos, actualmente se reconoce que también incluye prácticas culturales, tradiciones, saberes y memorias colectivas que otorgan continuidad e identidad a las comunidades (Ricoeur, 2008). Desde esta perspectiva, el patrimonio puede entenderse como un proceso social mediante el cual las sociedades construyen significados sobre su pasado y proyectan determinadas visiones de futuro.

En el ámbito educativo, la educación patrimonial ha sido identificada como una estrategia pedagógica que vincula la enseñanza de la historia con los territorios, las experiencias culturales y las memorias locales (Ibarra y Ramírez, 2014). Diversas experiencias internacionales han demostrado que el trabajo pedagógico con museos, archivos, centros de documentación o sitios históricos puede ampliar las formas de aprendizaje histórico al poner a los estudiantes en contacto directo con fuentes y testimonios del pasado (López et al., 2021). De esta manera, los espacios patrimoniales dejan de ser únicamente lugares de conservación para convertirse en entornos de aprendizaje que favorecen el desarrollo del pensamiento histórico y la reflexión crítica (Muñoz y López, 2021).

En América Latina, distintos programas educativos han mostrado que la educación patrimonial puede fortalecer la formación ciudadana al integrar memorias comunitarias y relatos alternativos en el currículo escolar (Siede, 2019). Estas experiencias permiten comprender que el patrimonio no constituye un inventario fijo de objetos valiosos, sino un campo dinámico de significados en el que se expresan tensiones entre diferentes interpretaciones del pasado.

En el contexto chileno, esta discusión adquiere relevancia particular debido al peso de los procesos de memoria histórica vinculados a la dictadura, la violencia política y las demandas de reconocimiento de diversas comunidades. En este escenario, archivos de derechos humanos, memoriales, museos comunitarios y sitios de memoria se transforman en recursos pedagógicos con un potencial significativo para la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, el aprovechamiento educativo de estos recursos depende en gran medida de la formación que reciben los docentes para trabajar con estos materiales de manera crítica, contextualizada y pedagógicamente significativa.

### **3.4 Formación docente en Chile: tensiones y desafíos**

La formación inicial de profesores en Chile se desarrolla actualmente en un escenario marcado por diversas tensiones institucionales y pedagógicas. Al igual que otros programas de pedagogía (Cortés y Herrera-Aliaga, 2025), en el caso de las carreras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se ha advertido una disminución sostenida de la matrícula y dificultades en los procesos de acreditación de algunos programas universitarios (Arias y Villarroel, 2019; SIES, 2024). Este panorama ha abierto debates sobre la sostenibilidad de estas carreras y el lugar que ocupa la enseñanza de las ciencias sociales en la formación ciudadana.

A estas tensiones institucionales se suma la persistencia de modelos pedagógicos centrados en la transmisión de contenidos y la memorización de datos históricos. Este enfoque enciclopédico, identificado en diversos estudios, como el TERCE sobre la enseñanza de la historia en la región (UNESCO, 2015), limita el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas al análisis crítico, al trabajo con fuentes primarias y a la problematización de los procesos históricos. A todo esto se suma una formación docente que ha debilitado sistemáticamente la formación en geografía y, por lo tanto, del territorio y el conocimiento patrimonial asociado a él (Salinas-Silva et al., 2015). Lo anterior se ve agravado, además, por una matriz históricamente monocultural que ha propendido a la invisibilización de saberes territoriales, conocimientos ancestrales y de memorias, las cuales quedan relegadas como subalternas dentro del sistema educativo chileno (Mansilla, 2020) Como resultado, muchos estudiantes experimentan la historia escolar como una acumulación de información desconectada de los problemas contemporáneos y de las experiencias sociales de sus propios territorios. En este

contexto, la incorporación de la memoria y del patrimonio en la formación inicial docente aparece como un desafío relevante. A pesar del consenso académico respecto de su potencial formativo, estas perspectivas suelen ocupar un lugar marginal en los currículos universitarios. Como consecuencia, una proporción significativa del futuro profesorado egresaría con escasa preparación para abordar en el aula escolar debates relacionados con memoria histórica, derechos humanos, diversidad cultural o conflictos territoriales.

El repensar la formación inicial docente implica, por lo tanto, reconsiderar el lugar que ocupan la memoria y el patrimonio dentro de los programas de pedagogía. Integrar estas perspectivas de manera sistemática permitiría avanzar hacia una formación docente más crítica, situada y capaz de dialogar con las tensiones históricas, culturales y sociales presentes en la sociedad contemporánea.

#### **4. Metodología**

La investigación se situó dentro del paradigma interpretativo, perspectiva que asume que la realidad social no existe como un hecho dado y objetivo, sino que se construye de manera intersubjetiva en contextos históricos y culturales específicos (Berger & Luckmann, 1966; Guba & Lincoln, 1994). Desde esta mirada, lo relevante no fue únicamente describir fenómenos, sino comprender cómo los actores les atribuyen sentido y cómo estos significados se articulan en prácticas, discursos e instituciones.

En coherencia con esta perspectiva, el estudio adoptó un enfoque cualitativo, ya que este permite aproximarse a los fenómenos educativos en su complejidad, atendiendo a matices, tensiones y representaciones que difícilmente podrían captarse mediante indicadores cuantitativos (Flick, 2012; Merriam, 1998). En lugar de limitarse a identificar la presencia de determinados contenidos en los programas de formación docente, el interés de esta investigación se centró en comprender cómo se interpretan y se valoran conceptos como memoria, patrimonio, archivos y museos dentro de las carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En términos de diseño, el estudio correspondió a una investigación exploratoria-descriptiva, orientada a comprender los significados que los actores institucionales atribuyen a la incorporación de la memoria y el patrimonio en la formación inicial docente (Hernández et al., 2014). Este tipo de diseño resulta pertinente cuando se busca examinar fenómenos educativos desde la perspectiva de quienes participan directamente en los procesos formativos, lo que permite identificar interpretaciones, tensiones y criterios que influyen en la organización curricular de las carreras de pedagogía.

La estrategia de producción de información consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a directores y jefaturas de carrera de programas universitarios de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estas entrevistas tuvieron como propósito explorar las concepciones, experiencias y decisiones institucionales

vinculadas a la incorporación de la memoria, el patrimonio y el trabajo con archivos y museos en los procesos de formación docente.

En total, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas a directores y jefaturas de carrera de programas universitarios de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales pertenecientes a distintas instituciones de educación superior chilenas. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencionado, privilegiando a informantes clave que desempeñan funciones de dirección académica o de coordinación curricular dentro de los programas de formación inicial docente, debido a su conocimiento directo sobre la organización de las mallas formativas, los perfiles de egreso y las orientaciones pedagógicas de las carreras.

El número de entrevistas se definió siguiendo el criterio de saturación teórica, propio de la investigación cualitativa. Esto implica que la recolección de información se detuvo cuando las entrevistas comenzaron a mostrar patrones discursivos recurrentes y una escasa aparición de nuevas categorías analíticas, lo que indicó que las principales interpretaciones y tensiones sobre la memoria, el patrimonio y su incorporación en la formación inicial docente ya se encontraban suficientemente representadas en el corpus analizado.

La selección de los participantes respondió basó en criterios de pertinencia institucional, considerando a actores que desempeñasen funciones de dirección o de coordinación académica en las carreras de pedagogía. Este tipo de informantes clave permitió acceder a perspectivas privilegiadas sobre la organización curricular, las orientaciones formativas y las decisiones pedagógicas que estructuran los programas universitarios.

Las entrevistas se realizaron a partir de un guion temático que abordó diferentes dimensiones de la formación inicial docente, entre ellas la comprensión conceptual de la memoria y el patrimonio, el uso pedagógico de archivos y museos, y las condiciones institucionales que facilitan o dificultan la incorporación de estos enfoques en los currículos universitarios. Todas las entrevistas fueron registradas, transcritas y, posteriormente, analizadas con el apoyo del *software* NVivo (versión 14), ampliamente utilizado en investigación cualitativa para la organización y sistematización de datos textuales.

El proceso de análisis se desarrolló mediante la construcción de nodos temáticos y la codificación de segmentos de texto asociados a las principales categorías analíticas del estudio. Este procedimiento permitió identificar patrones discursivos, convergencias entre participantes y tensiones presentes en las interpretaciones sobre la memoria y el patrimonio dentro de la formación docente. Asimismo, se utilizaron herramientas analíticas como matrices de codificación y nubes de palabras, con el fin de explorar las relaciones entre conceptos y visualizar las recurrencias presentes en los discursos de los entrevistados.

A través de este enfoque metodológico fue posible aproximarse a los significados que los actores institucionales atribuyen a la memoria y al patrimonio dentro de las carreras de pedagogía; así como a las tensiones que emergen al intentar integrar dichos enfoques en los procesos formativos. De esta manera, el análisis cualitativo permite comprender no solo la presencia de estos temas en el ámbito formativo, sino también las interpretaciones, los debates y los desafíos que acompañan su incorporación en la formación inicial docente.

#### 4.1 Estrategia de análisis

Para sistematizar y analizar la información recopilada se utilizó el *software* NVivo (versión 14), ampliamente empleado en investigaciones cualitativas por su capacidad para organizar grandes volúmenes de datos textuales y facilitar la construcción de categorías analíticas. La elección de esta herramienta no respondió únicamente a un criterio operativo, sino también a una decisión metodológica orientada a fortalecer la consistencia del análisis. Más que restringir el trabajo a una lectura lineal de las entrevistas, el uso de NVivo permitió desplegar el análisis a un nivel más complejo, en el que comenzaron a hacerse visibles patrones discursivos, relaciones conceptuales y tensiones presentes en las interpretaciones de los actores institucionales.

En una primera etapa, se construyó un sistema inicial de categorías deductivas a partir del marco teórico del estudio, entre ellas, memoria, patrimonio, archivos y fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Durante la lectura exploratoria de las transcripciones, se incorporaron, además, subcategorías emergentes vinculadas a las interpretaciones de los participantes sobre el lugar que ocupan estos conceptos en la formación inicial docente, así como a las barreras institucionales o curriculares que dificultan su incorporación en los programas universitarios.

Dichas categorías fueron posteriormente operacionalizadas como nodos temáticos dentro del *software* NVivo. El proceso de codificación se desarrolló de manera iterativa, mediante revisiones sucesivas del sistema categorial hasta alcanzar una estructura analítica estable. Como estrategia de validación interna, se realizaron contrastes entre las entrevistas y se emplearon distintas herramientas analíticas del *software*, lo que permitió triangular la información y fortalecer la consistencia interpretativa del análisis. En este proceso, el uso de NVivo no se entendió únicamente como un respaldo técnico, sino también como un recurso analítico que facilitó la identificación de relaciones entre categorías, la visualización de patrones discursivos y la exploración de conexiones entre distintos conceptos presentes en los relatos de los entrevistados. De esta manera, el *software* permitió superar las limitaciones de un análisis exclusivamente manual, contribuyendo a desarrollar una lectura más sistemática y reflexiva del material cualitativo.

El análisis se estructuró en distintas etapas y recurrió a diversas herramientas específicas del *software*:

- **Matrices de codificación cruzada** (Saldaña, 2021): permitieron examinar la relación entre categorías principales y subcategorías dentro de las entrevistas, identificando convergencias, diferencias y tensiones en las interpretaciones de los participantes sobre la memoria, el patrimonio y el uso pedagógico de archivos y fuentes.

- **Mapas de nodos temáticos** (Richards, 2005): se elaboraron representaciones visuales que mostraron las conexiones entre los principales conceptos analizados. Estas visualizaciones facilitaron la identificación de clústeres discursivos y permitieron observar cómo los entrevistados articulan nociones de memoria, patrimonio, ciudadanía y formación docente.

- **Consultas de coocurrencia de códigos** (Richards y Richards, 1994): estas consultas permitieron identificar segmentos textuales en los que aparecían simultáneamente dos o más categorías de análisis, lo que facilitó detectar relaciones relevantes entre conceptos, por ejemplo, entre memoria histórica y formación ciudadana, o entre patrimonio cultural y enseñanza de la historia.

- **Análisis de nubes de palabras** (Bazeley, 2013): se utilizaron como herramienta exploratoria para identificar términos recurrentes en los discursos de los entrevistados y visualizar tendencias discursivas generales en el corpus analizado.

En conjunto, estas herramientas permitieron desarrollar un análisis sistemático de las entrevistas, lo que favoreció la identificación de patrones interpretativos, convergencias discursivas y tensiones presentes en las perspectivas de los actores institucionales. A partir de este proceso, fue posible construir una interpretación más profunda sobre el lugar que ocupan la memoria y el patrimonio en la formación inicial del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile.

## 4.2 Instrumentos de la fase de campo

Para el desarrollo de la fase de campo se utilizó como instrumento principal una guía de entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para esta investigación. Su construcción respondió a la necesidad de recoger, de manera sistemática, las percepciones y experiencias de directores y jefaturas de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto del lugar que ocupan la memoria, el patrimonio y los espacios culturales en la formación inicial docente.

La guía de entrevista se organizó en torno a cinco ejes temáticos que orientaron la conversación con los participantes:

1. Memoria
2. Patrimonio
3. Museos
4. Archivos
5. Educación patrimonial

Estos ejes fueron definidos a partir del marco teórico de la investigación y de los debates actuales sobre la enseñanza de la historia, la formación docente y el vínculo entre educación, memoria social y patrimonio cultural. De este modo, la guía permitió explorar no solo la presencia de estos conceptos en la formación inicial, sino también las tensiones, desafíos y proyecciones que los actores institucionales identifican en su implementación.

Las entrevistas fueron de carácter semiestructurado, lo que permitió combinar preguntas previamente definidas con la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes durante la conversación. Esta flexibilidad metodológica favoreció la obtención de relatos más ricos y contextualizados sobre las prácticas formativas, las decisiones curriculares y las experiencias institucionales vinculadas al trabajo con memoria y patrimonio.

Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante el *software* NVivo 14, donde se construyeron nodos temáticos asociados a las categorías de análisis. A partir de este proceso se elaboraron mapas de nodos, matrices de codificación cruzada y nubes de palabras, herramientas que permitieron identificar patrones discursivos, relaciones entre categorías y diferencias entre instituciones.

### **4.3 Limitaciones y consideraciones éticas**

La fase de campo de esta investigación se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas a directores y jefaturas de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Aunque este tipo de instrumento permite acceder a interpretaciones, experiencias institucionales y percepciones de actores directamente involucrados en la formación inicial docente, también presenta ciertas limitaciones que es necesario explicitar.

En primer lugar, los testimonios recogidos corresponden a interpretaciones situadas de los participantes, lo que implica que los resultados reflejan perspectivas institucionales y profesionales específicas, y no necesariamente la totalidad de las prácticas formativas que se desarrollan en cada programa. En este sentido, las entrevistas permiten comprender cómo se conceptualizan y justifican determinadas decisiones curriculares, pero no siempre capturan de manera directa la implementación cotidiana en el aula universitaria.

En segundo lugar, el número de participantes y la selección intencionada de informantes (directivos o responsables de programas de formación docente) supone que los resultados deben interpretarse como una aproximación analítica a tendencias y discursos institucionales, más que como una representación estadística del conjunto de universidades formadoras. No obstante, el valor del enfoque cualitativo radica precisamente en la posibilidad de profundizar en los significados, tensiones y racionalidades que organizan la formación docente en torno a memoria, patrimonio y educación patrimonial.

Desde el punto de vista ético, la investigación se desarrolló siguiendo principios básicos de la investigación social con personas. Todas las entrevistas fueron realizadas con consentimiento informado previo, explicando a los participantes los objetivos del estudio, el uso académico de la información recopilada y su derecho a retirarse del proceso en cualquier momento.

Con el fin de resguardar la confidencialidad de quienes participaron, las citas utilizadas en el análisis se presentan mediante códigos anónimos (por ejemplo, “Sujeto 1”, “Sujeto 2”, etc.), evitando cualquier información que permita identificar directamente a las personas entrevistadas o a sus instituciones. Asimismo, los registros y transcripciones fueron utilizados exclusivamente con fines de investigación y análisis académico.

En síntesis, aunque la fase de campo presentó limitaciones propias del enfoque cualitativo (principalmente asociadas a la naturaleza interpretativa de los testimonios y al alcance acotado de la muestra), el diseño metodológico permitió acceder a perspectivas institucionales clave para comprender cómo se configuran las relaciones entre memoria, patrimonio y formación docente en el contexto universitario chileno.

## **5. Resultados**

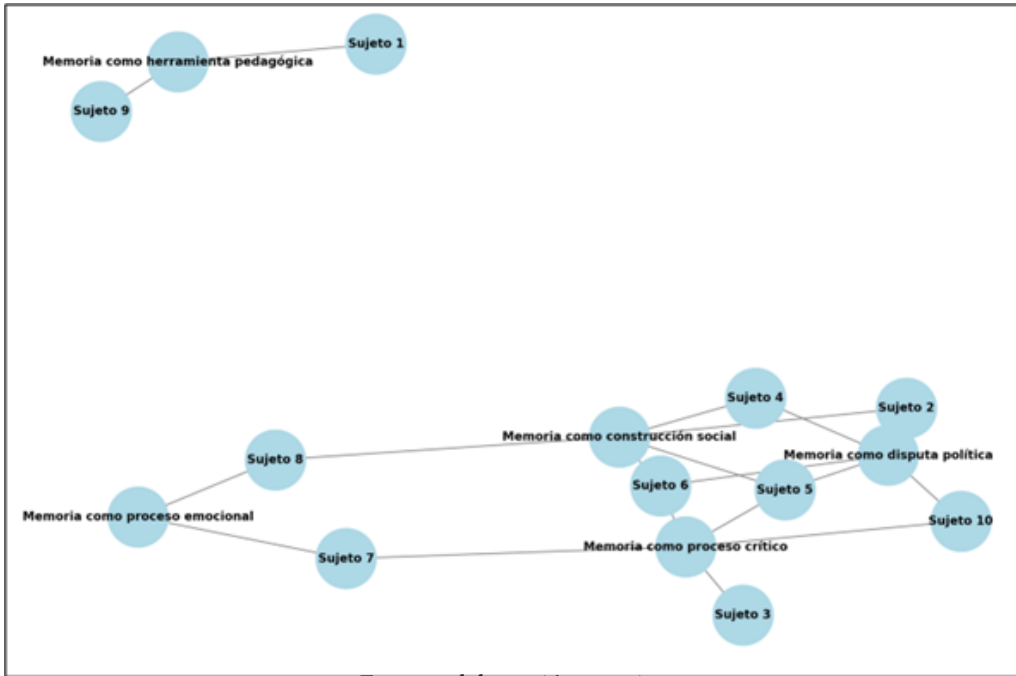
### **5.1. Significados de la memoria en la formación inicial (Preguntas 1 y 2)**

En las entrevistas a directivos y jefaturas de programas de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la memoria aparece como un concepto central para la formación docente. No se la reduce al recuerdo del pasado reciente ni a la conmemoración escolar, sino que se la entiende como un proceso social atravesado por disputas de sentido, jerarquías de voces y silencios, con efectos directos en cómo se enseña y se aprende historia y ciencias sociales.

De forma consistente, los entrevistados organizan el lugar formativo de la memoria en tres planos simultáneos: (i) lectura crítica de relatos históricos, (ii) reconocimiento de una dimensión afectiva/situada del pasado y (iii) responsabilidad ciudadana asociada a enseñar controversias históricas en la escuela.

**Figura 1**

*Mapa de nodos temáticos: Significados de la memoria en la formación inicial.*



Fuente: elaboración propia.

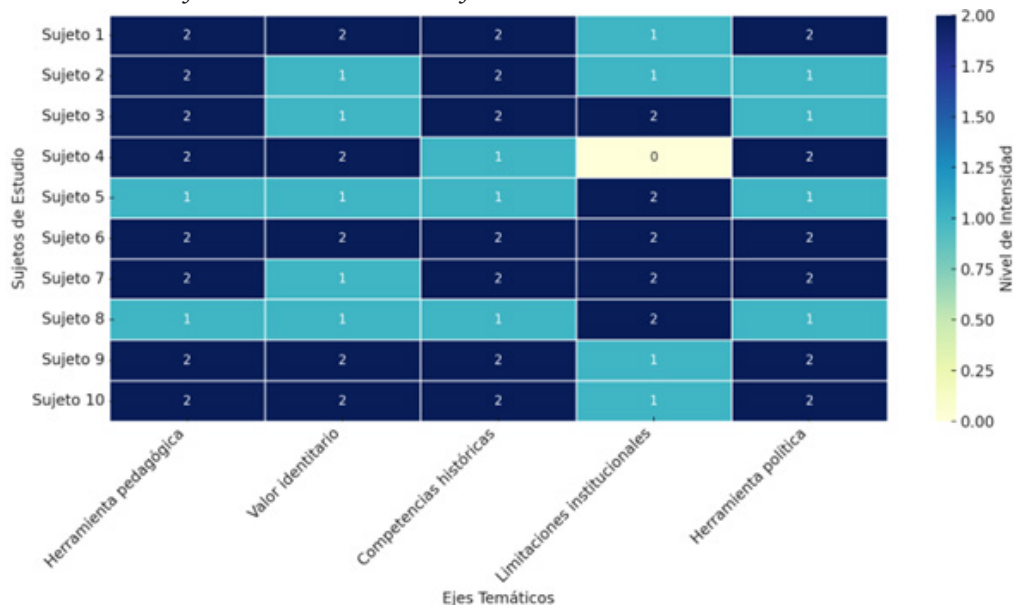
**5.2. Perspectivas sobre el patrimonio en la formación inicial (Preguntas 3 y 4)**

El patrimonio es definido por los participantes no como inventario de objetos antiguos o espacios protegidos, sino como un conjunto de significados sociales que vinculan territorio, memorias locales y prácticas culturales activas. Desde esta lectura, el patrimonio adquiere valor en la formación inicial por una doble razón: (a) como recurso pedagógico situado (conecta contenidos con experiencias cercanas al estudiantado) y (b) como vía de formación ciudadana (obliga a discutir qué se conserva, quién decide y qué queda fuera).



**Figura 3**

*Matriz de codificación cruzada: Valor formativo del archivo.*



Fuente: elaboración propia.

Desde la matriz de codificación cruzada, el hallazgo no es “si existe o no existe” el archivo, sino cómo se activa: hay experiencias donde el archivo se usa de modo didáctico (con mediación, preguntas, producción posterior), y otras donde queda como referencia general sin traducción metodológica. Esto instala una tensión de fondo: sin archivo (o sin trabajo real con fuentes), la memoria corre el riesgo de quedar reducida a discurso y no a práctica formativa.

**Figura 4**

*Nube de palabras: Valor formativo del archivo.*



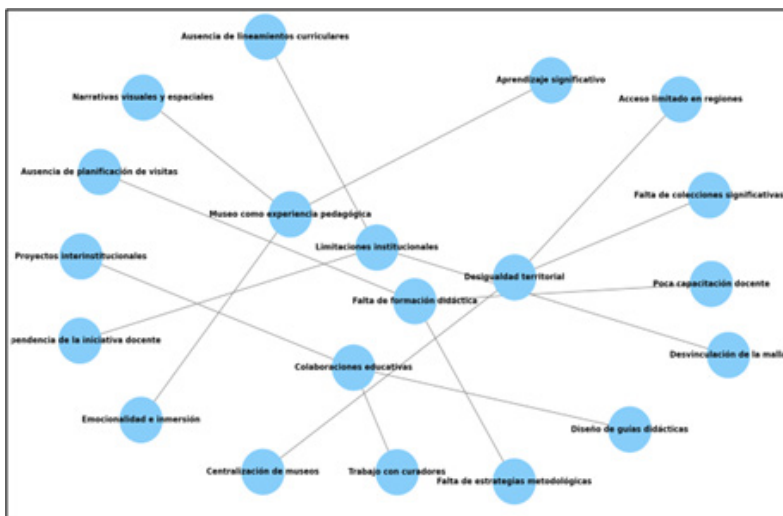
Fuente: elaboración propia.

#### 5.4. El museo como dispositivo cívico-pedagógico e innovación curricular (Preguntas 8 y proyecciones)

Los discursos sobre el museo son especialmente ricos porque lo ubican, no solo como “contexto patrimonial”, sino como laboratorio didáctico para lectura histórica crítica, memorias socialmente sensibles y diseño pedagógico propio.

**Figura 5**

*Mapa de nodos temáticos: Rol de los museos en la innovación curricular.*

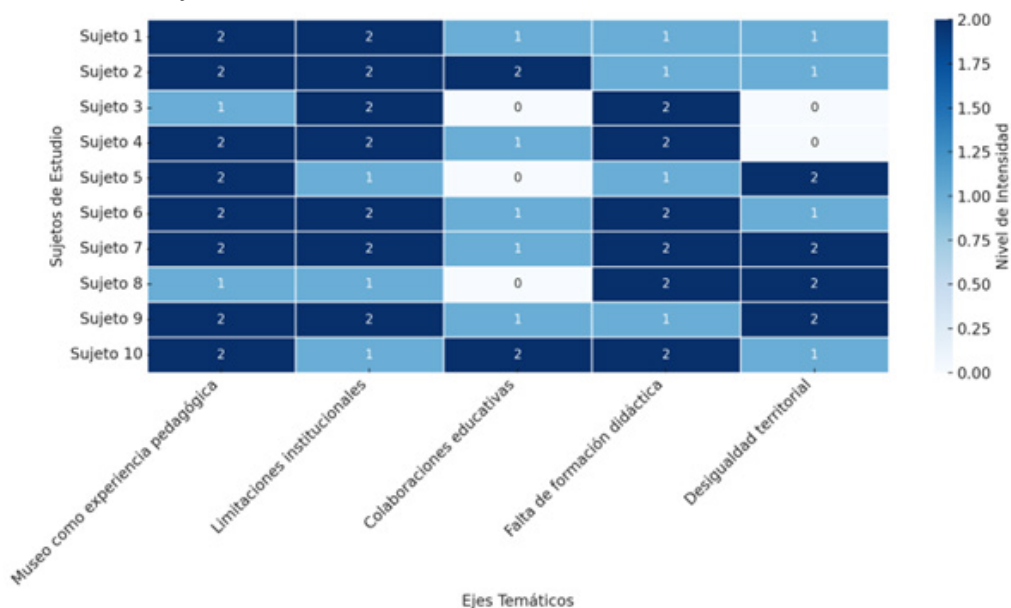


Fuente: elaboración propia.

De hecho, el mapa de nodos vincula explícitamente museo con ciudadanía, participación, derechos humanos y memoria, reforzando que el museo funciona como dispositivo cívico-pedagógico y no únicamente como espacio cultural.

**Figura 6**

*Matriz de codificación cruzada: Rol de los museos en la innovación curricular.*



Fuente: elaboración propia.

La matriz de codificación cruzada evidenció una diferencia estructural que “define el tipo de profesor que se está formando”:

1. Cuando el museo se trabaja como salida puntual (a menudo asociada a efemérides), la experiencia queda en lo emocional/conmemorativo;
2. Cuando se trabaja como laboratorio didáctico (preparación previa + mediación crítica en terreno + producción posterior de materiales), el estudiantado deja de ser visitante y pasa a actuar como profesorado en formación (selecciona qué enseñar, cómo abordar memorias difíciles y con qué justificación).

### 5.5. Reconocimiento de la educación patrimonial: avance simbólico y fragilidad operativa (Preguntas 9 y 10)

En las entrevistas hay coincidencia en un punto: la educación patrimonial tiene hoy visibilidad discursiva, pero esa visibilidad todavía no se traduce en incorporación sistemática dentro de la formación inicial.

Figura 7

Mapa de nodos temáticos: Reconocimiento de educación patrimonial.



Fuente: elaboración propia.

El mapa de nodos muestra un patrón de cuatro núcleos que se refuerzan: legitimación institucional, brecha de implementación, proyección transformadora y territorialización.

Este hallazgo es potente porque permite argumentar que la educación patrimonial está en un punto de inflexión: aparece como valor reconocido, pero sin políticas formativas coherentes (en lo que respecta a metodologías, tiempos, evaluación, articulación territorial) corre el riesgo de funcionar como “valor declarado” más que como práctica instalada.

## 5.6. Proyecciones laborales: del aula escolar a los espacios culturales y comunitarios (Pregunta 12)

Finalmente, los relatos de los sujetos entrevistados permitieron proyectar que la incorporación explícita de la memoria y el patrimonio en la formación inicial docente no solo transforma la manera de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el aula escolar, sino que también amplía el campo profesional del futuro profesorado. En los discursos analizados, el perfil del egresado deja de aparecer exclusivamente asociado al trabajo en establecimientos educacionales tradicionales y comienza a vincularse con una red más amplia de espacios educativos y socioculturales.

Entre estos espacios se mencionaron de manera recurrente museos, archivos históricos, centros de memoria, proyectos territoriales, organizaciones comunitarias y programas de educación patrimonial desarrollados por instituciones culturales. En este sentido, las entrevistas sugirieron que estos lugares no son percibidos como ámbitos externos a la docencia, sino como entornos pedagógicos legítimos en los que también se despliegan prácticas de enseñanza, mediación cultural y formación ciudadana.

Esta ampliación del campo laboral se sustenta en una concepción más amplia del rol docente. Según los participantes, enseñar historia no se limita a transmitir contenidos disciplinares dentro del aula, sino que implica también interpretar, contextualizar y mediar socialmente las memorias colectivas y los patrimonios culturales presentes en el territorio. Desde esta perspectiva, el profesorado en formación aparece cada vez más como un actor cultural capaz de trabajar con comunidades, instituciones patrimoniales y espacios de memoria, contribuyendo a la construcción de lecturas históricas situadas y socialmente relevantes.

Al mismo tiempo, varios entrevistados señalaron que esta proyección profesional exige el desarrollo de competencias específicas que no siempre están plenamente integradas en los planes de estudio actuales. Entre ellas destacan la capacidad de mediación cultural, el trabajo con fuentes y archivos, el diseño de actividades educativas en espacios patrimoniales y la gestión de proyectos pedagógicos vinculados al territorio. Estas competencias permitirían que el futuro profesorado pueda desenvolverse tanto en contextos escolares como en espacios educativos no formales, ampliando las posibilidades de inserción profesional.

Desde esta mirada, la integración de memoria y patrimonio en la formación inicial no solo fortalece la dimensión crítica y ciudadana de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino que también contribuye a redefinir la identidad profesional del docente. El profesor deja de ser exclusivamente un transmisor de contenidos curriculares para convertirse en un mediador entre el pasado y el presente, entre las narrativas históricas y las experiencias comunitarias, articulando el conocimiento escolar con los patrimonios culturales y las memorias locales.

En consecuencia, los resultados sugieren que la educación patrimonial puede funcionar como un puente entre la formación docente y un campo profesional más amplio, en el que la docencia se articula con la gestión cultural, la educación comunitaria y la interpretación histórica del territorio. Lejos de constituir un “plan alternativo” frente al trabajo escolar, estos espacios aparecen en los discursos como extensiones naturales del quehacer docente, especialmente en contextos donde la enseñanza de la historia se vincula con la memoria social, la identidad local y la participación ciudadana.

## 6. Discusión

Los hallazgos de esta investigación cualitativa ponen de relieve tensiones estructurales en la formación inicial del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. A partir del análisis de las entrevistas realizadas a directivos y jefaturas de programas universitarios, se observa que los conceptos de memoria y patrimonio poseen un reconocimiento discursivo relativamente extendido, pero su incorporación curricular sigue siendo fragmentaria y dependiente de iniciativas particulares más que de lineamientos institucionales estables. Esta situación no puede entenderse como un fenómeno aislado, sino como parte de un entramado más amplio que atraviesa el sistema educativo chileno. Diversos estudios han señalado que las reformas educativas de las últimas décadas han tendido a consolidar un modelo fuertemente orientado a la estandarización y al aseguramiento de la calidad, donde los aprendizajes se organizan en torno a indicadores medibles y estándares de desempeño (Bellei, 2015; OCDE, 2017; Redon Pantoja et al., 2021). En ese contexto, dimensiones formativas vinculadas a la reflexión histórica, la memoria social o el patrimonio cultural tienden a ocupar un lugar secundario frente a objetivos de eficiencia y gestión educativa.

Los resultados del estudio muestran que esta lógica también se expresa en la formación docente. Aunque en los discursos de los participantes la memoria aparece asociada a la formación ciudadana, al análisis crítico del pasado y al reconocimiento de conflictos sociales, su traducción curricular sigue siendo irregular. En varios programas, el trabajo con memoria, archivos, museos o patrimonios locales depende de la iniciativa de determinados académicos o de proyectos puntuales, sin consolidarse necesariamente como parte estructural de la malla curricular formativa. Desde esta perspectiva, los hallazgos dialogan directamente con las reflexiones de Jelin (2002), quien plantea que la memoria no constituye un archivo fijo del pasado, sino un campo de disputa donde se enfrentan distintas interpretaciones, voces y silencios. La escasa institucionalización de estas discusiones en la formación inicial docente limita la posibilidad de que los futuros profesores desarrollen herramientas para mediar pedagógicamente entre relatos oficiales, memorias sociales y experiencias históricas controvertidas.

Algo similar ocurre con el patrimonio. Smith (2006) ha insistido en que el patrimonio debe entenderse como una construcción cultural y política, más que como un inventario neutral de bienes del pasado. Sin embargo, los resultados sugieren que esta mirada crítica todavía tiene una presencia limitada en la formación docente chilena. En muchos casos, el patrimonio aparece asociado a nociones generales de identidad cultural o diversidad, pero sin una traducción clara en prácticas pedagógicas sistemáticas. Esto contribuye a que el patrimonio sea percibido más como un recurso complementario o contextual que como una herramienta central para la enseñanza crítica de la historia y las ciencias sociales.

La comparación con experiencias internacionales vuelve aún más evidente esta brecha. En el contexto europeo, investigaciones como las de Prats (2011) muestran que la educación patrimonial forma parte de la formación inicial del profesorado mediante experiencias directas con museos, archivos y fuentes primarias. Estas prácticas no se conciben como actividades accesorias, sino como instancias formativas donde los futuros docentes desarrollan competencias para interpretar el pasado, trabajar con evidencias y diseñar propuestas pedagógicas situadas.

En América Latina también se observan avances en esta dirección. Siede (2019), por ejemplo, ha documentado cómo en Argentina las políticas educativas han promovido la incorporación de memorias sociales y relatos subalternos en la enseñanza escolar de la historia. Estas iniciativas han permitido fortalecer la formación ciudadana al abrir el currículo a debates sobre memoria, derechos humanos e identidad colectiva.

En contraste, el caso del currículum chileno parece caracterizarse por una distancia persistente entre la ciudadanía crítica activa y el reconocimiento de la relevancia histórica de procesos democráticos clave como el votar y deliberar (Cox et al., 2022) y también por una ambivalencia entre el reconocimiento discursivo de la diversidad cultural y su incorporación efectiva en la formación docente. Y aquí la tensión epistemológica es amplia y bastante fuerte pues el conocimiento escolar continúa privilegiando matrices eurocéntricas y monoculturales, lo que va en desmedro de la formación de una ciudadanía intercultural que rescate los saberes territoriales, las memorias locales y las perspectivas situadas (Oyarce et al., 2024). Incluso cuando los perfiles de egreso declaran la importancia de formar profesionales críticos y comprometidos con su entorno sociocultural, estas declaraciones no siempre se traducen en experiencias formativas concretas vinculadas al trabajo con memoria, patrimonio o instituciones culturales. Este vacío tiene implicancias relevantes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el sistema escolar. Como advierte Stern (2013), las disputas por la memoria en Chile atraviesan el espacio público y forman parte de los procesos de construcción de identidades colectivas. Si la formación inicial docente no entrega herramientas para abordar pedagógicamente estas tensiones, existe el riesgo

de que la escuela reproduzca silencios o simplificaciones históricas, en lugar de constituirse en un espacio de reflexión crítica y diálogo democrático.

En este sentido, la escasa presencia de archivos, museos y centros de memoria en la formación inicial docente representa también una oportunidad perdida. Diversos entrevistados destacan que estos espacios pueden funcionar como verdaderos laboratorios pedagógicos, donde los futuros profesores aprenden a trabajar con fuentes, interpretar evidencias y diseñar experiencias de aprendizaje situadas en relación con los territorios y las comunidades. Ahora bien, los resultados no solo evidencian carencias. También permiten identificar áreas de oportunidad. La presencia, aunque todavía difusa, de referencias a la formación ciudadana, la diversidad cultural y el contexto territorial en los perfiles de egreso indica que existe un marco discursivo desde el cual podría fortalecerse la incorporación de la memoria y el patrimonio en la formación docente.

En línea con lo planteado por Stenhouse (1987), la innovación curricular no depende únicamente de la creación de nuevas asignaturas, sino de la capacidad de transformar las formas en que se problematizan los contenidos y se articulan con experiencias pedagógicas significativas. En este sentido, la educación patrimonial podría funcionar como un eje transversal que conecte la enseñanza de la historia con el territorio, las memorias locales y los desafíos de la ciudadanía contemporánea.

En definitiva, los hallazgos sugieren que la memoria y el patrimonio ocupan hoy una posición ambivalente en la formación inicial docente chilena: son reconocidos como conceptos relevantes en el discurso académico, pero su institucionalización curricular sigue siendo limitada. El reconocimiento de esta tensión constituye un paso necesario para avanzar hacia propuestas formativas que permitan superar enfoques excesivamente tecnocráticos y fortalecer una enseñanza de las ciencias sociales orientada a la comprensión crítica del pasado, la valoración de los patrimonios culturales y la construcción de ciudadanía democrática.

## **7. Conclusión**

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la memoria y el patrimonio ocupan todavía un lugar periférico en la formación inicial del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. Aunque los discursos institucionales reconocen la importancia de la formación ciudadana y de la comprensión del contexto sociocultural, estas referencias rara vez se traducen en experiencias curriculares sistemáticas vinculadas al trabajo con memorias sociales, patrimonios culturales o instituciones como archivos y museos.

Las entrevistas realizadas a directivos y responsables de programas de formación docente en las mencionadas disciplinas muestran que existe una valoración creciente de estos enfoques, especialmente en relación con la formación de ciudadanía crítica

y la conexión entre enseñanza de la historia y territorio. Sin embargo, dicha valoración convive con una implementación fragmentaria y dependiente de iniciativas individuales, lo que revela una débil institucionalización de la educación patrimonial dentro de las mallas formativas.

Este escenario refleja tensiones más amplias del sistema educativo chileno. Durante las últimas décadas, las políticas educativas han tendido a privilegiar enfoques orientados al aseguramiento de la calidad, la evaluación estandarizada y la regulación administrativa del sistema. En este marco, dimensiones formativas vinculadas a la memoria histórica, el patrimonio cultural o el trabajo con comunidades han quedado relegadas frente a objetivos de gestión y desempeño institucional. Como consecuencia, la formación inicial docente continúa reproduciendo, en gran medida, un modelo de enseñanza centrado en la transmisión de contenidos, con menor énfasis en el análisis crítico de las memorias colectivas y de los patrimonios culturales que configuran las identidades sociales.

No obstante, los resultados también permiten identificar espacios de oportunidad. Las referencias a ciudadanía, identidad cultural y diversidad presentes en los perfiles de egreso y en los discursos de los actores institucionales indican que existe un terreno conceptual desde el cual fortalecer la incorporación de la memoria y el patrimonio en la formación docente. En este contexto, la educación patrimonial aparece como una vía particularmente fértil para articular el trabajo con territorio, historia local, instituciones culturales y memorias comunitarias, ampliando las posibilidades pedagógicas de la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, la integración sistemática de archivos, museos y centros de memoria en la formación inicial podría contribuir a transformar la experiencia formativa del profesorado. Estos espacios permiten desarrollar competencias vinculadas al análisis de fuentes, la interpretación histórica, la mediación cultural y el diseño de experiencias de aprendizaje situadas, fortaleciendo así la dimensión crítica y ciudadana de la enseñanza.

En consecuencia, avanzar hacia una mayor presencia de la memoria y el patrimonio en la formación inicial docente no implica únicamente agregar contenidos al currículo. Supone repensar el rol del profesorado como mediador entre pasado y presente, entre relatos históricos y experiencias sociales contemporáneas. En este sentido, la educación patrimonial puede constituirse en un eje transversal capaz de conectar la enseñanza de la historia con los desafíos de la ciudadanía democrática, la diversidad cultural y la construcción de identidades colectivas.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación abren nuevas líneas de trabajo para futuras investigaciones y propuestas de innovación curricular. La profundización en las experiencias pedagógicas que integran memoria y patrimonio, así como analizar su impacto en la práctica docente y en la formación ciudadana del estudiantado, constituye un desafío relevante para avanzar hacia modelos de formación docente más críticos, territoriales y socialmente comprometidos.

### **Conflicto de interés**

Los autores de este manuscrito no poseen conflictos de interés de ningún tipo que puedan sesgar el contenido presentado en él.

### **Contribución de los autores**


Jaime Zañartu Reyes: Conceptualización; Investigación; Validación; Redacción – revisión y edición.

Martín Lara Ortega: Investigación; Validación; Redacción – revisión y edición.


Manuel Cortés Cortés: Investigación; Validación; Redacción – revisión y edición.

### **Sobre los autores**

JAIME ZAÑARTU REYES es Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Geografía de la Universidad Bernardo O'Higgins. Además de ser Magíster en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado, es Candidato a Doctor en Innovación en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad de Salamanca. Correo electrónico: jaime.zanartu@ubo.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-6333-9402>

MARTÍN LARA ORTEGA es Licenciado en Historia, Licenciado en Educación y Profesor de Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además de ser Magíster en Historia por la misma universidad, es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: martinlara@uc.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9070-827X>

MANUEL CORTÉS CORTÉS es Licenciado en Educación y Profesor de Estado en Química y Biología por la Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación por la Universidad Miguel de Cervantes. Biólogo y Doctor en Ciencias de la Agricultura por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, es Profesor Titular y Director de Investigación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Correo electrónico: manuel.cortes@

ubo.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-0845-7147>

## Referencias

- Arias, P., & Villarroel, T. (2019). *Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de Desarrollo Profesional Docente*. Acción Educar.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. SAGE.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday & Company.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente. Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI.
- Cortés, M.E., y Herrera-Aliaga, E. (2025). La disminución de vocaciones en pedagogía en ciencias como amenaza para la formación en ciencias médicas en Latinoamérica. *Investigación en Educación Médica*, 14(56), 155–156. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.56.25717>.
- Cox, C., & García, C. (2021). Chile's citizenship education curriculum: Priorities and silences through two decades. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 206-226. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991>.
- Cox, C., Jara Ibarra, C., & Sánchez Bachmann, M. (2022). Citizenship education in Chile: Curricular orientations and teachers' beliefs in a context of political crisis and social mobilization. *The Curriculum Journal*, 33(2), 314-330. <https://doi.org/10.1002/curj.164>.
- Gobierno de Chile. (1889). *Decreto N.º 1113: Crea el Instituto Pedagógico destinado a formar profesores de instrucción secundaria*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. <https://www.archivonacional.gob.cl/decreto-ndeg-1113>.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (4.ª ed.). Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Ibarra, M., & Ramírez, C. (2014). Educación patrimonial en Chile: Una propuesta para el desarrollo de la identidad local. *América Patrimonio*, 14, 37–47.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.

- Lara, M., Aravena, C., Zañartu, J., & Ocaranza, F. (2026). Las prácticas pedagógicas no convencionales en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía en Chile: El caso de la Universidad Bernardo O'Higgins. *América Latina y la Cultura*, 14, 100–130.
- Letelier, G., Zañartu, J., Lara, M., & Aravena, C. (2025). De la sala de clases a museos, bibliotecas y archivos: La práctica pedagógica no convencional en la formación inicial docente. Experiencia en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en Enseñanza Media, Universidad Bernardo O'Higgins. *Autoctonía* (Santiago), 9 (especial), 1750–1805. <https://doi.org/10.23854/autoc.v9iespecial.689>.
- Lobo Bracho, G. L. (2020). La enseñanza tradicional e innovadora en historia: Un análisis a través de los recuerdos de estudiantes de Comunicación Social. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 6(11), 145–159.
- López, L., Castro, M., & López, P. (2021). Educación patrimonial y formación inicial docente: Aportes desde el rescate y conservación del patrimonio escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260030. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260030>.
- Mansilla Sepúlveda, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 145-162. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>.
- Marrou, H.-I. (1956). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Éditions du Seuil.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Muñoz, E., & López, L. (2021). Educación patrimonial y su inclusión en la formación inicial docente: Una tarea en desarrollo. *Revista Convergencia Educativa*, 10(extra), 7–23. <https://doi.org/10.29035/rce.s10.7>.
- OCDE. (2017). *Educación en Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>.
- OCDE. (2026). *Reimaginar la enseñanza en un mundo acelerado: Cumbre internacional sobre la profesión docente*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d0edfe8c-en>.
- Oyarce Salamanca, J., Arias Ortega, K., & Quintriqueo Millán, S. (2024). Tensiones epistemológicas sobre el territorio en contextos de colonización: Desafíos para una ciudadanía intercultural. *CUHSO* (Temuco), 34(2), 86–116. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v34n2-art733>.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Ministerio de Educación/Graó.

- Quintero, M. (2024). *Pedagogías de la memoria del pasado reciente y la reparación simbólica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Redon Pantoja, S., Vallejos Silva, N., & Angulo Rasco, J. F. (2021). Education for citizenship: the meanings Chilean teachers convey in the neoliberal context. *Sustainability* (Basel), 13(23), 13390. <https://doi.org/10.3390/su132313390>.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: A practical guide* (2nd ed.). SAGE.
- Richards, T., & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative analysis. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445–462). SAGE.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubilar Solís, L. (2008). El Profesor de Estado en Chile. *Extramuros: Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 7, 17-30.
- Rubio, J., & Vignolo, P. (2017). *Museos, memoria, historia: Memorias de la XX cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado*. Universidad Externado.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Salinas-Silva, V., Pérez-Gallardo, P., & Arenas-Martija, A. (2015). Defining primary geography from teachers' expertise: What Chilean teachers mean by geography. *Review of International Geographical Education Online*, 5(2), 166-184.
- Servicio de Información en Educación Superior. (2024). *Informe de matrícula en educación superior en Chile 2024*. Subsecretaría de Educación Superior, MINEDUC.
- Siede, I. (2019). Enseñar sobre procesos migratorios. *Didáctica* (Montevideo), 25, 43–51.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203602263>.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Stern, S. J. (2013). *Luchando por mentes y corazones: Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Toledo Jofré, M. I., Magendzo, A., & Gazmuri, R. (2011). Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: Case studies from Chile. *Perspectives in Education*, 29(2), 19-27. <https://doi.org/10.38140/pie.v29i2.1680>.
- Torres, M.A., Lara-Ortega, M., Zañartu, J., Mateluna, H., & Cortés, M.E. (2024). Construyendo identidades culturales a través del tiempo: Narrativas históricas en la educación inicial chilena. *Autoctonía* (Santiago), 8 (especial), 563–584 <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i3.421>.
- Turra Díaz, O. (2023). Historia de una profesión docente: hitos fundacionales del profesorado de historia en Chile (1889-1958). *Atenea* (Concepción), (528), 91-114. <http://dx.doi.org/10.29393/at528-5hpot10005>.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje; resumen ejecutivo*. UNESCO.

- UNESCO. (2026). *Global education monitoring report 2026: Access and equity, countdown to 2030*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JLKL3223>.
- Vilar, P. (1982). *Historia de España. Crítica*.
- Valenzuela Vidal, F. A., & Cortés, M. E. (2022). Educación en ciudadanía para el Chile del siglo XXI: Relevancia de la educación ambiental. En M. Romero Jeldres & S. Tenorio Eitel (Eds.), *Educación y nueva Constitución: Repensar lo educativo* (pp. 465–492). CLACSO; Fondo Editorial UMCE. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142tp4.20>.

## CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

### EDITOR

Matthias Gloël

### COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

### CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

### TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

### SITIO WEB

[cuhso.uct.cl](http://cuhso.uct.cl)

### E-MAIL

[cuhso@uct.cl](mailto:cuhso@uct.cl)

### LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)