



Clío

Revista de Historia, Ciencias Humanas
y Pensamiento Crítico

ISSN 2660-9037



Adscrita a:

Fundación Ediciones Clío

Academia de la Historia
del Estado Zulia

Centro Zuliano de
Investigaciones
Genealógicas

Sección: Artículo científico | 2025, enero-junio, año 5, No. 9, 768-790

Discursos pedagógicos sobre el valor formativo de la enseñanza histórica. Perspectiva de los formadores de docentes¹

Turra-Díaz, Omar²

Correo: oturra@ubiobio.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5000-2336>

Mansilla-Sepúlveda, Juan³

Correo: jmansilla@uct.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Resumen

La investigación tuvo como propósito distinguir discursos pedagógicos de académicos formadores de docentes en historia y geografía, respecto del valor formativo de la enseñanza histórica en tiempos actuales. El estudio se realizó desde una metodología cualitativa, utilizándose como epistemología basal la fenomenología hermenéutica y como técnica de producción de información la entrevista en profundidad. Los resultados permitieron distinguir la predominancia discursiva de valores educativos asociados a la formación ciudadana, al desarrollo del pensamiento crítico y la emergencia de la perspectiva intercultural en la enseñanza histórica. Por el contrario, valores formativos tradicionales como la historia y la formación en identidad nacional son escasamente relevados en su versión clásica, siendo resignificados hacia la formación en reflexividad e identidades locales en los discursos de formadores de profesores. Se concluyó que, en el contexto presente, puede concebirse una categoría emergente como valor formativo en la enseñanza histórica, como es la formación en interculturalidad, que posee la potencialidad de favorecer el estudio y enseñanza histórica en perspectiva decolonial.

Palabras clave: Discursos pedagógicos, valor formativo, enseñanza histórica, profesorado.

¹ Artículo elaborado en el marco del proyecto ANID-FONDECYT Regular N° 1221433 y del Grupo de Investigación PROFOP UBB GI2313147

² Doctor en Educación. Académico de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

³ Doctor en Filosofía y Letras. Académico de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/>

Recibido: 2024-09-10 **Aceptado:** 2024-10-14

*Pedagogical discourses on the formative value of historical teaching:
perspectives of teacher educators*

Abstract

The purpose of the research was to distinguish pedagogical discourses of academics who train teachers of history and geography, regarding the formative value of historical teaching in current times. The study was carried out from a qualitative methodology, using hermeneutic phenomenology as a base epistemology and in-depth interviews as a technique for the production of information. The results made it possible to distinguish the discursive predominance of educational values associated with citizenship training, the development of critical thinking and the emergence of the intercultural perspective in history teaching. On the contrary, traditional formative values such as history and training in national identity are scarcely mentioned in their classical version, being re-signified towards training in reflexivity and local identities in the discourses of teacher educators. It was concluded that, in the present context, an emerging category can be conceived as a formative value in history teaching, such as training in interculturality, which has the potential to favor the study and teaching of history in a decolonial perspective.

Keywords: Pedagogical discourses, formative value, history teaching, teachers.

Introducción

Las investigaciones teóricas, han caracterizada a las materias de enseñanza o de disciplinas escolares como productos sociales e históricos, debido a que son el resultante de una tradición inventada en lugar de formas de conocimiento producidas en y desde un saber académico. Con los aportes de Goodson (1995), principal exponente de la vertiente anglosajona del campo, queda establecido el carácter contencioso y mutable de estos constructos, producto de las configuraciones políticas, hegemonías y consensos sociales. Desde la perspectiva francófona del asunto, Chervel (1991 y 1998), así como Julia (1996 y 2000), afirman que estas disciplinas son creaciones configuradas en la institucionalidad escolar, espacio al que conciben como dotado de una cultura propia, la cultura

escolar, en la cual se fragua la producción de unos saberes particulares, las llamadas disciplinas escolares. Como productos socio-históricos, son modificados en el tiempo en y por la cultura escolar, transmutando en corpus de conocimiento proclives a los fines propios de esta institución educativa.

Los planteamientos anteriores, permiten desnaturalizar las condiciones de existencia, producción y reconfiguración de las materias de enseñanza y comprenderla al modo de la metáfora alquímica propuesta por Popkewitz (2010), para explicar el carácter transmutador de la pedagogía, en tanto práctica que “mágicamente” transforma las ciencias naturales, la ciencia social y las humanidades en las asignaturas escolares. El potencial transformador de la cultura escolar se expresa, entre otras manifestaciones, en las reformas o ajustes curriculares que buscan actualizar los propósitos y contenidos de enseñanza, el valor formativo de la disciplina escolar, para ajustarla a los requerimientos y necesidades que la sociedad demanda a la escuela.

Ahora bien, las distintas disciplinas escolares en su conformación y desarrollo, generan una discursividad sobre su valor formativo, una especie de declaración de legitimidad respecto de la función educativa que cumplen en el organigrama escolar, justificando su presencia dentro del currículum. Estos discursos circulan en las instituciones escolares, pero también en las instituciones formadoras de docentes, conformando discursos pedagógicos sobre el valor educativo de la materia escolar y en su promoción participan la comunidad de sus enseñantes y de sus aprendices.

En Chile, una de las disciplinas escolares que ha experimentado transformaciones curriculares en sus propósitos formativos y contenidos de enseñanza es la disciplina histórica, impulsada por la emergencia de nuevos temas-

problemas sociales que el sistema escolar ha incorporado y atribuido a la enseñanza histórica la responsabilidad de abordarlos pedagógicamente. Lo anterior obedece a procesos de transformación social, como el regreso a la democracia en Chile en la década de los años noventa, lo que dio como resultado la reforma de la Ley Constitucional de Enseñanza, que brindó nuevos enfoques para el currículo y para las formas de enseñanza, procurando una visión crítica del pensamiento histórico y de la formación ciudadana. Además, se incluyó la aplicación de programas de fortalecimiento educativo, cuya finalidad era la mejora en la calidad de la educación, que incluía la adaptación de la didáctica de la historia a conocimientos disciplinares y críticos, enfocados en nuevos problemas sociales, en la historia reciente y en la formación en valores, tolerancia y derechos humanos (Rivera y Mondaca, 2013 & Chávez, 2022).

En la actualidad, los planes de formación académica incluyen la educación ciudadana como un componente esencial y la historia como un eje preciso para la comprensión de temáticas como la realidad social, las desigualdades estructurales, la memoria histórica, los enfoques interculturales, entre otros aspectos, promoviendo así la enseñanza integral, inclusiva, no discriminatoria, respetuosa y en perspectiva crítica (Díaz et al., 2024). Ello responde a la necesidad de afrontar las demandas del siglo XXI, las emergencias sociales y su impacto sobre la educación. Por esta razón, se espera que los cambios del sistema escolar impacten en la formación docente, en sus discursos pedagógicos e itinerarios curriculares, trastocando aquellos propósitos formativos tradicionales que han sido los vertebradores del código disciplinar de la historia (Cuesta, 1997 & Turra-Díaz, 2022). Para avanzar en conocimiento sobre el particular, el artículo presenta resultados de una investigación que tuvo como propósito distinguir discursos

pedagógicos de académicos formadores de docentes en la disciplina, respecto del valor formativo de la enseñanza histórica en tiempos actuales.

1. Fundamentos teóricos

1.1. Discurso pedagógico

Puesto que el objeto de estudio son los discursos pedagógicos promovidos desde la formación universitaria sobre el valor de la enseñanza histórica, conviene perfilar teóricamente este concepto. Se parte de la premisa de que son constructos de larga data y de variada comprensión, pues consideran la diversidad de géneros discursivos que comprenden y la variedad de prácticas formativas posibles, siendo producto de una red compleja de relaciones sociales.

Los primeros trabajos que focalizaron su interés en el discurso pedagógico (Foucault, 1972; Bourdieu, 1974; Althusser, 1988; Bernstein, 1990), tuvieron como núcleo de análisis la función ideológica que el discurso educativo desplegaba; en otras palabras, centrados en los estrechos vínculos entre ideología y enseñanza. Para Althusser (1988), la escuela y su discurso representaban la reproducción de la ideología dominante. En el caso de Bourdieu (1974), la escuela y su discursividad pedagógica se constituían en el espacio simbólico de la reproducción cultural, promoviendo como resultado de la reproducción de las relaciones de clase.

Con lo anterior, se hacía evidente que al hablar de discurso pedagógico implicaba reconocer en su estructura configuraciones que van más allá de una simple realización del lenguaje, concibiéndolo como un conjunto de significados y/o representaciones que forman parte de una práctica social en la que, consecuentemente, se produce una actuación del discurso para construir y

transformar, pero, a su vez, es configurado y transformado. Al respecto, Foucault (1972) plantea que en la relación discurso y prácticas discursivas existe una cantidad de procedimientos y articulaciones con el poder, que controlan el discurso desde el campo social a través de la exclusión, la prohibición, la división y la distinción, es decir, sistemas de control que operan desde fuera de este (Pedraza, 2015).

Desde esta perspectiva, se desprende que el hablante no produce el sentido de forma autónoma, sino que está supeditado a un orden discursivo del cual forma parte y emite sus enunciados. Por su parte, Bernstein (1990) identifica la presencia de dos campos relacionados con el discurso pedagógico; el contexto de producción y el de reproducción. El primero, proviene de la estructura macro-institucional desde donde se promueven unas demandas de orden social que responde a un proyecto y/o fines educativos específicos de los estados, estableciéndose como la cristalización de un mecanismo de poder y de control simbólico que configura las posiciones de los sujetos en órdenes sociales establecidos. El segundo, tiene su expresión en el campo de la enseñanza, siendo aquí donde se transmiten y controlan los significados, por medio de las prácticas pedagógicas reguladas por el sistema educativo (Bernstein y Díaz, 1984). En consecuencia, el discurso pedagógico puede comprenderse como las normas que codifican, por una parte, la producción de un orden educativo y, por otra, la reproducción de un corpus de enseñanza transmitido por el discurso pedagógico de las diversas disciplinas que conforman y/o configuran al sistema educativo.

Para el caso de la enseñanza histórica, cabe considerar el concepto de código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), que se trata de una categoría heurística que comprende discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se

transforman de acuerdo a los usos sociales característicos de las instituciones educativas. Si bien el código disciplinar de la historia en su larga tradición discursiva y práctica, constituye una de las claves explicativas de su estabilidad como materia escolar, ello no quiere decir que sea inmutable o invariable, pues es susceptible de transformaciones y cambios de acuerdo con las dinámicas e interrelaciones de los contextos de producción y reproducción del discurso pedagógico (Turra-Díaz, 2022).

1.2. Valor formativo del estudio histórico

En distintas épocas, al estudio y enseñanza de la historia se le han atribuido diversos valores formativos, los que van desde servir de, la formación en identidad nacional, la preparación para la vida cívica, la formación en ciudadanía y el desarrollo de diversas habilidades intelectuales. Uno de los primeros aportes que se atribuyó al conocimiento de los hechos de los humanos en el tiempo fue el de actuar, como es decir, su estudio proveía de enseñanzas de gran utilidad para la vida (Gómez y Miralles, 2017). En este sentido, su enseñanza tiene un valor social, en la medida que el conocimiento de los hechos trascendentes del pasado puede ser considerado como un saber pedagógico ante situaciones similares que ocurren en el presente.

Por su parte, la vinculación entre los proyectos políticos y la enseñanza de la historia es de larga data y se remonta a la organización de los estados nacionales en la centuria decimonónica. En este contexto histórico, particularmente en los países latinoamericanos, la escuela y la historia como materia de enseñanza justificaban su existencia, entre otras razones, en la necesidad de formar al pueblo como ciudadanos de una nueva organización política como era la República. El

relato histórico escolar se asoció a un repertorio de imágenes heroicas que recreaban la trayectoria patria y a una representación del pasado como constitutiva de una comunidad cultural, que tenía como propósito explícito interiorizar en los jóvenes estudiantes el sentido de pertenencia a una nación y cultura común (Turra-Díaz, 2016).

En este escenario de construcción política republicana, el valor formativo atribuido al aprendizaje de la historia se relacionaba con la modelación de la identidad y personalidad misma de los ciudadanos, entregando una visión del pasado que sirviese para fortalecer los sentimientos nacionales. Estudios recientes constatan su presencia y persistencia como propósito formativo en la enseñanza histórica en su registro escolar (Toledo y Gazmuri, 2009; Delgado y Rivera, 2018; Turra-Díaz & Ajagan, 2024).

El surgimiento de la nueva historia, vinculada al despliegue y evolución de las sociedades y la irrupción de las llamadas Ciencias de la Educación a mediados del siglo XX, debilitaron el discurso pedagógico de la historia anclado en la formación de identidad nacional. Las perspectivas didácticas emergentes concebían la enseñanza histórica como un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos libres y con espíritu crítico, no de obsecuentes patriotas (García y Jiménez, 2010). Estos enfoques educativos confluyeron con el debate que se desarrollaba en las Ciencias Sociales respecto a las concepciones de ciudadanía, expresada en distintas perspectivas sobre la comprensión de la vida en común y del vínculo posible de establecer entre los individuos y el Estado (Almeyda y Jiménez, 2020). Estos aspectos del debate académico fueron recogidos por el sistema educativo, principalmente al momento de incorporar la formación en ciudadanía en el campo de la educación escolar, en la enseñanza histórica en

específico, surgiendo dos posibles comprensiones, un enfoque minimalista y otro maximalista (Kerr, 2002).

El primer enfoque, concibe la ciudadanía en apego con la institucionalidad estatal y la comprensión del ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos dentro del marco del bien común. Se relaciona con la educación cívica tradicional, cuyo énfasis se focaliza en la adquisición de conocimientos para la comprensión del funcionamiento del Estado y del sistema político, es decir privilegia la formación en contenidos por sobre el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas (Reyes et al, 2013).

Por su parte, el enfoque maximalista al comprender la ciudadanía desde la participación activa en la vida pública y el fortalecimiento de la convivencia democrática, busca favorecer habilidades y aptitudes, experiencias y valores relacionadas a situaciones y problemas sociales contingentes. Este enfoque en educación se vincula con una formación ciudadana actualizada y crítica, en el sentido de promover el desarrollo de competencias que les permitan a los sujetos convertirse en actores sociales.

A la historia, como a toda disciplina escolar, se atribuye el valor de formar en habilidades intelectuales para el cultivo del pensamiento. En sus inicios, su valor intelectual se focalizaba en la capacidad de acumulación de conocimientos para su posterior transmisión, siendo esto reemplazado por el desarrollo de habilidades de pensamiento de carácter abstracto y disciplinar. Al respecto, son relevantes los aportes generados desde el campo de la didáctica de la historia, particularmente aquel modelo propuesto por Pagès (2009) y Santiesteban (2010), que identifica cuatro competencias básicas para el pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la historia

e interpretación histórica. Estas competencias involucran desarrollar habilidades de pensamiento más complejas y se instituyen como una propuesta pedagógica orientada a promover un tipo de aprendizaje que se distancie de la tradicional y de la memorización de información.

2. Metodología

El estudio se realizó desde la metodología cualitativa, empleándose como epistemología basal la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2016), por cuanto su diseño tiene por propósito develar el significado esencial atribuido al fenómeno investigado, desde la perspectiva de los participantes. Al respecto, se toma en consideración experiencias previas, tales como las realizadas por Galvis (2018), Fuster (2019), Pérez et al. (2019) y Castillo et al. (2022), quienes consideran cómo la citada fenomenología hermenéutica busca develar, percibir y construir la realidad mediante los discursos y experiencias de los participantes, contemplando un enfoque profundo de los fenómenos investigados. En el caso de esta investigación, se refiere a los discursos sobre el valor formativo de la enseñanza histórica declarada por las y los académicos formadores de docentes.

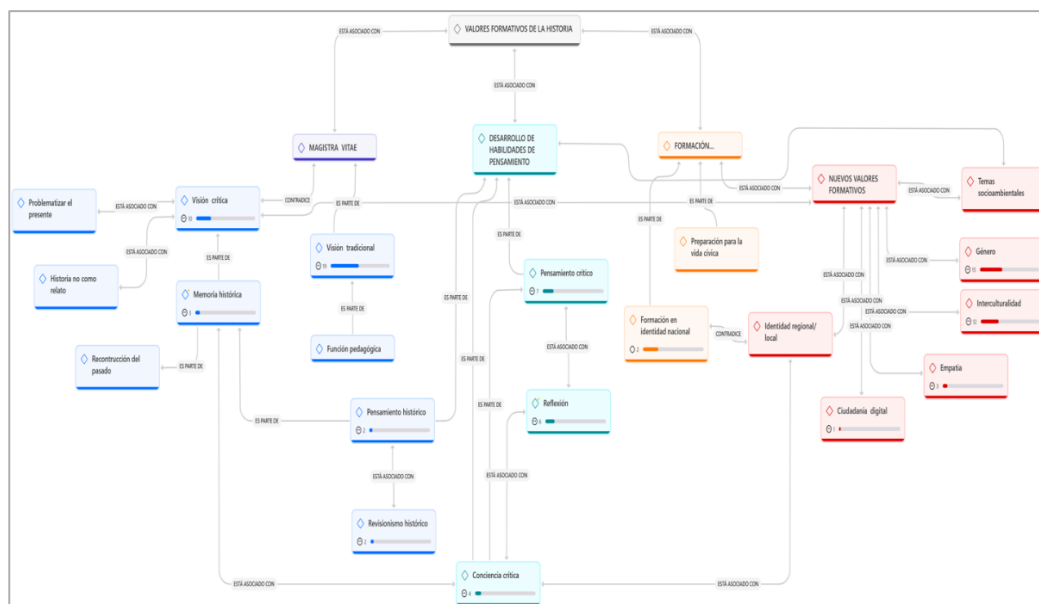
Los participantes del estudio son 12 formadores, 4 académicas y 8 académicos, con más de 10 años de experiencia en la formación de profesores, siendo 8 de ellos especialistas en la disciplina histórica y 4 en didáctica de la historia. Estos académicos participan de la formación en cuatro carreras de pedagogía en historia y geografía, de larga data, acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA) e impartidas en universidades tradicionales y pertenecientes al Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), localizadas en regiones del centro-sur del país

(Ñuble, Biobío, Araucanía y Los Lagos). Se trata de una selección intencionada de las instituciones y carreras formadoras de pedagogos, cualidad propia de los estudios cualitativos, que para el caso de la investigación permite la puesta en contacto con significaciones y comprensiones ancladas en una larga tradición formadora de pedagogos en la disciplina histórica.

Como técnica de producción de información se utilizó la entrevista en profundidad, definida como una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, caracterizada por ser flexible, abierta, dinámica y no estructurada. Se realizó una entrevista por cada participante, previo a la firma del consentimiento informado. Cada conversación tuvo una duración aproximada de cuarenta minutos y fue grabada en formato de audio, posteriormente transcrita en forma literal, resguardando en todo momento la identidad de los participantes. Para efectos de su identificación, los resultados se codifican por número de la entrevista de 1 a 12.

El texto extenso derivado de las entrevistas fue analizado en base a la técnica conocida como condensación de significados (Kvale, 2011). Este procedimiento de análisis de datos, permite acotar los significados aportados por los participantes generando sintagmas breves, avanzando en la conformación de códigos que son agrupados en categorías de sentidos. Este proceso de análisis se desarrolla en base a la organización temática de las declaraciones y puntos de vista expresados por las y los entrevistados y se acompaña de una recontextualización de las declaraciones, generada por la interpretación de los investigadores. Para apoyar este proceso, particularmente en su fase inicial, se utilizó el software Atlas Ti, versión 24. A partir del procedimiento, se derivó la siguiente red de unidades de significado:

Ilustración 1. Red semántica



Fuente: elaboración propia (2024).

3. Análisis de resultados

Para la presentación de resultados se utiliza un criterio temporal respecto de las comprensiones sobre el valor formativo que se ha atribuido al conocimiento y enseñanza de la historia en el tiempo. Desde ahí, se definen sus vigencias, predominancias y/o resignificaciones en los discursos de los formadores de profesores.

3.1. La historia

Respecto de este primigenio valor formativo todavía es posible encontrar en los discursos docentes planteamientos que asocian la enseñanza histórica con una función pedagógica, en la que el conocimiento de los hechos del pasado sirve para

los tiempos actuales como aprendizajes individuales y colectivos sobre situaciones similares que no habría que repetir. No obstante, se trata de planteamientos con ciertos matices y bien singularizados, pues el discurso predominante se relaciona con una visión crítica del estudio del pasado histórico en su vinculación con el presente: el presente problemático resulta una manifestación de un pasado problemático que hay que estudiar y comprender. Los formadores, para explicar esta relación crítica, utilizan conceptos como problematizar el presente y formar una conciencia crítica con la enseñanza histórica:

“lo de maestra de la vida, eso era una idea muy difundida durante mucho tiempo efectivamente, que mirar algo que pasaba hace un siglo te podría exactamente enseñar lo que tenías que hacer ahora. Obviamente, esto ya está un poco pasado y no es tan así...”. (3:1, párr. 42 in Entrevista 3)

“la historia más que maestra de vida, como de grandes lecciones, la historia nos tiene que remecer a problematizar nuestro presente...”. (6:5, párr. 56 in Entrevista 6)

“la función pedagógica de una disciplina, la que sea, es en el fondo, formar una conciencia crítica... estas frases como la historia maestra de vida [...] en el cual la historia como tal se entiende casi como un relato, como una narración que te deja una suerte de moraleja, como que tiende a moralizar”. (9:5, párr. 43 in Entrevista 9)

Puede decirse, que la comprensión del estudio histórico, como una lección del pasado para el tiempo presente, en el actual desarrollo de la disciplina y de la asignatura escolar, se ha resignificado hacia una lectura reflexiva y crítica de la relación pasado-presente, desde la perspectiva de los formadores de profesores en la disciplina.

3.2. Formación en identidad nacional

Este valor formativo con presencia aún en el sistema escolar, aparece expuesto como un propósito formativo tradicional en el discurso de los formadores de pedagogos en la disciplina. Tanto los especialistas disciplinares como los didactas en el área consideran que la reflexividad y la conciencia crítica no se corresponden con una formación en lealtades nacionales:

de una mirada tradicional tú podrías decir que el valor formativo tiene que ver en el fondo con generar una identidad nacional, con generar lealtades, por ejemplo, a la patria, a los símbolos, a las figuras de autoridad, pero por supuesto, eso ha ido cambiando. (9:2, párr. 32 in Entrevista 9)

Asimismo, se distinguen discursos que exponen la potencialidad desmitificadora que posee la historia científica ante las tradicionales narrativas nacionales que, aunque se reconocen que son de fuerte raigambre, pueden ser removidas por una buena preparación en el conocimiento histórico:

la enseñanza clásica del Estado-Nación, pues mitifica mucho la historia ¿no? Y que lleva a postulados, no sé nacionalistas, por ejemplo, discriminatorios frente a minorías u otros pueblos que se basan en una competición errónea de la historia. Entonces ahí hay un potencial de hacer comprender mejor y desmitificar esas cosas, aunque es muy difícil porque son cosas muy arraigadas...pero, la historia puede hacerlo. (3:5, párr. 57 in Entrevista 3)

La formación del profesorado de historia en la universidad -más allá de profundizar en relatos de identidad nacional-, muestra las tensiones y conflictos generados al interior de las sociedades nacionales, a propósito de las hegemonías y discriminaciones que surgen de estas configuraciones identitarias.

Como contrapartida a la formación en identidad nacional, los educadores le otorgan importancia al conocimiento histórico e investigación de las problemáticas actuales de los territorios, de los espacios locales, pues con ello se valora y aporta a la configuración de las identidades regionales. Se configura, de esta manera, una resignificación discursiva hacia el estudio y conocimiento de las identidades locales más que nacional. Esto favorecería a la descentralización del país y a visibilizar a los grupos sociales tradicionalmente marginados de la enseñanza histórica.

3.3. Formación en ciudadanía

Este valor y/o propósito formativo de la enseñanza histórica, si bien ha adquirido notoriedad en las últimas décadas, su presencia en el currículum chileno es de larga data, ya sea asociado a la historia como asignatura escolar o de manera autónoma, pero con una comprensión asociada a la educación cívica. Desde esta perspectiva, el propósito formativo radicaba en preparar un ciudadano al servicio del Estado; por tanto, con conocimiento de la institucionalidad y normativas que regulaban el orden nacional.

En la actualidad, predomina una comprensión de la ciudadanía asociada a la participación activa en la vida pública en la que la enseñanza histórica aportará en reflexividad y discusión crítica para fortalecer la convivencia democrática. Los discursos de los formadores resaltan estas intenciones en la formación de los futuros docentes de la disciplina:

hoy en día estamos dando mucha importancia al valor de la historia para formar ciudadanos desde la formación ciudadana. En este sentido, no solamente quedarse con el desarrollo de ciertas habilidades como lo que se promovía en el pensamiento histórico, sino que también puedan

hacer juicios y desarrollar un pensamiento crítico. (10:2, párr. 36 in Entrevista 10)

En este mismo orden de ideas, la formación ciudadana es pensada como un espacio para abordar una diversidad de temas que en el tiempo presente pueden aportar a una discusión reflexiva y mejor preparación en el futuro profesorado:

Los cursos de ciudadanía deberían desde mi punto de vista los estudiantes trabajar desde proyectos asociados al género, la ciudadanía, al medio ambiente, etcétera [...] todos los temas que desde alguna manera surjan desde sus propias realidades y que podrían aportar en positivo o negativo a la formación ciudadana. (14:7, párr. 46 in Entrevista 1)

En la última década, la educación ciudadana ha adquirido protagonismo en el currículo escolar chileno, a tal punto que se establece como asignatura del plan común obligatorio en los dos últimos años de la enseñanza media. En el mismo sentido, los itinerarios formativos del profesorado de historia y geografía consideran asignaturas asociadas con este ámbito, por lo que ya sus aportes y valor formativo se encuentran notoriamente reconocidos en el discurso de los formadores.

3.4. Desarrollo de habilidades de pensamiento

Uno de los valores formativos ampliamente divulgados del estudio histórico es que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, pues superada la etapa primigenia de su enseñanza, en que se privilegiaba la memorización, sus propósitos educativos se focalizaron en la promoción de habilidades cognitivas. Al respecto, la perspectiva docente coincide en reafirmar este propósito de la enseñanza histórica:

...Importante es la relación entre historia y pensamiento crítico, es decir, la capacidad de tener una reflexión profunda, hay que remarcarlo,

no superficial, profunda respecto de los procesos históricos en su relación con el presente. (E 5)

Hay cuestiones que quizás con el tiempo se han transformado como en lugares comunes, en el sentido de que se supone que la disciplina histórica sirve para desarrollar el pensamiento crítico. (E 6)

Desde la didáctica de la disciplina se han identificado otras habilidades cognitivas promovidas por la enseñanza y pensamiento histórico como son la conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la historia e interpretación histórica, discursividad que puede distinguirse de los formadores en la didáctica disciplinar, pero es en el desarrollo del pensamiento crítico donde confluyen la mayoría de los significados docentes respecto del valor formativo de la enseñanza histórica.

Al respecto, pueden identificarse otras habilidades de pensamiento que los formadores postulan en sus discursos como la capacidad de reflexión y el desarrollo de la conciencia crítica, aunque las asocian a competencias transversales del estudio y aprendizaje en la asignatura.

3.5. Valor educativo emergente: formación en interculturalidad

Para los estudios en enseñanza de la historia, solo recientemente la alteridad y la diversidad cultural se instituyen como preocupaciones y aspectos a considerar en los procesos formativos escolares y se visualiza al estudio histórico como una instancia privilegiada para la conformación de subjetividades interculturales. En tal sentido, algunos de los formadores participantes, expusieron el estudio histórico en perspectiva intercultural como un componente clave en la formación:

Mostrar la riqueza que hay desde la interculturalidad desde las diversas culturas y no solamente cultura en términos étnicos, también generacionales, territoriales [...] por lo tanto, también hay un valor formativo muy importante, que es el reconocimiento de la diversidad.

(11:9, párr. 93 in Entrevista 11)...la interculturalidad tiene que estar y siempre está, sobre todo cuando se abordan entidades políticas como la moderna... (3:3, párr. 46 in Entrevista 3)

Considerando el contexto multicultural y multiétnico, como es el contexto social y territorial del centro sur de Chile, la historia escolar y la perspectiva de sus enseñantes actúan como dispositivos culturales relevantes para resignificar en clave intercultural una enseñanza disciplinar tradicionalmente colonialista. Por consiguiente, es de suma importancia concebir la formación en interculturalidad como un valor educativo de la enseñanza histórica, pues proyecta una preparación del estudiantado hacia una comprensión y reconocimiento de los otros culturales aportando desde ahí a objetivos socioculturales como eliminar prejuicios, estereotipos, etnocentrismo y el racismo.

Conclusiones

Los discursos pedagógicos sobre el valor formativo de la enseñanza histórica son relevantes, puesto que permiten comprender la densidad de su código disciplinar en su versión clásica (Cuesta, 1997) y su capacidad de actualización hacia un código transformado o en vías de resignificación (Turra-Díaz, 2022). En este caso, la perspectiva de los formadores y de docentes aporta conocimiento sobre la proyección de los cambios curriculares promovidos en los itinerarios formativos ante las nuevas propuestas didácticas y necesidades formativas del sistema escolar.

Como resultado del estudio, es posible distinguir una predominancia discursiva de atribución de valor educativo a la formación ciudadana y al desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza histórica. En el primer caso, impera una comprensión de la ciudadanía participativa, cuyo estudio aportará en

reflexividad y discusión crítica como base para la convivencia democrática. En el segundo caso, si bien la enseñanza y aprendizaje de la historia promueve el desarrollo de diversas habilidades intelectuales, los discursos académicos dominantes confluyen en atribuir valor a la promoción del pensamiento crítico a través del estudio de la disciplina.

Por su parte, los valores formativos tradicionales como son la historia y la formación en identidad nacional son débilmente considerados en su versión clásica, siendo resignificados por los discursos de los formadores. La consideración del estudio histórico como una lección del pasado para el tiempo presente, se ha resignificado hacia una lectura comprensiva y problemática de la relación pasado-presente. La formación en identidad nacional, por medio de la enseñanza de la historia, se moviliza hacia una resignificación en el que se promueve más las identidades territoriales-locales como valor educativo. En este mismo orden de ideas, puede visualizarse una interesante categoría emergente como valor formativo en la enseñanza histórica como es la formación en interculturalidad. Esta dimensión educativa conlleva la potencialidad de favorecer el estudio y enseñanza histórica en perspectiva decolonial.

Finalmente, se sostiene que una de las principales ventajas de la investigación consiste en la aplicación del método fenomenológico hermenéutico, debido a que cada reflexión depende de las experiencias y vivencias particulares de los entrevistados, aportando una carga subjetiva importante. Sin embargo, ello también representa una limitación, pues los resultados varían de individuo a individuo y de localidad en localidad, disminuyendo la capacidad de generalización de hallazgos aplicables a otros contextos socioeducativos. Para el desarrollo de futuras investigaciones o propuestas de líneas de investigación, se

contempla la ampliación de la muestra a nivel nacional o internacional, lo que robustecería los resultados, vinculándolos con distintos contextos educativos.

Referencias

- Almeyda L. y Jiménez. M.S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Sophia Austral*, (26), 179-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200179>
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del Discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Berstein, B. y Díaz, M. (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Traducido de Collected Original Resources in Education (CORE), 8(3). Universidad Pedagógica Nacional, (15). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120/4199>
- Bourdieu, P. (1974). *La economía de los bienes*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, M.; Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 18, Núm. 2, 241-267. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/>
- Chávez, C. (2022). Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XLVIII, Núm. 4, 337-356. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n4/0718-0705-estped-48-04-337.pdf>
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:aed118e6-c24c-41d7-b5b7-fe4f0252288f/re29503-pdf.pdf>
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Delgado, A. y Rivera, A. (2018). *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional*. Granada: Comares.
- Díaz, K.; Palacios, L. y Borrego, C. (2024). Educación inclusiva: de las consideraciones teóricas a la praxis social. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, Año 4, Núm. 8, 152-168. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598876>
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 7, Núm. 1, 201-2019. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Galvis, S. (2018). La fenomenología hermenéutica en investigación: a propósito de un estudio de reflexión pedagógica desde las parábolas. *Cuadernos de Teología*, Vol. X, Núm. 1, 94-111.
- García, A. y Jiménez, J. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la historia*. Granada: EUG, Editorial Universidad de Granada.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Goodson, I. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Julia, D. (1996). La culture scolaire comme objet historique. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives, Gent, *Paedagogica Historica*, I, 353-382.
- Julia, D. (2000). La construcción de las disciplinas escolares en Europa. En Ruiz Berrio, J. (Ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En SteinerKhamisi G., Torney-Purta J. y Schwille J. (Eds.), *New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. UK: Elsevier Science Ltd.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia*, (7), 69-91.
- Pedraza, D. (2015). Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 199-214. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322240661011.pdf>
- Pérez, J.; Nieto, J. y Santamaría, J. (2019). La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, Vol. 19, Núm. 37, 21-30.
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 14 (1), 355-370. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113020.pdf>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, Núm. 1. 217-237. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Rivera, P. y Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, Núm. 1, 393-401. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100023>
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Toledo, M.I. y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de Enseñanza Básica. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 155-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>
- Turra-Díaz, O. (2016). Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches. *Atenea*, (513), 263-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000100017>

Turra-Díaz, O. (2022). El código disciplinar de la historia en Chile. Un análisis curricular desde sus contenidos de enseñanza (1965-2016). En Plá, S. y Turra-Díaz, O. (Coordinadores), *Enseñanza y usos públicos de la historia en México Chile*. México: IISUE-UNAM.

Turra-Díaz, O. y Ajagan, L. (2024). *Profesorado, textos pedagógicos e ideología. Lectura crítica del discurso pedagógico de la historia*. Santiago: RIL editores.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca

Nota: los autores declaran no tener situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del manuscrito del proyecto previamente identificado, en relación con su publicación. De igual manera, declaran que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente.