

## **Educación patrimonial y memoria en la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: tensiones y desafíos en el currículo chileno**

**Heritage Education and Memory in History,  
Geography and Social Sciences Teacher Training:  
Tensions and Challenges in the Chilean Curriculum**

Zañartu-Reyes, Jaime

Universidad Bernardo O'Higgins, Programa de Magíster en Educación, Chile

jaime.zanartu@ubo.cl

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

### **Resumen**

Este artículo presenta los resultados preliminares de una investigación doctoral orientada a examinar cómo se incorpora la memoria y el patrimonio en la formación inicial docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. La primera fase del estudio se centró en un análisis documental de los marcos normativos y curriculares vigentes, al que se sumó la revisión de mallas y perfiles de egreso de veinte universidades que actualmente imparten programas de pedagogía en estas disciplinas. Los hallazgos muestran, en líneas generales, una presencia débil del concepto de memoria e implícita de los de patrimonio, museos y archivos. Esto sugiere que su integración en los procesos formativos sigue siendo marginal y, en muchos casos, fragmentada. Además, la escasa articulación abre un debate necesario sobre la preparación de futuros docentes para abordar críticamente estos ejes en el aula. Estos primeros resultados, aunque limitados

a la fase documental, permiten detectar vacíos significativos y sientan las bases para proponer innovaciones curriculares en etapas posteriores de la investigación.

**Palabras clave:** memoria, patrimonio, formación docente, currículo, educación patrimonial.

### **Abstract**

This article presents the preliminary results of a doctoral research project aimed at examining how memory and heritage are incorporated into the initial teacher training of History, Geography, and Social Sciences in Chile. The first phase of the study focused on a documentary analysis of current regulatory and curricular frameworks, complemented by a review of curricula and graduate profiles from twenty universities that currently offer teacher education programs in these disciplines. The findings generally reveal a weak presence of the concept of memory and only an implicit inclusion of concepts such as heritage, museums, and archives. This suggests that their integration into training processes remains marginal and, in many cases, fragmented. Furthermore, this limited articulation opens a necessary debate on the preparation of future teachers to critically address these areas in the classroom. Although restricted to the documentary phase, these initial results help identify significant gaps and lay the groundwork for proposing curricular innovations in later stages of the research.

**Keywords:** memory; heritage; teacher education; curriculum; heritage education

**Recibido:** 28 de agosto de 2025 - **Aceptado:** 15 de noviembre de 2025

## 1. Introducción

Durante las últimas tres décadas, los sistemas educativos de América Latina han transitado por una serie de reformas continuas. Aunque cada una adopta formas distintas, todas compartieron un mismo sello, el que estaba orientado a ampliar la cobertura, imponer aprendizajes estandarizados y reforzar los mecanismos de control mediante evaluaciones y acreditaciones de calidad. Este proceso, si bien ha significado avances que nadie discute, también se ha rodeado de críticas persistentes. La insistencia en un enfoque tecnocrático ha ido desplazando preguntas más hondas: ¿para qué educamos?, ¿qué papel cultural cumple la escuela?, ¿cómo puede aportar a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida? (Bellei, 2015; OCDE, 2017).

Es así como la tensión se expresa de manera muy concreta en la formación inicial de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. Lejos de consolidarse como un espacio de reflexión pedagógica situada,

en sintonía con los dilemas de la sociedad contemporánea, la educación sigue anclada en lógicas tradicionales. En muchos programas aún predomina la acumulación de datos, la memorización mecánica de contenidos y la repetición de narrativas cerradas (Lobo, 2020; López y Miralles, 2017). En consecuencia, el peso de un enfoque enciclopédico no solo persiste, sino que bloquea la posibilidad de abrir espacios para el pensamiento crítico, la problematización del presente y el diálogo genuino con las memorias sociales y los patrimonios que atraviesan los territorios.

En este contexto, este estudio se pregunta hasta qué punto los programas de formación docente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile han integrado los conceptos de memoria y patrimonio en sus normativas y currículos, y cómo esta integración, o ausencia, dialoga con experiencias comparadas en América Latina. En países como Argentina, México o España, la relación entre la docencia, la memoria histórica y el patrimonio cultural ha dado lugar a innovaciones curriculares que funcionan como

un referente útil para mirar en contraste el caso chileno.

Ahora bien, esta carencia no es menor en un país como Chile, marcado por conflictos en torno a la memoria histórica, la dictadura y la disputa sobre qué se considera patrimonio digno de resguardar. La ausencia de estas dimensiones en la formación de futuros profesores no solo limita el alcance de su tarea pedagógica, sino que reproduce silencios y exclusiones que atraviesan el espacio público. Formar docentes no consiste únicamente en entregar técnicas didácticas o metodologías de enseñanza. Implica, sobre todo, dotarlos de herramientas para interpretar críticamente el pasado, comprender las tensiones del presente y abrir caminos hacia una ciudadanía capaz de reconocer la diversidad de memorias y patrimonios en juego (Jelin, 2002; Stern, 2013).

En este marco surge la investigación doctoral de la cual se desprende el presente artículo. El objetivo central es examinar hasta qué punto los programas universitarios de pedagogía

en Historia, Geografía y Ciencias Sociales integran, o bien omiten, el eje memoria y patrimonio, con especial atención al uso pedagógico de archivos y museos. Dicho propósito se sostiene en dos argumentos que conviene subrayar. Primero, la necesidad de contar con docentes preparados para mediar entre narrativas históricas diversas y, en muchos casos, conflictivas, capaces de dar cabida tanto a memorias oficiales como a las alternativas o comunitarias. Segundo, la constatación de que los actuales marcos curriculares nacionales y las propias mallas universitarias han relegado estas dimensiones a lugares marginales, tratándose como temas secundarios y no como componentes constitutivos de la enseñanza de las ciencias sociales (Rebolledo, 2020; Vilar, 2024).

Por lo mismo, lo que aquí se presenta no pretende ser un diagnóstico acabado, sino más bien un primer paso. Este artículo se centra exclusivamente en la fase documental de la investigación, en la cual se analizaron normativas legales, políticas educativas y planes de estudio de distintas universidades.

La segunda fase, todavía en curso, considera la realización de entrevistas semiestructuradas con directores de carrera, así como el diseño de una propuesta curricular innovadora que ponga en el centro la articulación entre memoria, patrimonio y ciudadanía. De este modo, lo que se ofrece son resultados preliminares, pero no por ello menos significativos, pues permiten visibilizar tendencias, ausencias y tensiones que abren el debate sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en Chile.

De tal modo, este trabajo busca aportar a la discusión académica sobre cómo se moldea la formación de profesores en un país marcado tanto por las disputas de la memoria como por una creciente valoración social del patrimonio. En este estudio también se pretende subrayar la urgencia de repensar la educación desde una perspectiva crítica, cultural y ciudadana. Los docentes no se reducen a ser simples transmisores de contenidos: ejercen, al mismo tiempo, como mediadores entre generaciones, territorios y relatos históricos. Relatos que, lejos de

permanecer intactos, se encuentran siempre en tensión, sujetos a conflictos, revisiones y nuevas resignificaciones.

## **2. Objetivos y pregunta de investigación**

El objetivo general de este artículo es analizar cómo se integran (o se omiten) los conceptos de memoria y patrimonio en la formación inicial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile, a partir de la revisión de marcos normativos, currículos universitarios y perfiles de egreso.

### **2.1 Objetivos específicos:**

1. Examinar el tratamiento de la memoria y el patrimonio en las políticas educativas y documentos normativos que regulan la formación docente en Chile.
2. Identificar la presencia explícita e implícita de memoria, patrimonio, archivos y museos en las mallas curriculares y perfiles de egreso de programas universitarios de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

3. Discutir las tensiones y vacíos detectados en contraste con experiencias internacionales, con el fin de visibilizar oportunidades de innovación curricular en el ámbito de la educación patrimonial.

Sobre la base de lo anterior se desprende la pregunta de investigación de este artículo: ¿De qué manera los marcos normativos y los programas universitarios de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile incorporan (o bien omiten) los conceptos de memoria y patrimonio, y qué tensiones y oportunidades emergen de este análisis para pensar una innovación curricular en educación patrimonial?

### 3. Marco teórico

#### 3.1 Educación y memoria

Desde sus inicios, la educación se ha convertido en una pieza clave para dar forma a la vida en común. No ha sido solo un mecanismo de continuidad de los órdenes dominantes; también ha aparecido, una y otra vez, como un terreno fértil para la resistencia y la búsqueda

de emancipación (Jaeger, 1933/2001; Marrou, 1956). En la tradición occidental, además, se estableció muy pronto un vínculo estrecho entre educación y ciudadanía: primero con la *paideía* griega, luego con la *humanitas* romana y, más adelante, con los sistemas escolares que acompañaron la consolidación de los Estados nacionales modernos (Vilar, 1982). La escuela, más que un simple lugar de transmisión de saberes, terminó siendo un espacio donde se jugaba también el modo de pertenecer a una comunidad política.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía se configura como un proceso formativo situado, en el que la escuela participa definiendo quiénes son reconocidos como parte de la comunidad política, qué voces son escuchadas y qué problemas se legitiman como relevantes en el espacio público.

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

La articulación entre memoria y patrimonio está lejos de ser neutra o pacífica. Más bien, se sostiene sobre exclusiones, disputas y silencios: se define qué memorias pueden

circular, qué patrimonios son reconocidos como legítimos y, al mismo tiempo, quiénes quedan expulsados de esos marcos narrativos. En este punto resulta especialmente sugerente el aporte de Elizabeth Jelin (2002), quien advierte que la memoria colectiva no puede concebirse a la manera de un archivo fijo ni una herencia cerrada, sino como un campo de confrontación permanente, donde ciertas experiencias se legitiman, mientras otras se desdibujan o son directamente borradas. En síntesis, tanto el recuerdo como el olvido están atravesados por relaciones de poder y, de hecho, son moldeados por ellas. Desde una perspectiva sociocultural, la memoria no puede reducirse a un simple recuerdo individual, sino que se configura como una práctica situada y relacional. Los grupos, las instituciones y los dispositivos materiales (monumentos, archivos, museos, rituales conmemorativos) organizan lo que se recuerda y lo que se olvida, produciendo jerarquías entre voces legítimas y silenciadas. En este sentido, las luchas por la memoria son también por el reconocimiento, por la definición de quiénes son considerados sujetos

de derecho y quiénes quedan al margen del relato colectivo.

En paralelo, Laurajane Smith (2006) plantea que el patrimonio debe entenderse como una construcción política, más que un acervo neutral de bienes culturales. Con frecuencia, aquello que se reconoce como «patrimonial» responde a la mirada de élites y grupos dominantes, invisibilizando memorias incómodas, subalternas o directamente traumáticas.

En un contexto como el chileno, que está atravesado por dictaduras, transiciones pactadas y debates permanentes sobre el sentido del patrimonio, estas reflexiones adquieren especial relevancia. En este aspecto es que el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no solo transmite contenidos, sino que actúa como mediador entre memorias plurales y relatos oficiales. Su tarea va mucho más allá de repetir cronologías: implica abrir espacios para el juicio crítico, la deliberación democrática y el reconocimiento de las memorias en disputa. En última instancia, educar en este campo



significa formar ciudadanas y ciudadanos capaces de comprender que el pasado no está cerrado, sino que se discute, se interpreta y se resignifica constantemente.

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

Cuando se habla de patrimonio, muchas veces la primera imagen que viene a la mente es la de monumentos, museos, edificios antiguos o piezas arqueológicas cuidadosamente preservadas en vitrinas. Sin embargo, en un sentido más amplio, el patrimonio desborda esa concepción material. No se reduce a objetos físicos: involucra también tradiciones, lenguajes, prácticas culturales, memorias colectivas y todo aquello que otorga identidad y continuidad a una comunidad en el tiempo (Ricoeur, 2023). En este sentido, el patrimonio puede entenderse como un relato compartido que vincula pasado, presente y futuro, pero que al mismo tiempo abre la posibilidad de tensiones y disputas sobre qué se reconoce y qué se invisibiliza.

En el campo educativo, incorporar la noción de patrimonio supone entrar en un terreno

especialmente fértil para la formación ciudadana. No obstante, en Chile, la educación patrimonial sigue siendo un ámbito emergente, que recién comienza a consolidarse como línea de trabajo sistemática en la formación inicial de profesores. Con frecuencia queda confinada a actividades extracurriculares, proyectos aislados de extensión cultural o cursos de carácter optativo. Esta ubicación periférica resulta particularmente problemática si se considera que el patrimonio constituye una de las vías más potentes para que las y los estudiantes conecten la historia escolar con sus territorios concretos, las memorias familiares y las experiencias sociales que los rodean a diario.

En realidad, no se trata solo de volver la mirada hacia el pasado, sino de preguntarse qué aspectos de ese pasado siguen teniendo peso en el presente y de qué manera permiten imaginar horizontes de futuro más abiertos y críticos (Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017). Además, el potencial transformador de la educación patrimonial se ha mostrado con fuerza en distintas experiencias



internacionales, dejando en evidencia que su lugar en el currículo difícilmente puede seguir siendo marginal. En varios países europeos, por ejemplo, las visitas pedagógicas a archivos, centros de documentación y museos forman parte del itinerario obligatorio en la formación de profesores de Historia. Estas instancias no solo amplían los espacios de aprendizaje, sino que, además, ofrecen la posibilidad de trabajar de manera directa con fuentes primarias: documentos originales, objetos cotidianos del pasado o, incluso, testimonios recogidos en comunidades locales. Los futuros docentes se enfrentan a materiales vivos que les permiten repensar la relación entre enseñanza y memoria. Los archivos y museos dejan de ser meros lugares estáticos, confinados a la conservación, para convertirse en auténticos laboratorios pedagógicos, capaces de tender puentes entre la escuela y la sociedad (Prats, 2011).

Algo similar ha sido documentado en América Latina, donde programas innovadores han demostrado que la educación patrimonial puede fortalecer la formación ciudadana

al integrar memorias comunitarias y relatos alternativos en el currículo escolar (Siede, 2019). Cuando un grupo de futuros profesores aprende a diseñar actividades en museos o a trabajar con archivos barriales, no solo adquiere nuevas herramientas didácticas, sino que también se aproxima a la diversidad de memorias que conviven en los territorios. Este ejercicio les enseña que el patrimonio no es neutro ni universal: está atravesado por debates, silencios y disputas que forman parte de la construcción de la identidad colectiva.

En el contexto chileno, esta discusión adquiere una densidad particular si se considera el peso de los procesos de memoria histórica en torno a la dictadura, la violencia política y las demandas de los pueblos originarios. No se trata solo de un telón de fondo, sino de un campo de disputa que atraviesa la vida cotidiana. En este escenario, archivos de derechos humanos, memoriales, sitios de conciencia y museos comunitarios se convierten en recursos pedagógicos con un enorme

potencial para la enseñanza; ahora bien, su aprovechamiento real exige docentes capaces de trabajar estos materiales de manera crítica y reflexiva. Por eso resulta urgente incorporar la educación patrimonial como un componente estable en la formación inicial docente: no al estilo de un agregado marginal u optativo, sino como una herramienta central para aprender a leer el pasado en clave ciudadana y democrática.

Apostar por una formación patrimonial consistente no solo amplía el repertorio de estrategias y dispositivos pedagógicos de las y los futuros profesores, sino que además los sitúa en un lugar clave: el de mediadores entre distintas generaciones. Al trabajar con el patrimonio, quienes se forman como docentes aprenden a tender puentes entre la herencia cultural que reciben y las interpretaciones que sus estudiantes elaboran en el aula, muchas veces desde experiencias y sensibilidades muy diversas. En definitiva, se busca formar profesoras y profesores que comprendan

que el patrimonio no es un listado de «objetos valiosos» que deben memorizarse, sino un espacio vivo y dinámico, atravesado por significados, tensiones y también por oportunidades para la práctica pedagógica.

La educación patrimonial ya no puede seguir confinada a un lugar secundario, como si fuera solo un adorno o un agregado opcional del currículum. Integrarla de manera efectiva y sostenida en la formación docente se vuelve imprescindible cuando el objetivo es consolidar un aprendizaje más crítico, sensible a los conflictos y desafíos sociales, y realmente comprometido con el fortalecimiento de una ciudadanía democrática. El patrimonio, entendido en su significado más amplio, abre la posibilidad de que la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales deje atrás el simple memorismo y se conecte con la experiencia concreta de las comunidades y sus territorios. De este modo, el aprendizaje adquiere un sentido más profundo y situado, cargado de contexto, y se proyecta con un potencial transformador mucho más auténtico.

### 3.4 La formación docente en Chile: tensiones y desafíos

Hablar de la formación inicial de profesores en Chile es adentrarse en un escenario complejo, lleno de tensiones que atraviesan tanto a las instituciones como a los propios estudiantes que se preparan para enseñar. En el ámbito específico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los problemas no solo persisten, sino que en muchos casos se intensifican. Por un lado, la matrícula en estas carreras ha disminuido de manera constante durante los últimos años, lo que ha llevado a varias universidades a cerrar programas o a enfrentar procesos de acreditación con resultados poco favorables que incluso ponen en duda su continuidad (CNA, 2022; Acción Educar, 2021). Esta baja sostenida no solo refleja una crisis de confianza hacia la profesión docente, sino también las dificultades que existen para proyectar estas carreras como una opción verdaderamente atractiva para las nuevas generaciones. Además, este panorama abre preguntas de fondo sobre el lugar que ocupa hoy la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana

y en el horizonte laboral de quienes deciden seguir este camino.

Al mismo tiempo, persisten inercias pedagógicas que siguen ancladas en un modelo de enseñanza enciclopédico. Es decir, se privilegia todavía la acumulación de datos, fechas y conceptos por sobre el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva capaz de vincular pasado y presente. Este enfoque, que el TERCE (2016) ya había señalado como característico en la región, se traduce en prácticas escolares donde los estudiantes memorizan, pero rara vez problematizan; repiten datos, pero pocas veces dialogan con las fuentes; aprenden fragmentos de historia, pero permanecen a distancia de la complejidad social que atraviesa sus vidas cotidianas.

El efecto combinado de estos dos factores (crisis institucional y persistencia metodológica) ayuda a explicar por qué la memoria y el patrimonio, a pesar de su enorme potencial formativo, siguen ocupando un lugar secundario en los programas de pedagogía

en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. No es que falte consenso académico: al contrario, múltiples estudios han señalado la importancia de formar profesores capaces de trabajar con narrativas plurales, memorias locales y patrimonios en disputa (Rebolledo, 2020; Vilar, 2024). Lo que falta, más bien, es la voluntad institucional y curricular para traducir esas discusiones en experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje dentro de la formación inicial.

Además, esta ausencia no es un simple vacío de contenidos, sino que tiene consecuencias prácticas. Los futuros docentes se gradúan con escasa preparación para enfrentar debates actuales vinculados a memoria histórica, derechos humanos, diversidad cultural o conflictos territoriales. En un país atravesado por tensiones respecto a su pasado reciente y sus identidades colectivas, esta carencia resulta especialmente grave. Si la escuela debe ser un espacio en el cual se desarrollen capacidades ciudadanas críticas, difícilmente podrá cumplir con ese rol si quienes enseñan no han sido formados

para trabajar con esas problemáticas desde la universidad.

Por lo mismo, repensar la formación inicial de profesores en Chile exige reconocer que las tensiones estructurales, tales como la baja matrícula, la fragilidad institucional, los currículos rígidos, no son solo un problema administrativo. Son también un síntoma de la necesidad de reconfigurar qué significa enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales hoy, y cómo la memoria y el patrimonio pueden dejar de ser un apéndice marginal para convertirse en un eje articulador de la experiencia formativa.

#### **4. Metodología**

La investigación se sitúa 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 (Guba y Lincoln, 1994; Berger y Luckmann, 1966). Desde esta mirada, lo relevante no es solo

describir fenómenos, sino comprender cómo los actores les atribuyen sentido y cómo estos se articulan en prácticas, discursos e instituciones.

Con esa premisa, se optó por un enfoque cualitativo, puesto que este permite aproximarse a los fenómenos educativos en su complejidad, atendiendo a matices, tensiones y representaciones que difícilmente podrían captarse a través de indicadores cuantitativos (Flick, 2012; Merriam, 1998). No se trata únicamente de observar la presencia o ausencia de ciertos contenidos en los programas, sino de analizar qué lugar ocupan, qué sentidos se les adjudican y cómo dialogan con las orientaciones normativas más amplias del sistema educativo. La unidad de análisis está constituida por dos grupos de documentos: (a) marcos normativos nacionales vinculados a la formación docente y a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (leyes, orientaciones ministeriales, estándares profesionales, entre otros) y (b) mallas curriculares y perfiles de egreso de veinte programas de pedagogía

en Historia, Geografía y Ciencias Sociales vigentes al momento del estudio.

En términos de diseño, el estudio corresponde a una investigación exploratoria-descriptiva con proyección propositiva (Hernández Sampieri, 2014; Stenhouse, 1987). Esto significa que, en una primera etapa, el trabajo se centra en reconocer y caracterizar un campo poco estudiado en la realidad chilena: la incorporación de la memoria y el patrimonio en la formación inicial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, no se limita a describir, sino que busca sentar las bases para propuestas futuras de innovación curricular que respondan a los vacíos detectados.

La fase documental, que es la que aquí se reporta, se desarrolló en dos niveles complementarios:

- Análisis de marcos normativos nacionales en educación, que incluyó leyes, políticas públicas, orientaciones curriculares y documentos ministeriales vinculados con la

formación inicial docente y la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

·Revisión de mallas curriculares y perfiles de egreso de veinte universidades chilenas, todas con programas de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el propósito de identificar la presencia explícita, implícita o ausente de contenidos y enfoques vinculados a memoria, patrimonio, archivos y museos.

La selección de estas veinte universidades respondió a criterios de cobertura nacional (regiones norte, centro y sur), diversidad institucional (estatales, privadas y tradicionales del CRUCH) y vigencia de la oferta formativa al momento del estudio. Estos criterios buscan asegurar una representatividad razonable del panorama de la formación docente en Chile.

Es importante subrayar que el presente artículo recoge únicamente los resultados de esta fase documental. Las etapas posteriores, actualmente en desarrollo, contemplan la

realización de entrevistas semiestructuradas a directores de carrera, lo que permitirá contrastar las disposiciones formales con las interpretaciones y decisiones de los equipos académicos. Finalmente, la investigación proyecta la formulación de una propuesta de innovación curricular, orientada a fortalecer la enseñanza de la memoria y el patrimonio en la formación inicial docente.

Esta secuencia metodológica busca dar cuenta de un proceso gradual: primero, explorar y describir lo que existe en el plano normativo y curricular; luego, comprender cómo los actores lo interpretan y gestionan; y, por último, ofrecer orientaciones propositivas que puedan incidir en la mejora de la formación de futuros profesores.

#### **4.1 Estrategia de análisis**

Para sistematizar y analizar la información recopilada se utilizó el software NVivo, ampliamente empleado en investigaciones cualitativas por su capacidad para organizar grandes volúmenes de datos y facilitar, al mismo tiempo, la construcción de categorías

analíticas. La elección de esta herramienta no respondió solo a un criterio operativo, sino también a una definición epistemológica. Más que restringir el trabajo a una lectura lineal de los documentos, el uso de NVivo permitió desplegar el análisis en un nivel más complejo, en el que comenzaron a hacerse visibles patrones, vínculos y tensiones que profundizaron y matizaron la interpretación.

En una primera etapa se construyó un sistema de categorías deductivas a partir del marco teórico (patrimonio, memoria, museos, archivos, educación patrimonial), al que se fueron añadiendo subcategorías emergentes durante la lectura exploratoria de los documentos. Estas clasificaciones se operacionalizaron en la ficha de análisis documental y luego se incorporaron como nodos en NVivo. La codificación se realizó de manera iterativa, con revisiones sucesivas del sistema categorial hasta alcanzar una versión estable. Como estrategia de validación, se efectuaron contrastes internos entre materiales del mismo tipo (por ejemplo, distintas leyes o planes de estudio)

y triangulación entre las diferentes herramientas analíticas del *software* (matrices de codificación, consultas de co-ocurrencia y nubes de palabras).

Además, el uso de NVivo no se entendió solo como un respaldo técnico, sino que se convirtió en un recurso que ayudó a superar las limitaciones de un análisis exclusivamente manual. Gracias a este *software*, fue posible triangular categorías, visualizar entramados emergentes y detectar relaciones latentes entre los textos. Todo ello terminó por reforzar la consistencia del análisis cualitativo, ofreciendo una mirada más robusta y con mayor capacidad de articulación.

El análisis se estructuró en distintas etapas y recurrió a herramientas específicas:

· Matrices de codificación cruzada (Saldaña, 2021): posibilitaron examinar la relación entre categorías principales y subcategorías, identificando tanto convergencias como vacíos significativos en los documentos curriculares y normativos. Estas matrices



facilitaron la comparación entre universidades, evidenciando la presencia explícita, implícita o ausente de los ejes temáticos vinculados a memoria y patrimonio.

·Mapas de nodos temáticos (Richard, 2009): se construyeron representaciones visuales que mostraron de manera esquemática las conexiones entre conceptos, lo cual permitió identificar *clústeres* de sentido y visualizar cómo los distintos discursos educativos articulan (o desarticulan) nociones de ciudadanía, memoria y educación patrimonial.

·Consultas de co-ocurrencia de códigos (Richards, 1994): estas fueron esenciales para localizar segmentos textuales en los que aparecían simultáneamente dos o más categorías de análisis. Gracias a ello se pudieron detectar intersecciones relevantes, por ejemplo, entre «ciudadanía» y «memoria histórica», o entre «patrimonio» y «formación docente».

·Análisis de nubes de palabras (Bazeley, 2013): se recurrió a esta técnica visual con

el fin de identificar términos dominantes y posibles focos discursivos a partir de su frecuencia de aparición. Aunque de carácter más exploratorio, las nubes de palabras ofrecieron un primer panorama de los énfasis retóricos presentes en los marcos normativos y en las mallas curriculares.

En conjunto, estas herramientas no solo facilitaron un análisis sistemático, sino que también posibilitaron una lectura más crítica y reflexiva de los materiales. Al poner en diálogo distintas técnicas de codificación y visualización, fue posible trascender una descripción superficial y avanzar hacia la detección de patrones, tensiones y silencios que constituyen insumos centrales para la discusión sobre innovación curricular en la formación docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile.

## **4.2 Instrumentos de la fase documental**

Para organizar la información de manera más ordenada, se elaboró una ficha de análisis documental diseñada especialmente para esta investigación. Su construcción

respondió a una necesidad muy concreta: disponer de un marco claro que facilitara comparar cómo los distintos documentos normativos y curriculares tratan los temas centrales del estudio.

La ficha se articuló en torno a cinco ejes temáticos que resultan decisivos:

1. Patrimonio

2. Memoria

3. Museos

4. Archivos

5. Educación patrimonial

Estos ejes no surgieron de manera azarosa. Más bien, se desprenden directamente del marco teórico y de los debates actuales sobre la formación docente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Además, condensan dimensiones fundamentales para entender la relación entre enseñanza, construcción de

identidades colectivas y transmisión cultural. Al mirar desde estas claves, se vuelve posible iluminar no solo lo que los documentos dicen, sino también las tensiones y vacíos que dejan entrever.

Cada eje fue analizado a partir de tres categorías de codificación:

·Presencia explícita: cuando el concepto aparece nombrado de forma directa en los programas, normativas o perfiles de egreso.

·Presencia implícita: cuando, sin estar enunciado de manera literal, el concepto se deduce a partir de objetivos, competencias o descriptores relacionados.

·Ausencia: cuando el eje temático no se encuentra representado en ninguna de las secciones revisadas.

Este esquema permitió avanzar desde una lectura meramente descriptiva hacia un análisis más matizado, capaz de distinguir

no solo si los conceptos están presentes o no, sino también el grado y la forma en que son integrados. En síntesis, la ficha se constituyó en un insumo metodológico central: garantizó la comparabilidad entre universidades, aportó criterios claros para la codificación en NVivo y, sobre todo, ofreció un mapa preliminar de los énfasis y silencios que marcan la formación docente en relación con memoria y patrimonio en Chile.

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

La fase documental de la investigación estuvo circunscrita exclusivamente a fuentes públicas. Esto supone una limitación evidente: los documentos revisados, ya sean normativas, perfiles de egreso o mallas curriculares, ofrecen un retrato formal, muchas veces normativo, que no necesariamente coincide con lo que ocurre en la práctica cotidiana de la formación docente. En otras palabras, el análisis permite observar aquello que las instituciones declaran en el papel, pero no siempre alcanza a reflejar lo que efectivamente implementan en sus aulas o prácticas pedagógicas. Este sesgo

es importante de reconocer, pues advierte que los hallazgos deben leerse como una aproximación parcial, que ilumina discursos institucionales más que realidades vividas. De ahí la relevancia de la segunda fase de la investigación, que contempla entrevistas semiestructuradas, justamente para contrastar y complementar lo que aparece en los textos oficiales con la voz de los actores directamente implicados.

En el plano ético, este primer momento no presenta mayores complejidades. Al trabajar únicamente con documentos oficiales de acceso público, no fue necesario solicitar consentimiento informado ni resguardar la confidencialidad de participantes, dado que no se involucraron personas ni datos sensibles. Ahora bien, la investigación en su conjunto contempla lineamientos éticos más amplios para las siguientes etapas, en las que sí habrá contacto directo con sujetos, y en las que se garantizará el respeto a la autonomía, el consentimiento libre e informado y la protección de identidades.

En síntesis, esta fase inicial se caracterizó por un bajo nivel de riesgo ético, pero también por una cierta ceguera frente a las prácticas no declaradas, lo que refuerza la necesidad de entender estos resultados como preliminares y necesariamente complementarios a la indagación cualitativa en curso.

## **5. Resultados**

### **5.1. Políticas nacionales y marcos normativos**

El primer hallazgo significativo proviene del examen de las políticas educativas y marcos normativos nacionales. A nivel legal, la Ley General de Educación (20370) se erige como la única excepción parcial al silencio normativo: menciona explícitamente el patrimonio cultural y ambiental, aunque sin una traducción concreta en lineamientos pedagógicos o estrategias curriculares. El resto de las leyes analizadas (20903 sobre desarrollo profesional docente, 20529 de aseguramiento de la calidad, 21091 sobre educación superior, 20129 de acreditación, 20845 de inclusión escolar y 21040 que crea el nuevo sistema de educación pública) relegan las nociones

de memoria, patrimonio, museos y archivos a un plano marginal o puramente administrativo. Dichos conceptos aparecen, cuando lo hacen, asociados a gestión institucional, sin ninguna proyección hacia la formación docente o la didáctica de las Ciencias Sociales.

Algo similar ocurre con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Este documento clave alude de manera implícita a la diversidad cultural y a la necesidad de reconocer la identidad de los estudiantes. Sin embargo, carece de una articulación clara con la educación patrimonial, lo que termina invisibilizando la potencialidad formativa de los archivos, museos y memorias colectivas. En otras palabras, aunque hay destellos de sensibilidad cultural, no existe una construcción sistémica que permita integrar el patrimonio y la memoria como ejes transversales de la enseñanza.

#### **5.1.1 Análisis mediante matrices de codificación cruzada**

El uso de matrices de codificación cruzada (Saldaña, 2021) permitió comparar leyes,

marcos normativos y orientaciones curriculares según los cinco ejes definidos (patrimonio, memoria, museos, archivos y educación patrimonial). El resultado fue revelador:

- Presencia explícita: solo la Ley 20370 incorpora de manera directa la noción de patrimonio.

- Presencia implícita: en documentos como el MBE o la Ley 21040, se identifican alusiones indirectas a diversidad, identidad o participación, categorías que pueden vincularse tangencialmente con la memoria o el patrimonio.

- Ausencia: en la mayoría de las leyes revisadas, los conceptos analizados brillan por su ausencia, lo que muestra una desarticulación estructural entre la política educativa y los debates contemporáneos sobre memoria histórica o educación patrimonial.

**Tabla 1. Matriz de codificación cruzada**

Documentos analizados	LGE 20.370	1	1	0	0	1
	Ley 21.040	0	1	0	0	1
	MBE 2021	1	1	0	0	1
	Ley 20.903	0	0	0	0	0
	Ley 20.529	0	0	0	1	0
	MBDE 2015	0	1	0	0	0
		Patrimonio	Memoria	Museo	Archivo	Educación Patrimonial
Ejes Temáticos						

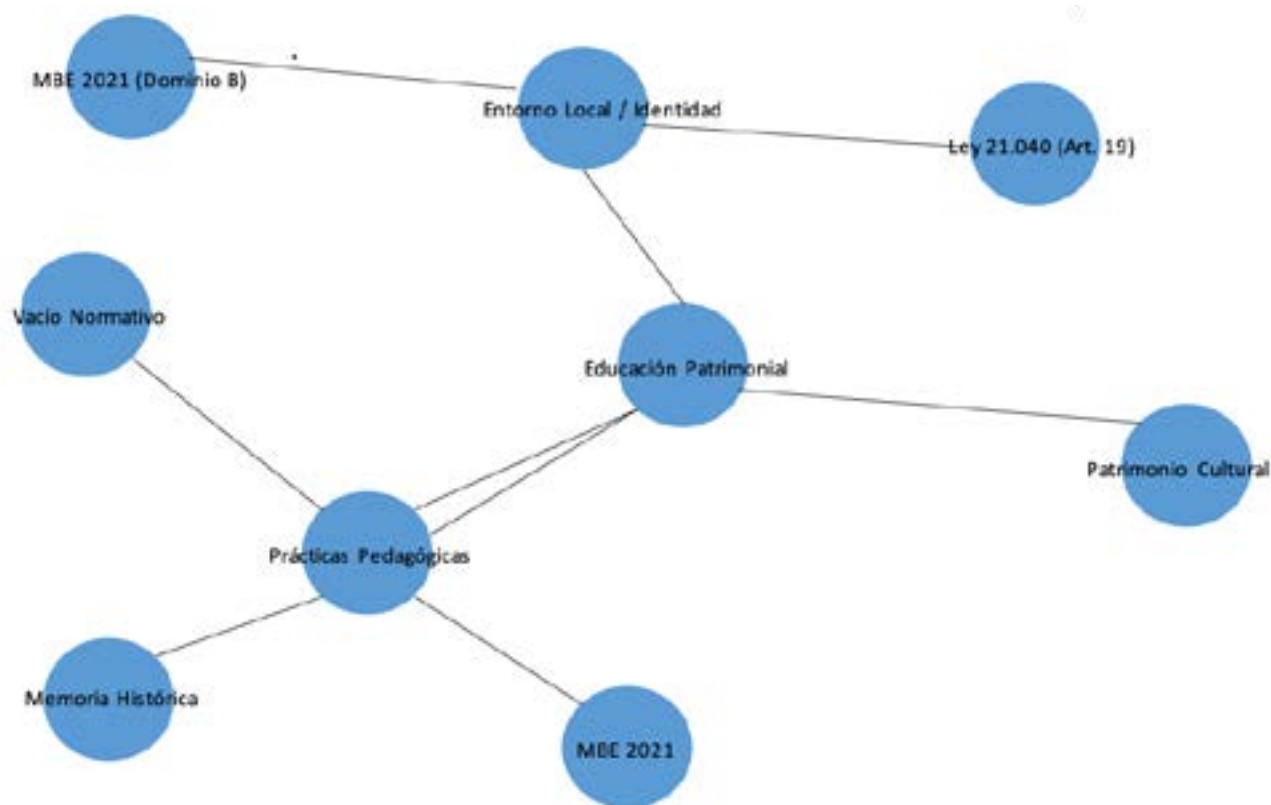
Fuente: elaboración propia

### **5.1.2 Mapas de nodos temáticos**

Los mapas de nodos (Richard, 2009) facilitaron una representación esquemática de las conexiones conceptuales. El análisis permitió observar que, mientras nociones como calidad, equidad y aprendizaje aparecen interconectadas en múltiples documentos, los nodos de memoria y patrimonio emergen de manera aislada, sin conexiones significativas hacia otros campos.



**Imagen 1. Mapa de nodos temáticos**



Fuente: elaboración propia

En términos prácticos, esto significa que la política educativa chilena se ha centrado en construir un relato tecnocrático, donde lo pedagógico se define en torno a estándares de calidad y resultados medibles, pero se desvanece la reflexión sobre cómo la educación contribuye a la formación ciudadana desde el vínculo con memorias colectivas y patrimonios culturales.

### **5.1.3 Consultas de co-ocurrencia de códigos**

Las consultas de co-ocurrencia (Richards, 1994) fueron particularmente útiles para detectar intersecciones entre categorías. Dos hallazgos son especialmente relevantes:

1. La aparición conjunta de «ciudadanía» y «memoria histórica», aunque poco frecuente, abre un espacio interesante: en los pocos pasajes donde ambos términos se cruzan, suele ser en referencia a la necesidad de «formar ciudadanos informados», sin un desarrollo mayor sobre la dimensión crítica de la memoria.

2. La co-ocurrencia entre «patrimonio» y «formación docente» es prácticamente inexistente. Esto confirma la hipótesis de que, pese a la relevancia académica del tema, no ha logrado permear los documentos oficiales que regulan la formación inicial de profesores.

### **5.1.4 Nubes de palabras**

El análisis de nubes de palabras (Bazeley, 2013) entregó un panorama más exploratorio, pero igualmente revelador. En los documentos normativos, los términos dominantes fueron calidad, evaluación, estándares, aprendizaje y sistema. En contraste, palabras como memoria, patrimonio, museos o archivos prácticamente no aparecen o lo hacen de manera marginal y desarticulada.

Esta distribución refuerza la idea de un énfasis retórico centrado en la eficiencia y la gestión educativa, con escasa sensibilidad hacia la dimensión cultural y ciudadana de la formación.

### Imagen 2. Nube de palabras



Fuente: elaboración propia

## **5.2. Análisis de mallas curriculares y perfiles de egreso**

El análisis documental de las mallas y perfiles de egreso muestra un panorama de debilidad institucional en torno a memoria y patrimonio, con apenas unos pocos programas que innovan en este sentido. Se reproduce así la tensión entre un discurso inclusivo en el papel y una ausencia de formación práctica en la realidad curricular.

### **5.2.1 Matrices de codificación cruzada**

El cruce de categorías permitió detectar una tendencia dominante: la ausencia explícita de memoria y patrimonio en la mayoría de los programas. Solo en un número muy reducido de universidades aparecieron cursos o talleres orientados directamente a patrimonio cultural, historia local o archivos, lo que fue codificado como presencia explícita. En cambio, en varias instituciones emergieron menciones implícitas, casi siempre vinculadas a competencias de formación ciudadana o a objetivos genéricos sobre identidad cultural, sin asignaturas específicas que les den soporte.

**Tabla 2. Matriz de codificación cruzada**

Documentos analizados	Bases 1°-6°	1	1	0	0	1
	Bases 7°-2°M	1	1	0	0	1
	Bases 3°-4°M	1	1	0	0	1
	EPJA	1	1	0	0	1
	Est. Aprendizaje	0	0	0	0	0
	Priorización	0	0	0	0	0
	Orientaciones	0	0	0	0	0
	Programas Curso	1	1	0	0	1
	Est. Profesión	1	1	0	0	1
	Acreditación	0	0	0	0	0
		Patrimonio	Memoria	Museo	Archivo	Educación Patrimonial
Ejes Temáticos						

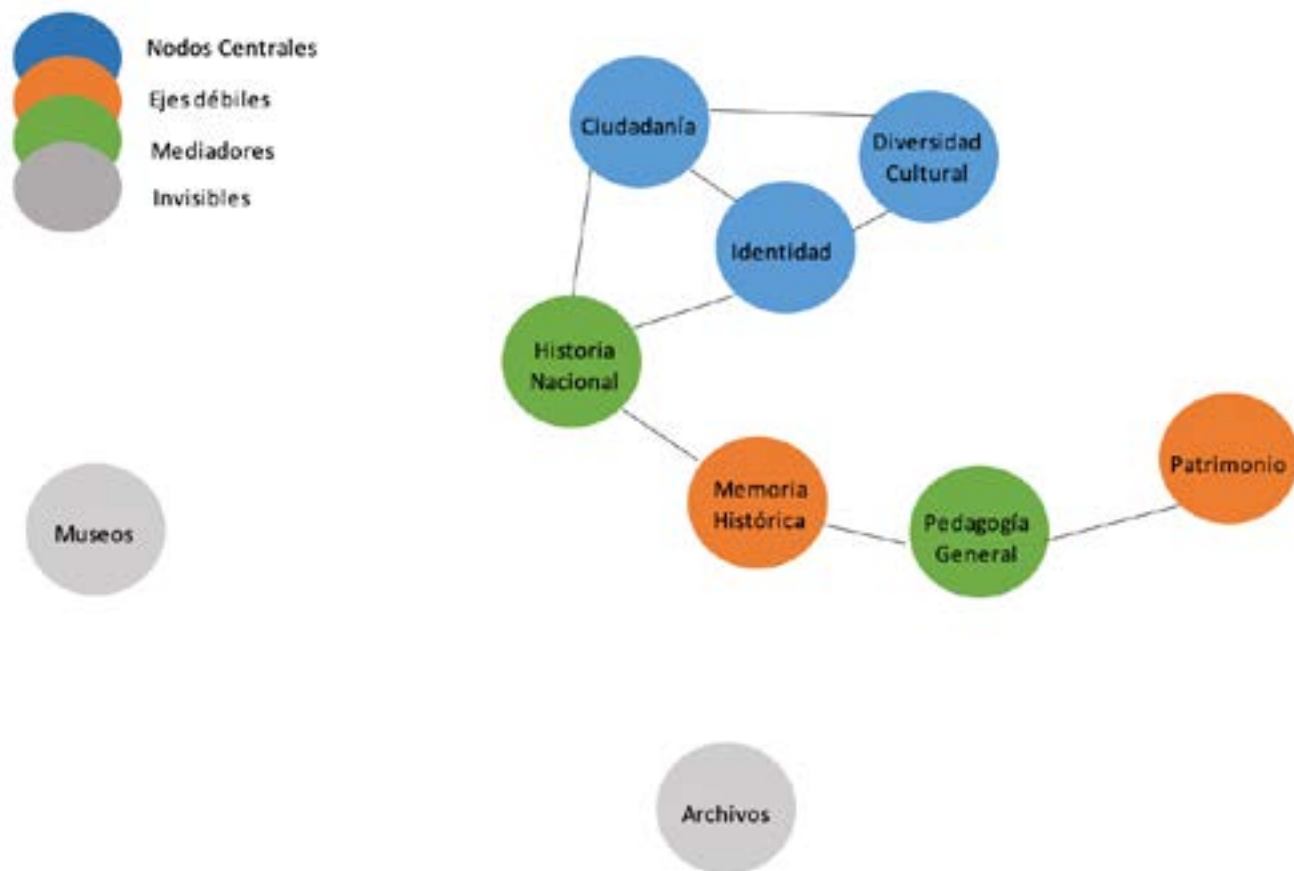
Fuente: elaboración propia

La matriz reveló un vacío estructural: mientras los perfiles de egreso suelen declarar la importancia de formar docentes críticos y conscientes del entorno social, estas intenciones no se traducen en experiencias curriculares concretas. En otras palabras, hay una desconexión entre el discurso y la práctica curricular.

### 5.2.2 Mapas de nodos temáticos

La representación gráfica mostró que los conceptos de *ciudadanía*, *diversidad cultural* e *identidad* aparecen como nodos centrales en muchos planes de estudio. Sin embargo, estos rara vez se conectan con *memoria histórica* o *patrimonio*. Cuando existe relación, suele estar mediada por asignaturas de historia nacional o pedagogía general, sin una articulación metodológica que considere el trabajo con archivos o museos.

**Imagen 3. Mapa de nodos temáticos**



Fuente: elaboración propia



El mapa permitió visualizar clústeres separados:

- Un bloque de discursos centrados en la formación ciudadana.
- Otro, mucho más pequeño, donde sí aparecen experiencias patrimoniales explícitas.

La falta de puentes entre ambos clústeres confirma la fragmentación de estas temáticas en los programas.

### 5.2.3 Consultas de co-ocurrencia de códigos

Al buscar la aparición conjunta de categorías, se identificaron intersecciones relevantes entre:

- Ciudadanía + identidad cultural → frecuentes en perfiles de egreso.
- Historia local + patrimonio cultural → presentes solo en universidades con talleres específicos.

- Formación docente + memoria histórica → prácticamente ausentes, salvo en formulaciones muy vagas de competencias.

Esto muestra que el patrimonio y la memoria se asocian más con historia local que con formación docente crítica, lo cual reduce su potencial transformador dentro de la carrera.

### 5.2.4 Análisis de nubes de palabras

Las nubes construidas a partir de las mallas revelaron que términos como ciudadanía, identidad, contexto social e historia nacional predominan en el discurso curricular. Sin embargo, palabras vinculadas al patrimonio, la memoria o el archivo apenas aparecen; cuando lo hacen, es en contextos periféricos en calidad de «complementos» y no como ejes formativos.

### Imagen 4. Nube de palabras



Fuente: elaboración propia

Esto refuerza la idea de que, aunque los programas reconocen discursivamente la diversidad cultural y la formación ciudadana, no han incorporado sistemáticamente la memoria y el patrimonio como dimensiones pedagógicas estructurantes.

### **5.3. Patrones emergentes**

#### **5.3.1 Brecha estructural entre discurso académico y realidad institucional**

Uno de los hallazgos más significativos es la distancia que se abre entre lo que la literatura especializada viene subrayando hace al menos dos décadas y lo que efectivamente plasman los documentos normativos y curriculares en Chile. Autores como Jelin (2002), Smith (2006) o Rebolledo (2020) han insistido en que tanto la memoria como el patrimonio son dimensiones indispensables para formar ciudadanía crítica, capaces de interrogar los relatos oficiales y reconocer voces marginadas. Sin embargo, el análisis con matrices de codificación cruzada muestra que estas categorías aparecen escasamente en leyes y programas de pedagogía.

En la práctica, la memoria y el patrimonio son relegados a menciones implícitas, generalmente bajo la noción genérica de identidad cultural sin que exista una traducción en asignaturas, talleres o prácticas pedagógicas concretas. Esto configura una brecha estructural: mientras la investigación internacional e incluso los discursos políticos reconocen el valor formativo de estos ejes, los currículos de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales permanecen anclados en lógicas tradicionales centradas en contenidos factuales y narrativas nacionales.

#### **5.3.2 El patrimonio reducido a un elemento decorativo o turístico**

Otro patrón emergente es la banalización del patrimonio. En los pocos casos donde se menciona explícitamente, este tiende a aparecer como un recurso ligado al turismo cultural o un «complemento estético» de la enseñanza de la historia. Así, se reproduce una concepción restringida del patrimonio, desprovista de su potencial crítico y ciudadano.

Autores como Ricoeur (2023) han planteado que el patrimonio no es un simple objeto de conservación, sino un campo de disputa simbólica que articula identidades y memorias colectivas. Al reducirlo a lo ornamental, se diluye la posibilidad de que el futuro profesorado desarrolle herramientas pedagógicas para problematizar la herencia cultural desde perspectivas críticas e inclusivas.

La nube de palabras construida sobre las mallas curriculares confirma esta tendencia: términos como «turismo», «cultura» y «valores nacionales» aparecen más asociados al patrimonio que nociones como «memoria histórica» o «justicia social».

### **5.3.3 Invisibilización de museos y archivos como recursos pedagógicos**

Quizás el hallazgo más evidente es la ausencia casi total de museos y archivos en los marcos normativos y en los currículos de formación inicial docente. Mientras que en Europa y América del Norte se han consolidado experiencias de educación patrimonial que incorporan prácticas en instituciones

culturales (Prats, 2011; Siede, 2019), en Chile estos espacios aparecen invisibilizados.

Las consultas de co-ocurrencia de códigos muestran que «museo» y «archivo» rara vez se vinculan con categorías como «formación docente» o «ciudadanía». Cuando lo hacen, se trata de menciones aisladas, sin integración metodológica. Esto refleja una desconexión estructural entre la escuela y el mundo cultural, limitando la posibilidad de que los futuros profesores se formen en entornos de aprendizaje más amplios y diversos.

En este sentido, el patrón de invisibilización no es casual, sino que responde a la hegemonía de un modelo de enseñanza centrado en el aula, donde la transmisión de contenidos prima sobre la exploración de memorias y patrimonios vivos.

### **5.3.4 Espacios de oportunidad curricular**

A pesar de las carencias detectadas, los resultados también permiten identificar áreas de oportunidad. El análisis de perfiles de egreso revela que muchas universidades

declaran intenciones vinculadas a la formación ciudadana crítica y a la comprensión del contexto sociocultural. Estas declaraciones, aunque vagas, pueden convertirse en un terreno fértil para insertar la memoria y el patrimonio como competencias transversales, es decir, no solo como contenidos aislados, sino como principios formativos que atraviesen toda la carrera.

En la lógica de Stenhouse (1987), la innovación curricular no se juega únicamente en la incorporación de nuevas asignaturas, sino en la forma en que se problematizan los contenidos y se abren prácticas pedagógicas transformadoras. De ahí que la oportunidad esté en pasar de una visión decorativa del patrimonio a una pedagogía patrimonial crítica, que integre museos, archivos y memorias comunitarias como parte del quehacer docente.

Los mapas de nodos temáticos elaborados en NVivo son claros: si bien los nodos de ciudadanía e identidad cultural concentran gran parte de los discursos, aún se

encuentran desconectados de memoria y patrimonio. Esa disociación, al mismo tiempo que muestra un vacío, señala también un espacio de intervención.

## 6. Discusión

Los hallazgos de esta investigación documental ponen de relieve tensiones de fondo en la formación inicial docente en Chile. La constatación de que memoria y patrimonio aparecen de manera marginal en normativas, planes de estudio y perfiles de egreso, lejos de ser un problema aislado, debe entenderse como parte de un entramado más amplio: el predominio de un modelo educativo tecnocrático que, como señalan Bellei (2015) y la OCDE (2017), ha privilegiado la estandarización de aprendizajes por sobre la reflexión crítica acerca del sentido de educar. En particular, los resultados de la revisión de mallas curriculares y perfiles de egreso (Tabla 3) muestran que, pese a que la mayoría de los programas declara la formación ciudadana como propósito central, menos de la mitad incluye asignaturas en las que

memoria y patrimonio sean abordados de forma explícita y sistemática.

Desde esta perspectiva, los resultados dialogan directamente con las reflexiones de Elizabeth Jelin (2002), quien advierte que la memoria no es un archivo fijo, sino un campo de disputa en el que intervienen relaciones de poder, silencios y olvidos. La débil presencia de la memoria en la formación inicial docente chilena revela, precisamente, un silenciamiento institucionalizado que limita la capacidad de los futuros profesores para mediar entre relatos oficiales y memorias subalternas.

Asimismo, Laurajane Smith (2006) ha insistido en que el patrimonio debe entenderse como una construcción política antes que como un inventario supuestamente neutral de bienes culturales. Al revisar las mallas curriculares en Chile, se confirma que esta mirada crítica todavía no logra instalarse en la instrucción docente. El resultado es que el patrimonio queda relegado a un rol secundario, muchas veces asociado al turismo

o a una identidad cultural genérica, en vez de convertirse en un eje articulador de la formación ciudadana.

La comparación con experiencias internacionales vuelve aún más evidente esta brecha. En Europa, como documenta Prats (2011), la educación patrimonial forma parte obligatoria del itinerario de los futuros profesores: visitas a museos, trabajo con archivos y contacto con fuentes primarias que enriquecen la práctica pedagógica. En América Latina también hay avances. Siede (2019), por ejemplo, muestra cómo en Argentina se han incorporado memorias comunitarias y relatos subalternos al currículo escolar, lo que fortalece directamente la formación ciudadana. En cambio, el caso chileno sigue marcado por una distancia llamativa entre discurso y práctica: aun cuando se declara la relevancia de la identidad cultural en los perfiles de egreso, estas menciones rara vez se traducen en experiencias concretas de enseñanza. Esta separación entre discurso y configuración curricular concreta refuerza la idea de que la educación patrimonial



ocupa un lugar marginal en la formación inicial docente chilena, incluso en carreras que, por su naturaleza disciplinar, debieran tenerla como eje estructurante.

El vacío detectado no es menor y trae consigo implicancias profundas. Stern (2013) advierte que las disputas por la memoria en Chile atraviesan el espacio público y modelan identidades colectivas. Si los futuros docentes no reciben herramientas para trabajar con esas tensiones, las escuelas corren el riesgo de perpetuar silencios y exclusiones, en lugar de abrirse como espacios de diálogo democrático. La invisibilidad de archivos y museos en los programas de estudio supone también perder la oportunidad de usarlos como auténticos laboratorios de ciudadanía, donde los estudiantes puedan entrar en contacto directo con las memorias vivas de sus comunidades.

Ahora bien, no se trata solo de señalar carencias. También existen espacios de oportunidad. La presencia, aunque difusa, de referencias a la diversidad cultural y a la formación ciudadana en los perfiles de

egreso indica que hay un terreno normativo y declarativo donde la memoria y el patrimonio podrían insertarse con más fuerza como competencias transversales. En línea con lo planteado por Stenhouse (1987), innovar en el currículo no significa únicamente sumar nuevas asignaturas, sino transformar la manera en que se problematizan los contenidos y se conectan con prácticas pedagógicas críticas.

En definitiva, los hallazgos no solo dejan en evidencia un déficit, sino que también muestran un suelo fértil para la acción. La fase documental confirma la ausencia de memoria y patrimonio en normativas y currículos, pero al mismo tiempo revela un consenso académico e internacional que podría respaldar cambios de fondo. Reconocer esa marginalidad es, en cierto modo, el primer paso para impulsar propuestas que permitan superar la lógica tecnocrática dominante y avanzar hacia una educación patrimonial crítica, capaz de formar docentes mediadores entre memorias plurales, identidades en disputa y proyectos ciudadanos democráticos.



## Conclusión

La investigación documental realizada deja ver con bastante nitidez un panorama inquietante en la formación inicial de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. La memoria y el patrimonio, en lugar de constituir un eje articulador de los planes de estudio, aparecen apenas insinuados, de manera fragmentaria o, derechamente, ausentes. No se trata solo de un vacío temático: lo que se revela es un diseño estructural que, en las últimas décadas, ha apostado por la lógica tecnocrática, centrada en el aseguramiento de la calidad, la regulación administrativa y la estandarización de los aprendizajes. Además, ese predominio de enfoques técnicos ha terminado por relegar a un segundo plano las miradas críticas, culturales y ciudadanas que podrían enriquecer la formación de los futuros docentes.

En el plano normativo, los hallazgos confirmaron que las políticas educativas chilenas continúan reproduciendo una orientación instrumental. La Ley General de Educación

(20370) se erige como una excepción parcial al mencionar el patrimonio cultural y ambiental; sin embargo, la ausencia de lineamientos didácticos o estrategias pedagógicas concretas limita el alcance de esta mención. El resto de las normativas revisadas (la Ley 20903 sobre desarrollo profesional docente o la Ley 21040 sobre educación pública) se mantienen ajenas a la integración sistemática de memoria, patrimonio, archivos y museos como ejes formativos. Incluso documentos claves como el Marco para la Buena Enseñanza aluden solo de forma difusa a la diversidad cultural y a la identidad, sin articular una propuesta pedagógica que permita trabajarlas de manera sistemática en la formación inicial docente.

Este patrón se replica en las mallas curriculares y perfiles de egreso de las veinte universidades analizadas. La mayoría de los programas carece de asignaturas específicas que aborden la memoria histórica, la educación patrimonial o el uso didáctico de archivos y museos. En algunos casos se encontraron menciones indirectas, vinculadas a la

formación ciudadana o a objetivos genéricos sobre identidad cultural, pero estas aparecen desprovistas de un desarrollo consistente. Solo un número muy acotado de universidades ofrece talleres o cursos vinculados al patrimonio cultural o la historia local, los cuales, aunque significativos en su aporte, constituyen experiencias aisladas y excepcionales que no logran consolidarse como estándar en el sistema formativo nacional.

El análisis asistido por el software NVivo permitió profundizar y afinar este diagnóstico inicial. Las matrices de codificación cruzada pusieron en evidencia vacíos relevantes al comparar las normativas con los currículos universitarios, lo que confirmó la escasa presencia explícita de la memoria y el patrimonio. A su vez, los mapas de nodos temáticos mostraron que nociones como ciudadanía, identidad y diversidad cultural se articulan en torno a discursos amplios y genéricos, mientras que memoria y patrimonio quedan desanclados, sin conexiones robustas con la formación ciudadana crítica.

Las consultas de co-ocurrencia de códigos permitieron detectar asociaciones puntuales entre ciudadanía y memoria histórica, o entre historia local y patrimonio cultural, aunque en todos los casos se trató de cruces aislados y poco integrados en el diseño curricular. Finalmente, las nubes de palabras ofrecieron un panorama ilustrativo: términos como calidad, evaluación o sistema ocupan el centro del discurso institucional, mientras que memoria, patrimonio, museos y archivos se mantienen en posiciones marginales.

Estos resultados permiten responder de manera directa a los objetivos específicos trazados para esta fase de la investigación. En primer lugar, se cumplió con la tarea de redefinir los conceptos de memoria y patrimonio en el marco de la formación docente, mostrando que no se trata de nociones neutras ni universales, sino de campos de disputa atravesados por relaciones de poder y por dinámicas de legitimación y exclusión de memorias colectivas. En segunda instancia, fue posible examinar las experiencias curriculares presentes en universidades

chilenas: lo cierto es que, aunque existen iniciativas interesantes, estas aparecen como ejercicios aislados, periféricos y sin continuidad institucional. En tercer lugar, se logró analizar la referencia a memoria y patrimonio en políticas nacionales y en las mallas curriculares, constatando que dicha presencia es débil, marginal y, en la mayoría de los casos, apenas implícita, sin llegar a consolidarse como un eje articulador de la formación inicial docente.

En cambio, el cuarto objetivo queda fuera del alcance de esta primera fase. Su desarrollo se proyecta hacia la segunda etapa de la investigación, cuando se realizarán entrevistas semiestructuradas con directores de carrera y se construirá una propuesta curricular capaz de responder a los vacíos aquí detectados. En este sentido, los resultados presentados funcionan como un insumo diagnóstico clave que da solidez y pertinencia al trabajo que viene.

Ahora bien, las conclusiones deben leerse reconociendo sus limitaciones. El análisis

documental se sustentó únicamente en fuentes públicas (leyes, normativas, mallas curriculares y perfiles de egreso), lo que significa que los hallazgos recogen sobre todo discursos declarativos, sin asegurar que reflejen prácticas efectivas en las aulas universitarias. Es posible que existan experiencias innovadoras que, al no estar registradas en documentos oficiales, hayan quedado invisibilizadas en este ejercicio. Por eso resulta indispensable complementar este panorama con el trabajo de campo previsto en la segunda fase, que permitirá confrontar la normativa y los currículos con las prácticas concretas, las interpretaciones y las decisiones que toman los equipos académicos.

Pese a estas limitaciones, lo cierto es que los hallazgos de esta primera etapa constituyen un punto de partida firme para avanzar hacia transformaciones más profundas. El diagnóstico confirma que la memoria y el patrimonio continúan relegados en la formación docente, pero al mismo tiempo abre una oportunidad estratégica: la posibilidad de incorporarlos como competencias

transversales esenciales para cultivar una ciudadanía crítica, plural y democrática. Desde esta perspectiva, archivos y museos resultan recursos pedagógicos de gran potencial, capaces de articular experiencias vivenciales de enseñanza con debates actuales sobre memoria histórica, diversidad cultural e identidad colectiva.

En definitiva, los resultados permiten afirmar que los objetivos propuestos para esta fase se cumplieron de manera consistente. Más aún, dejan trazado un horizonte de trabajo claro para la etapa siguiente. Lo que se presenta aquí no debe leerse a modo de cierre, sino como un fundamento sólido para proyectar una innovación curricular que supere la marginalidad de la educación patrimonial y transforme la formación inicial docente en un espacio de mediación crítica entre memorias plurales, patrimonios en disputa y prácticas ciudadanas. De cara a la fase propositiva de la investigación, estos hallazgos orientan el diseño de una propuesta de originalidad curricular para la formación

inicial docente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Dicha iniciativa buscará integrar la educación patrimonial como eje transversal, promoviendo la incorporación de asignaturas obligatorias sobre memoria histórica y patrimonio, así como la articulación sistemática con archivos, museos y sitios de memoria. El objetivo final es formar docentes capaces de mediar pedagógicamente entre memorias plurales, patrimonios en disputa y desafíos ciudadanos contemporáneos.

### Referencias Citadas

Acción Educar (2019): *Radiografía a las carreras de pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de Desarrollo Profesional Docente*, Santiago, Chile: Acción Educar.

Bazeley, P. (2013): *Qualitative data analysis: Practical strategies*, Los Angeles, CA: SAGE.

Berger, P. y T. Luckmann (1966): *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*, New York, NY: Anchor Books.

Chile. Ley 20129 (2006, 17 de noviembre): Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, Diario Oficial de la República de Chile.

Chile. Ley 20370 (2009, 12 de septiembre): Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile.

Chile. Ley 20529 (2011, 27 de agosto): Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile.

Chile. Ley 20845 (2015, 8 de junio): De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile.

Chile. Ley 20903 (2016, 1 de abril): Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile.

Chile. Ley 21040 (2017, 24 de noviembre): Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile.

Chile. Ley 21091 (2018, 29 de mayo): Sobre Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile.

Comisión Nacional de Acreditación (2022): Informe público de acreditación 2022. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

Flick, U. (2012): *Introducción a la investigación cualitativa* (4.<sup>a</sup> ed.), Madrid, España: Morata.

Guba, E. y Y. Lincoln (1994): «Competing paradigms in qualitative research», En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117), Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2014): «Metodología de la investigación» (6.<sup>a</sup> ed.), México D.F., México: McGraw-Hill.

Ibarra, N. y C. Ramírez (2014): «Educación patrimonial en Chile: Una propuesta para el desarrollo de la identidad local», *Sophia Austral*, 14, pp. 69-92.

Merriam, S. B. (1998): *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Subsecretaría del Patrimonio Cultural (2021): *Educación patrimonial. Miradas y trayectorias*, Santiago, Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Muñoz Reyes, E., y L. López Torres (2021): «Educación patrimonial y su inclusión en la Formación Inicial Docente: Una tarea en desarrollo», *Revista Convergencia Educativa*, (10-extra), pp. 7-23. <https://doi.org/10.29035/rce.s10.7>

Richards, L. (2009): *Handling qualitative data: A practical guide* (2nd ed.), London, UK: SAGE.

Richards, T. y L. Richards (1994): «Using computers in qualitative analysis», en N. K. Denzin

& Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Saldaña, J. (2021): *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.), London, UK: SAGE.

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, España: Morata.

UNESCO/OREALC (2015): *TERCER Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): Informe de resultados*. Santiago, Chile: UNESCO.

López Torres, L., M. I., Castro Rojas y P. del P. López Villegas (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>