

“La subjetividad del docente se lleva al aula”: Memoria histórica y prácticas docentes

“Teacher’s subjectivity enters the classroom”: Historical memories and teaching practices

Arturo Meléndez Montero¹

Karol Quesada Brenes²

Jéssica Ramírez Achoy³

Recibido: 26/06/2025

Aceptado: 20/08/2025

Resumen

El siguiente artículo describe cómo se dimensiona la práctica docente (PD) de un profesor de Estudios Sociales costarricense, mediante el trabajo del concepto de democracia y currículo, a partir de sus memorias y experiencias de vida. El enfoque de la investigación es cualitativo con método biográfico, aplicado a una historia de vida a través de dos entrevistas abiertas. El análisis de los datos se trabajó mediante la codificación teórica en dos etapas: codificación abierta y axial. La principal conclusión es que la práctica docente no se funda únicamente en el currículo oficial, al contrario, esta depende de las experiencias políticas y memorias construidas por el profesorado.

Palabras claves: Memoria histórica, Prácticas docentes, Democracia, Estudios Sociales, Educación Cívica

¹ Ministerio de Educación Pública (MEP), Costa Rica. Correo electrónico: arturo.melendez.montero@mep.go.cr. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3448-4774>

² Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Correo electrónico: quesada.karo98@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0021-2903>

³ Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Correo electrónico: jessica.ramirez.achoy@una.ac.cr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-3006>



Abstract

The study addresses the concepts of democracy and curriculum through the teacher's memories and life experiences. A qualitative research design was employed, using a biographical method through two open-ended interviews. Data analysis was conducted using theoretical coding in two stages: open and axial coding. The main finding suggests that teaching practice is not solely rooted in the official curriculum; instead, it is significantly shaped by the political experiences and personal memories constructed by educators.

Keywords: Historical memory, Teaching practices, Democracy, Social Studies, Civic Education

Cómo citar

Meléndez, A., Quesada, K., y Ramírez, J. (2025). "La subjetividad del docente se lleva al aula": Memoria histórica y prácticas docentes. *Nuevas Dimensiones*, 12, 189-213. <https://doi.org/10.53689/nv.vi12.78>

1. Introducción

El objetivo del siguiente artículo es describir las memorias históricas y experiencias significativas en la trayectoria docente de un profesor de Estudios Sociales, el cual orienta su forma de enseñar el concepto de democracia dentro del aula secundaria en Costa Rica. A partir de este objetivo, se plantearon algunas preguntas que delimitaron el objeto de estudio, a saber: ¿Qué experiencias personales o formativas marcaron el interés del profesor por la enseñanza de la historia?, ¿qué acontecimientos sociales, políticos o educativos influyeron significativamente en su manera de entender y enseñar la historia?, ¿cómo interpreta el profesor su rol en la formación de ciudadanías democráticas dentro del aula? Y por último: ¿Qué sentido le otorga a su práctica docente a partir de esas memorias?

Para evidenciar la capacidad transformadora del sujeto, se implementa la historia de vida como metodología (Gurdián, 2010), la cual posibilita indagar en las experiencias y prácticas de un docente de Estudios Sociales y Educación Cívica. Particularmente, el artículo evidencia cómo la subjetividad del docente moldea y reconstruye el currículo académico y, a partir de este, resignifica los conceptos de la asignatura de Estudios Sociales y Educación Cívica, en Costa Rica.

Sobre esta idea, es importante destacar que las prácticas docentes (PD) (González, 2021) no son simples actos de transmisión de conocimientos, ya que en estas convergen subjetividades y objetividades, es decir, las visiones de mundo del profesorado y sus estudiantes se enfrentan al currículo técnico y la programación de aprendizajes. De esta manera, se busca posicionar a la persona docente como un agente capaz de construir nuevos imaginarios y horizontes sociales.

Consecuentemente, al problematizar las PD, se reconoce al profesor o profesora como un actor principal en la toma de decisiones sobre la enseñanza del mundo social, la historia y la formación de ciudadanías (Ross, 1998). Así, este artículo vincula las experiencias del profesor Jorge (nombre anonimizado) y su recorrido por 33 años de ejercicio docente en la secundaria costarricense.

2. Marco teórico

2.1 La memoria histórica como punto de partida de las prácticas docentes en Estudios Sociales

En las Ciencias Sociales, la memoria se ha conceptualizado a partir de múltiples enfoques que la relacionan con la dimensión identitaria, las relaciones colectivas e individuales, y el poder. Paralelamente, Halbwachs (2009) considera que la memoria colectiva refiere a las construcciones colectivas sobre un conocimiento socialmente aceptado. Así, la memoria llevada a experiencias comunes adquiere connotaciones culturales, políticas o sociales, que permiten legitimar acontecimientos o hechos históricos.

Desde la perspectiva de Le Goff (1991), la memoria se nutre de los artefactos que permiten el recuerdo que y validan los discursos aceptados socialmente en el presente. Por lo tanto, la memoria individual se vincula a la colectiva, lo cual les permite a los individuos reconstruir racionalmente su pasado y narrarlo en el presente, desde un principio de justicia y verdad (Ricoeur, 2003).

Por su lado, Rüssel (2017) considera que la memoria histórica significa el pasado de un individuo a partir de sus experiencias de vida, y le da sentido al quehacer del presente y futuro. Así, la memoria histórica tiene connotaciones políticas que le permiten al sujeto narrar

sus propias verdades sobre ese pasado, y reivindicar la construcción de una sociedad con justicia social.

No obstante, las ideas anteriores no están exentas de debate, principalmente debido a la tensión entre la historia, como estudio del pasado, y la memoria, como recuerdo del pasado, la cual puede ser instrumentalizada políticamente y legitimar visiones del pasado que favorecen a grupos de poder. Por tanto, el concepto de memoria histórica o memoria colectiva deben comprenderse desde los contextos en los que se estudian, para destacar y contrastar las formas en las que se sitúan los discursos políticos.

Este debate, llevado a las PD, permite comprender las dinámicas de las lecciones de Estudios Sociales y Educación Cívica más allá de la finalidad técnica de la enseñanza; las Ciencias Sociales escolares son características por su complejidad, porque los conceptos con los que trabaja dependen de los contextos políticos, sociales, económicos y culturales de cada época. Sumado a esto, otros elementos de esta complejidad son la ideología y los posicionamientos políticos del currículo oficial y de su contraparte, el profesorado.

Es así como en esta investigación se entiende que las PD son el resultado de las experiencias cotidianas y políticas del profesorado, conjugadas con sus propias interpretaciones sobre la historia, la pedagogía, la didáctica y el currículo. Así, se reconoce que es el docente quien tiene un papel preponderante en los procesos de enseñanza, pues es quien toma las decisiones sobre qué, cómo y sobre todo, para qué enseñar (Young, 2016).

Como resultado de lo anterior, el papel del docente, en especial dentro de las Ciencias Sociales, ha sido objeto de debate en las últimas décadas, ya que choca con la noción del docente como dueño y proveedor de conocimiento. Esto se relaciona con lo que Freire (2008) denominó como educación bancaria, pues se “deposita” el conocimiento en los estudiantes que, a su vez, se visualizan como agentes pasivos, receptores y memorísticos de los saberes “donados” por el docente.

Contrario a esta lógica, en las prácticas docentes críticas, el conocimiento se produce a través de las relaciones orgánicas con los otros, en la búsqueda incesante, impaciente y permanente de los saberes. El papel del docente no debe situarse aislado de los estudiantes, pues durante

el proceso de enseñanza, estos se educan mutuamente y cuestionan el mundo, con el fin de deconstruir y construir, pero desde una visión colectiva.

Asimismo, las PD implican reconocer una serie de dimensiones de la escuela que complejizan el quehacer del profesor. Ramírez-Achoy y Pagès-Blanch (2022) afirman que la subjetividad transversaliza las decisiones sobre el currículo y las formas de enseñanza que elige cada docente, por tanto, no se reconoce que el acto de enseñar se limite a las aspiraciones del currículo técnico.

Ahora bien, los enfoques críticos sobre las PD plantean que el profesorado es el tomador de decisiones, e incluso propuestas como las de Young (2016) sugieren que el profesor debe ser el centro de los procesos educativos, idea que este particular estudio apoya, pues posiciona el acto de enseñar desde las decisiones curriculares, didácticas y de evaluación del docente. De esta manera, las PD se plantean como acciones intencionadas del profesorado para transmitir conocimientos que están permeados por la cultura, la política, la ideología y los contextos sociales de la escuela. Asimismo, la memoria histórica tiene relevancia en la enseñanza de los Estudios Sociales, pues vincula las subjetividades docentes con las decisiones curriculares que toma, a la hora de enseñar historia.

Con esto, el docente no solo narra el pasado en sus clases, sino que se posiciona sobre ese pasado y, desde su posicionamiento político e ideológico, elige qué versión de la historia enseñar, qué modelo de democracia fomentar en sus estudiantes, y qué tipo de ciudadanías proponer en las lecciones. Esta perspectiva crítica permite repensar la función docente, más allá de las normativas y el currículo oficial, y reconoce que el acto de enseñanza, sobre todo de las Ciencias Sociales, está surcada por conflictos, resistencias y disputas de sentido.

2.2 Democracia y currículo en el contexto costarricense

Los trabajos de Álvarez-Garro (2015; 2019) sobre el concepto de democracia en Costa Rica, indican que este se ha articulado en el país desde una vertiente *liberal-procedimental*, la cual busca reducir sus significados y experiencias a una serie de procedimientos institucionales que pretenden asegurar los derechos individuales, en especial, el sufragio.

La misma autora también afirma que desde la mitad del siglo XX, surge una noción de democracia enlazada con el discurso de la identidad nacional -construida en la segunda mitad

del siglo XIX en el marco del Estado Liberal-, que apela al mito de una sociedad pacífica y con un respeto natural por la institucionalidad, ideas que encuentran su justificación histórica en la abolición del ejército el 1 de diciembre de 1948⁴. La autora advierte que, mediante dicha narrativa, se pretenden regular las formas de conflicto y disenso dentro de la sociedad costarricense:

Este discurso hegémónico señala cuáles acciones son consideradas “válidas” para ejercer el disenso, aquellas que están contenidas dentro de los marcos democráticos institucionales provistos por el Estado. Fueras de esos mecanismos, cualquier acción es calificada de violenta, antidemocrática y — por ende — anti-costarricense (Álvarez-Garro, 2015, p. 220).

Así, Álvarez-Garro (2019) evidencia que los sujetos que parten de este discurso hegémónico de democracia no logran relacionar problemáticas sociales como la desigualdad socioeconómica, producida por las políticas neoliberales, con las falencias del sistema político costarricense: “Si bien existen referencias que indican un descontento social contra el Estado y la aplicación de medidas macroeconómicas de corte neoliberal, la forma en que se realiza la asociación entre estas y la democracia no parece clara” (p. 86). La autora demuestra que existe una correlación entre la forma de entender el concepto de democracia y la manera en la que se percibe en la experiencia, de manera que, según sea el entendimiento del concepto, se potencia o limita la capacidad de acción de los sujetos.

Como resultado, la democracia en el currículo costarricense se conceptualiza como un eje dentro de las asignaturas de Estudios Sociales y Educación Cívica en Costa Rica, constituyendo tanto el fundamento mismo de la ciudadanía como su objeto. Como expresan Sant y Pagès (2015), hablar de y enseñar política en la escuela es hablar y enseñar la democracia. No obstante, en el caso particular de la democracia, en cuanto concepto político,

⁴ “El proyecto político de constitución de la nación no sufrió mayores cambios luego de la Guerra Civil. Se retomaron algunos rasgos y se reforzaron, así como se introdujeron nuevos. Surge la noción de “democracia” dentro del vocabulario político, y desde entonces se convirtió en palabra clave dentro de los discursos presidenciales, ahora no sólo como definición del sistema político sino como parte de la identidad nacional” (Álvarez-Garro, 2015, p. 61).

esta posee un carácter polisémico, por lo que su uso puede referir a múltiples significados y experiencias (Koselleck, 1993).

Formalmente, la democracia se encuentra definida en el currículo de Educación Cívica costarricense, a partir de los siguientes componentes: una serie de condiciones mínimas, una ampliación normativa y un elemento aspiracional. En el primero de estos, se presentan requisitos mínimos como: a) elecciones periódicas, b) la universalidad del voto, c) la división de poderes, d) la participación de dos o más agrupaciones políticas en el proceso electoral, y e) la imposibilidad de alterar los períodos de cambio de gobierno establecidos. En cuanto a la ampliación normativa, se refiere a la progresiva inclusión de derechos para la ciudadanía, mientras que la dimensión aspiracional aparece de forma escueta, al señalarse que “la democracia también es un ideal o aspiración que señala el norte hacia el cual la ciudadanía desea dirigirse” (MEP, 2009, p. 210).

En otras palabras, la democracia en la Educación Cívica costarricense se entiende como contraria a toda forma de concentración del poder, a saber, desde fundamentalismos religiosos y dictaduras hasta las prácticas del populismo. De esta manera, Costa Rica se presenta como un país democrático con una cultura política esencialmente caracterizada por valores como la paz, la solidaridad y el respeto por la institucionalidad, cuyas únicas problemáticas -planteadas en el currículo como desafíos de la organización institucional- consisten en la mejora de los mecanismos oficiales de participación política y control institucional (MEP, 2009). Por lo anterior, la formación del ciudadano se comprende desde una perspectiva política conservadora (Apple, 2013), la cual consiste en preservar las estructuras políticas e institucionales existentes, limitando la participación ciudadana a las formas y medios oficiales.

Por otro lado, aunque el currículo costarricense en Estudios Sociales y Educación Cívica presenta contenidos relacionados con un concepto de democracia social y económica, mediante el abordaje del Estado de Bienestar, estos se plantean desde la narrativa de un pasado idílico en el que grandes caudillos (hombres), como Rafael Ángel Calderón Guardia y José María Figueres Ferrer, llevaron a cabo una serie de reformas estatales que resultaron

en el surgimiento de las garantías sociales. Este tipo de narrativas personalistas son propias de un enfoque de carácter romántico de la historia (Carretero, et al., 2013).

Así, la democracia, al ser reducida en el currículo costarricense a una serie de procesos - principalmente electorales- y a la defensa de una serie de derechos mayoritariamente individuales, se limitan las prácticas relacionadas con las demandas de justicia social, las cuales, a su vez, son manifestaciones de un concepto de democracia ampliado y con enfoque socioeconómico (Sartori, 2012).

3. Metodología

Se propone un estudio cualitativo que le otorgue la palabra al docente, ya que en esta metodología el sujeto es quien protagoniza la investigación a través de los significados que le da al objeto de estudio. Se reconoce que la agencia del profesorado nunca es pasiva ni tecnicista, y que sus experiencias políticas sitúan los objetos de enseñanza de la escuela. La centralidad de este enfoque implica reconocer que la investigación es horizontal, y que el mundo es un lugar que se construye desde el individuo a través de los significados que le otorga a sus experiencias de vida. Asimismo, la investigación cualitativa permite problematizar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde las dinámicas sociopolíticas de la escuela (Castellví et al., 2023) y, con esto, proponer estudios contextualizados a una realidad única e irrepetible.

En el marco de este paradigma, el enfoque etnográfico permite profundizar en esas realidades y contextos de la escuela y cuestionar las visiones positivistas de la investigación (Mercado et al., 2022). En particular, los Estudios Sociales como materia escolar integran dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales que no son fáciles de comprender. Sin embargo, cuando se sitúan esas experiencias en las prácticas docentes de un profesor, se logra la comprensión de su contexto escolar y de las vivencias que están alrededor de asignaturas ligadas a las Ciencias Sociales.

No obstante, uno de los retos de la investigación en Estudios Sociales es el tipo de conocimiento con el que se trabaja. Debido a que las Ciencias Sociales no son exactas, estas dependen de los posicionamientos políticos e ideológicos de quien las narra y de quien las aprende. Esto sumado a la dimensión cultural, sobre la cual el individuo construye y

reconstruye la comprensión de ese mundo social. Para Plá (2020), el conocimiento disciplinario adquiere formas muy distintas en la escuela, pues precisamente el filtro de la memoria histórica, las narrativas y la cultura escolar hacen que se convierta en algo nuevo para el estudiantado y profesorado.

Por lo tanto, el método etnográfico permite obtener una visión holística y profunda de la escuela, sobre todo cuando se les da la voz a sus actores principales, en el caso de esta investigación, un docente de secundaria. Para efectos de este trabajo, se comprende la aplicación del método etnográfico en educación, de tal forma que se vinculen las formas del conocimiento escolar con las experiencias políticas del profesorado. Para la investigadora Youdell (2010), las narrativas biográficas en educación permiten abordar exitosamente la complejidad del aula escolar.

De acuerdo con este método, como estrategia de recolección de datos se propuso una historia de vida, a través de dos entrevistas a profundidad a un docente de Estudios Sociales de secundaria. Este tipo de análisis biográficos aplicados a docentes han tenido un desarrollo teórico y metodológico desde la primera década de este siglo (Bolívar, 2015; 2016), y han tenido como eje de la discusión comprender las narrativas que se construyen en el aula de clase, pues están cargadas de significados que nos permiten analizar las finalidades de las prácticas docentes.

Para este estudio, interesó un docente con trayectoria política, pues se buscaron posturas críticas sobre la democracia. El perfil de este profesional fue: tener más de 30 años de laborar en la educación secundaria, haber participado de actividades sindicales u otros espacios políticos, y haber trabajado en el sector público.

Con la delimitación de ese perfil, se ubicó al profesor Jorge (nombre anonimizado), con quien se realizaron dos encuentros para conversar de sus experiencias cotidianas y el ejercicio de la práctica docente. Como técnica de recolección de datos, se eligió la historia de vida a través de varias entrevistas a profundidad que reunieron cinco aspectos, a saber: a) biografía docente, b) estudios universitarios, c) activismo político, d) prácticas docentes, y e) memoria histórica y democracia.

El análisis de los datos se realizó a partir de una codificación teórica (Flick, 2015) a partir de dos momentos. En el primero se transcribió la información y se consignaron los códigos que se repetían en el relato del sujeto. Estos códigos fueron segregados en categorías más generales que explicaron a) la educación como práctica política, y b) la construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, a partir de un sujeto y una historia de vida se desarrolló el estudio, teniendo en cuenta que la realidad de este docente no es generalizable, pero sí que genera vías para repensar la memoria docente en función de las dinámicas en la asignatura de Estudios Sociales.

4. Resultados

El análisis de los datos permitió exponer el tema a partir de dos ideas del profesor Jorge: 1) La educación como práctica política, donde se explican los elementos biográficos que llevaron al profesor a construir esa idea, y 2) Praxis y resignificación colectiva del conocimiento, apartado en el que se exponen los conceptos de currículo, Estudios Sociales, democracia y ciudadanía. En ambas secciones se muestra que estos posicionamientos son construcciones que emergen de la experiencia de vida de Jorge, sus contextos sociopolíticos, y las etapas como hijo, estudiante y docente.

4.1. La educación como práctica política

Las memorias del profesor son el punto de partida para la construcción de las prácticas docentes y políticas. Uno de los códigos *in vivo* que surgieron de las entrevistas fue: “La educación es una práctica política”, y al analizar las experiencias de Jorge (nombre anónimo), como estudiante de primaria y secundaria, se logra observar el proceso y la madurez de ideas para construir sus posicionamientos con respecto a la educación, y los Estudios Sociales.

Jorge es un docente recién pensionado, con 33 años de servicio en el magisterio, principalmente de secundaria. Nació en 1966, en un barrio urbano de clase media, ubicado en la capital de Costa Rica, y fue el menor de 3 hijos. Su madre fue aprendiz de enfermería, en un hospital de San José, y su padre fue economista. Su historia de vida está inmersa en el contexto convulso de la Guerra Fría, con recuerdos y memorias contradictorias que permiten

situar el conocimiento educativo desde los sucesos sociopolíticos de la época y sus experiencias de vida.

4.1.1. “La Primaria fue una Cosa Maravillosa”

Cuando Jorge inicia su escolarización en la década de 1970 en Costa Rica, el preescolar a penas se estaba popularizando: “Los sectores de clase media urbana estaban intentando introducir a los chicos a la educación preescolar, entonces a mí me meten al kínder de monjas” (Jorge, comunicación personal, 2 de noviembre de 2024).

Su experiencia en esta etapa escolar no fue positiva, pues cuenta que cuando se orinaba en los pantalones, las monjas lo bañaban con ropa puesta. Además, él recuerda que esa institución “estaba a cargo de los franciscanos, entonces ya yo tomé conciencia de que eso me parecía terriblemente aburrido”. Su padre, que es una figura muy importante en sus recuerdos, lo sacó de esa institución por la violencia física que ejercían contra él.

En la etapa de primaria, lo inscribieron en una escuela pública, y esta memoria forma parte de su pensamiento actual de la educación. Él ingresó a la escuela y ya sabía leer, por influencia de su papá. Jorge recuerda con cariño y admiración a la primera maestra que tuvo, la cual no utilizaba el famoso libro de lectoescritura “Paco y Lola”, porque ella estaba consciente de los sesgos que implicaba ese texto. Además, la docente enfatizó en sus lecciones “la lectura, las artes y el humanismo”; de ella afirmó: “Mi maestra, la que era joven, le tenía un gran cariño, amor y una gran admiración y seguro por eso tengo tanta inclinación siempre por las generaciones nuevas y tanta fe”.

En este sentido, para el profesor Jorge “*la primaria fue una cosa maravillosa*”, pues se entremezclan anécdotas familiares con la de esta maestra. Sin embargo, con el resto de la primaria, de segundo a sexto grado, tuvo experiencias negativas, pues la “niña” Elliet⁵ utilizaba el castigo físico:

Esta sí pegaba, esa sí es la parte fea. Esa pellizcaba, pegaba, garroteaba con el metro. Yo era muy dócil, pero a mis compañeros sí los fregaba con el metro,

⁵ En Costa Rica se acostumbra a llamar “niña” a la maestra de primaria.

“La subjetividad del docente se lleva al aula”: Memoria histórica y prácticas docentes

tiraba la tiza, tiraba el borrador, se ufanaba de tener una puntería, golpeaba la mesa, era una señora con un carácter muy difícil (Jorge, comunicación personal, 2 de noviembre de 2024).

Por otra parte, hay un peso importante de la memoria histórica. Para la época, Costa Rica había pasado por una Guerra Civil en 1948, que tenía polarizada a la población. Por un lado, estaban en el poder los socialdemócratas, por otro lado, la oposición de los socialcristianos, que habían perdido la guerra, y por último, los comunistas que estaban en el exilio y vedados de la política costarricense. En este contexto político, Jorge convivía con su abuela (del partido socialdemócrata), su madre (socialcristiana) y su padre (militante del partido comunista). Además, menciona algunos recuerdos que le dieron significado a su concepto de política, como acompañar a su abuela a votar por primera vez, o escuchar las tertulias sobre el marxismo-leninismo por parte de su papá.

La figura paterna tiene un rol destacado en esta etapa escolar de Jorge. Su padre estudió Administración de Servicios Sociales en México, y realizó su maestría de economía en Colombia. De él, aprendió los discursos del comunismo, incluso a través del famoso periódico Granma, de Cuba⁶.

En este contexto, y con las distintas representaciones de figuras docentes, Jorge hizo un balance de esta etapa de su vida: “Que siempre hay un aprendizaje, pero es un aprendizaje casi que dialéctico, el traspasar la puerta de un aula es entrar a un espacio de convivencia democrática, en un diálogo entre iguales, como diría Habermas” (Jorge, comunicación personal, 2 de noviembre de 2024).

De esta forma, la primera etapa de escolarización de Jorge estuvo mediada por el contexto político del país, y las dinámicas sociohistóricas de la escuela, pero también las experiencias familiares marcaron las formas en las que él empezaba a comprender el mundo. Sus memorias, le permitieron construir y deconstruir los discursos sobre los propósitos de la escuela, así como de las finalidades de la práctica docente.

⁶ Esta publicación se mantiene en la actualidad y es el Órgano Oficial del Comité Central del Partido Comunista de Cuba.

4.1.2. Secundaria, Militancia y Radicalización Política

Jorge ingresa a la secundaria en 1978, en una época muy convulsa para la región centroamericana. En Costa Rica a inicios de los setenta, el movimiento estudiantil de secundaria y universitario había participado en protestas y manifestaciones contra la concesión a la empresa estadounidense ALCOA, para la explotación de la bauxita, al sur del país. En 1979, el Frente Sandinista por la Liberación Nacional toma el poder; un año después estalla una guerra civil en El Salvador; en Guatemala se perpetuaba el genocidio a la población indígena y campesina, y Honduras se convirtió en una base militar estadounidense donde se formó la “contra” para responder a la toma del poder por parte de la izquierda nicaragüense.

Jorge ingresó a un colegio adscrito a la Universidad de Costa Rica (UCR), por tanto, muchos de sus docentes eran del ámbito universitario. Esto le permitió experimentar de primera mano los debates políticos de la época. Uno de los docentes de Estudios Sociales que marcó su vida fue un militante político que ocupó cargos importantes en la UCR y que, además, sacaba a los estudiantes del colegio para participar en protestas sociales.

De hecho, este profesor, al que denominaremos Iván, estuvo en la cárcel por sus luchas políticas. Todo esto caló en las memorias de Jorge: “Mi profesor era muy censurado porque salía del colegio con los estudiantes para la marcha de solidaridad del Frente Sandinista” (Jorge, comunicación personal, 2 de noviembre de 2024).

Sin embargo, en el resto de la secundaria, Jorge tuvo otros modelos de docencia con los que no se sintió a gusto. Para él, estos profesores eran muy “flojos”: “Terriblemente memorísticos, reproducciónistas de los acontecimientos históricos, poco críticos” (Jorge, comunicación personal, 2 de noviembre de 2024).

Nuevamente, las experiencias escolares de Jorge se vieron marcadas por diferentes tipos de docencia, pero la que caló en él fue aquella que politizó el contexto social, y que se comprometió desde la acción y las dinámicas de la escuela con una causa política. Este contraste genera ideas contrapuestas a las corrientes pedagógicas y sociopolíticas que confluyen en la escuela, pero además por la militancia en las memorias de Jorge.

“La subjetividad del docente se lleva al aula”: Memoria histórica y prácticas docentes

Para este docente, la educación fue una práctica política porque conoció las artes y humanidades desde sus primeros años escolares, y lo contrastó con el modelo de escuela que predicaba: “La letra con sangre entra”. Además, la experiencia de secundaria le enseñó que los Estudios Sociales podían aprenderse desde la acción, al participar desde muy joven en los movimientos sociales, pero que también en el aula de Estudios Sociales podía convertirse en un espacio para silenciar la protesta, y legitimar las relaciones de poder hegemónicas.

En medio de toda esta confluencia, Jorge nunca se decantó por la docencia como profesión, e ingresó a la UCR a estudiar historia. Sería años más tarde cuando el entorno laboral lo llevó a ejercer como maestro de primaria, y a comprobar que la escuela era un espacio de poder, de contradicciones sobre sus discursos personales y los discursos oficiales, y a aprender a construir estrategias que le permitieran poner en práctica una docencia contestaria al poder, el currículo oficial y los discursos que sostenían el *statu quo*.

De esta manera, las experiencias docentes que dimensiona González (2021) sitúan el pensamiento de Jorge sobre la educación; la memoria individual se conjuga con el contexto sociopolítico para construir una visión de la realidad sentida y vivida por Jorge. Sobre este tema, Rüssen (2017) considera que las herramientas del pasado son las que permiten repensar el presente. Esta reflexión es inherente a la construcción de los conocimientos que hoy Jorge tiene sobre la escuela y las finalidades de su práctica docente.

4.2. Praxis y resignificación colectiva del conocimiento

Para comprender la construcción colectiva del conocimiento en Jorge, se tomaron códigos relacionados al currículo, papel docente, democracia y Estudios Sociales. En cuanto al concepto de currículo, el profesor lo define como “[...] un complejo totalizador y crítico, que hace reconstrucciones para intervenir en los fenómenos sociales [...]” (Jorge, comunicación personal, 6 de noviembre del 2024).

En este sentido, el currículo se entiende como un elemento que tiene por objetivo explicar, ahondar y controlar la realidad desde diversas perspectivas.

Durante los encuentros programados, se realiza un breve recorrido sobre las transformaciones que ha tenido el currículo, en donde por ejemplo se asocia este concepto al *qué y para qué enseñar*. Sin embargo, y desde una visión lejana a la tradicional, Jorge relaciona el currículo

directamente con la praxis, pues, en concordancia con Freire (2008), considera que esta va más allá de la aplicación de metodologías y teorías preestablecidas, sino que se asocia a la capacidad del sujeto, en este caso del docente, de reflexionar e intervenir en la construcción del conocimiento y así transformar los contextos en los que se desarrolla.

El planteamiento de Jorge alrededor del currículo se establece desde las relaciones orgánicas desarrolladas en los espacios educativos, la cual se entrelaza con la categoría de práctica docente. Así, señala la necesidad de intervención de un docente cuestionador y reflexivo, criterios muy relacionados a la pedagogía crítica de Freire, pues como se mencionó anteriormente, la educación entre pares es fundamental. Ahora bien, si se quiere conocer de dónde proviene la noción de construcción colectiva del conocimiento en Jorge, es relevante analizar las experiencias y contexto político que atraviesó.

En este sentido, sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo se desarrollan en primaria y en un colegio religioso. Así apunta que: “[...] yo creía que no iba a terminar el año porque el currículo está transversalizado por lo religioso, o sea son maneras muy sutiles, vieran qué sutileza se tiene para plantear ciertos temas [...]” (Jorge, comunicación personal, 6 de noviembre del 2024).

Asimismo, señala las transformaciones que tuvo el currículo durante la década de los noventa en Costa Rica, pues se priorizaba el aprendizaje por objetivos y dicha influencia estuvo presente en los materiales de enseñanza de la época.

En su afán por establecer una construcción colectiva del conocimiento, Jorge señala que:

[...] El componente estudiantil era el que le daba vida a esa dinámica de clase, [...] siempre habían chiquillos que levantaban la mano y participaban, entonces aquello se convertía siempre en el espacio mío de aula, es un espacio de diálogo, es un espacio de diálogo entre iguales [...] (Jorge, comunicación personal, 6 de noviembre del 2024).

De esta manera, el profesor defiende la postura de crear espacios de conocimiento donde los estudiantes puedan experimentar autonomía y control sobre sus propias ideas. En una línea similar, Ross (1997) afirma la importancia que tiene el docente, al fomentar espacios y “La subjetividad del docente se lleva al aula”: Memoria histórica y prácticas docentes

actividades que promuevan la responsabilidad, pero que, en otras ocasiones, deberán de establecer dinámicas que promuevan la libertad y el pensamiento crítico.

Además, en este punto es clave la connotación que se le brinda al papel docente como un agente dinamizador del currículo y el proceso educativo. Así resalta la importancia de vincular los aprendizajes con los contextos cercanos de los estudiantes: “[...] yo no podía sacar a los chicos a las manifestaciones o cosas de ese tipo, en la U (universidad) sí lo hice [...]” (Jorge, comunicación personal, 6 de noviembre del 2024).

En esta línea, los espacios de aula significativos no son precisamente aquellos en donde el docente abarcó la mayor cantidad de contenidos o donde se siguió de manera rigurosa un planeamiento. Jorge destaca el papel docente en función del desarrollo del pensamiento crítico para la convivencia en perspectiva espacial y temporal.

En el marco de este contexto, el currículo y en especial el de Estudios Sociales, se presenta como un espacio de resistencia, y los docentes están en las primeras filas en “batalla”, debido a que los temas propuestos dentro del currículo estaban alejados del contexto inmediato de los estudiantes. Así, una de las principales críticas realizadas por Jorge es la mimetización y caricaturización de la historia, pues el nivel de enseñanza y comprensión hacia que los procesos históricos se vieran de forma aislada y escueta, sin ningún tipo de vinculación regional e incluso global.

Actualmente, los Estudios Sociales han tenido una evolución desde su aparición en el currículo nacional, en la década de 1950. En el programa de estudios del Ministerio de Educación Pública (2016) -vigente hoy-, son definidos como una asignatura o campo de trabajo interdisciplinario, recalando que no se tratan de una ciencia o disciplina: “Los Estudios Sociales no refieren explícitamente a una ciencia o disciplina, en el sentido de que no poseen un objeto de estudio, teorías y métodos particulares en comparación con otras áreas del conocimiento” (p. 16).

El trabajo de González (2020) evidencia que los Estudios Sociales han sido subordinados epistemológicamente frente a la ciencia de la Historia, siendo vistos como un medio de reproducción o, si se quiere, de difusión del conocimiento generado por los historiadores. El posicionamiento del profesor Jorge evidencia una clara oposición a la subordinación

epistémica señalada por González. El profesor comprende a los ES como las Ciencias Sociales, es decir, como un campo de construcción de conocimiento científico:

Para mí los Estudios Sociales, primero que nada, no debieran llamarse así, porque en realidad es desmeritar un poquito a las ciencias sociales al ponerle Estudios Sociales [...] para mí, los Estudios Sociales en realidad son las ciencias sociales [...] Es la disciplina que tiene la responsabilidad de desarrollar el pensamiento crítico, la sociabilidad, la participación, la transformación social, de ver las dimensiones de las relaciones de poder entre los seres humanos y todas las formas de vida (Jorge, comunicación personal, 6 de noviembre de 2024).

En la definición anterior, el profesor Jorge expresa además una adscripción a las corrientes críticas, en donde transfigurando a Marx (2012) y a su conocida onceava tesis sobre Feuerbach, se puede interpretar que para el profesor los Estudios Sociales -Ciencias Sociales- no deben limitarse a pensar la historia y la realidad social, sino que su labor es transformarla. Esta concepción crítica permite identificar una correlación entre la labor educativa y la militancia política, la cual se encuentra ya representada en su experiencia como estudiante, descrita en el apartado anterior, a partir de la figura de algunos de sus educadores. De esta manera, es posible identificar una influencia de estos docentes en su construcción conceptual de los Estudios Sociales, en la cual subyace una praxis que va más allá de la transmisión del conocimiento histórico y geográfico.

Así, la praxis, como se indicó anteriormente, constituye el elemento central de las concepciones expresadas por el profesor Jorge, siendo eje no sólo de su entendimiento del currículo y de los Estudios Sociales, sino también de conceptos más generales tales como los de democracia y ciudadanía. Sobre el concepto de democracia, el profesor entrevistado indica que lo comprende como una participación verdadera, crítica y consciente, para la cual se requiere un análisis político, entendido como un análisis del funcionamiento del poder. Por otro lado, describe a la democracia como una vivencia cotidiana, que, por tanto, no se reduce a lo institucional, a saber, a la democracia procedural señalada por Álvarez (2019; 2015)

como hegemónica en Costa Rica y que además es reproducida en el programa de estudios de Educación Cívica.

De la mano de su comprensión de la democracia, el profesor Jorge concibe la ciudadanía como la participación de espacio políticos y la constante construcción de estos, lo que se expresa al narrar algunas de sus propuestas como docente para democratizar los espacios escolares. El profesor indica:

Yo no creo en la vía electoral como la solución única, yo creo en la *multivía* (*sic*), yo creo en la organización social, **para mí eso es democracia** [...]

Entonces qué les decía yo cuando vamos a hacer el comité ejecutivo: ¿Por qué no pensamos en formas alternativas de participación política? No necesariamente es constituyendo un gobierno estudiantil, sino yo prefiero que hagamos unas cuantas charlas que tengamos permanente (Jorge, Comunicación Personal, 6 de noviembre de 2024).

Lo anterior expresa una profunda crítica a los procesos y espacios de formación de una ciudadanía ligada a la concepción hegemónica de la ciudadanía. Por el contrario, el profesor Jorge plantea la construcción de espacios alternativos y horizontales, esto en concordancia con perspectivas anarquistas como la del antropólogo estadounidense Graeber (2021), para quien “la democracia es una autogobernanza comunal” (p. 42), y no una tradición teórica occidental, ni mucho menos, una serie de procesos abstraídos de la comunidad, como lo son las elecciones.

5. Discusión

Los hallazgos muestran que las prácticas docentes tienen un vínculo directo con la historia de vida de Jorge, y que desde sus experiencias y posicionamientos políticos se hacen lecturas sobre la realidad social. Esta idea es esencial para comprender que el espacio de enseñanza y la escuela en sí misma, son complejos, pues la anatomía que les conforma incluye relaciones de poder que emanan de las directrices gubernamentales y las aspiraciones del estado para formar un tipo estándar de ciudadano (Apple, 2013).

Meléndez, A., Quesada, K., y Ramírez, J.

Asimismo, estas relaciones de poder crean resistencias que se relacionan con las decisiones que toma el profesorado a la hora de elegir el tipo de contenido, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación. Thurner (2009) afirma que, en la enseñanza de la historia, el docente cumple un rol primordial para establecer las narrativas históricas que se construyen en las lecciones de Estudios Sociales. De esta forma, el profesorado puede legitimar el *status quo* o enseñar a cuestionarlo.

Sobre esta idea, en una asignatura como Estudios Sociales, los conceptos no son neutrales (Ross, 1998) y es el profesorado quien lleva los debates y problemas sociales a sus estudiantes. Así, lo social y el pasado, entendidos como posibilidad, gestionan la construcción de nuevas experiencias políticas en la escuela, atravesadas por la ideología y los posicionamientos sociales y económicos del profesorado.

Esto se demuestra con Jorge, sobre todo al vincular su experiencia de vida con la construcción de otras ciudadanías y otras formas de enseñar la democracia. Jorge priorizó la praxis sobre el concepto, pues en su etapa escolar, los docentes que más lo impactaron le enseñaron el mundo social a partir de las decisiones y acciones que ellos tomaron.

Entonces, el vínculo entre memoria histórica y práctica docente radica en la historia como posibilidad (Freire, 1992), es decir, en las formas en las que se resignifica el pasado a partir de la cultura y los contextos políticos en los que está inmersa la escuela y, dentro de ella, el profesorado y alumnado.

Justamente, Rodríguez y Ramírez (2024) mostraron que las prácticas docentes (PD) en Costa Rica están transversalizadas por las concepciones del pasado del profesorado. Por lo tanto, consideramos que las PD traspasan los límites del currículo oficial, comprendido como las políticas educativas, programas de estudio y directrices de enseñanza y evaluación. Al ser el currículo un dispositivo de poder, encuentra sus resistencias y formas de interpelarlo en la experiencias y dinámicas escolares.

De esta manera, González (2021) señala que las prácticas docentes incluyen los razonamientos, subjetividades y emociones del profesorado. El reconocimiento del docente como intelectual de la escuela y constructor de nuevos conocimientos en la asignatura de Estudios Sociales y Educación Cívica, permite avalar que su papel no es pasivo ante las

corrientes pedagógicas, los contenidos históricos, las evaluaciones y los rituales políticos (actos cívicos, efemérides, entre otros) que están imbricados en el currículo oficial y la cultura escolar.

Por tanto, las prácticas docentes, en especial las del profesor Jorge, muestran a los Estudios Sociales como una herramienta de transformación política y social, pues el desarrollo del pensamiento crítico, el cuestionamiento a las estructuras hegemónicas de poder y la vinculación del conocimiento con la acción, generan espacios de diálogos que se escapan del tecnicismo curricular, para proponer otras y nuevas miradas sobre el entorno sociopolítico en el que está inmersa la escuela (Apple, 2013).

Por último, cabe destacar que, en la práctica de Jorge, los Estudios Sociales constituyeron un campo de acción y resistencia y, a lo largo de los 33 años de trabajo docente, construyó sus propias ideas sobre el currículo y la democracia. Ross (1997) afirma que el currículo busca estandarizar el conocimiento social, por lo cual, se requiere cuestionar no solo la estandarización, sino las formas de poder que validan solo un tipo de conocimiento en las Ciencias Sociales.

6. Conclusiones

A partir de este estudio, es posible afirmar que las prácticas docentes están cargadas de posicionamientos políticos e ideológicos sobre la vida en sociedad (Ross, 1997). El ejercicio docente no es ajeno de la realidad sociopolítica, y la escuela no está aislada de los problemas sociales y culturales. Por tanto, el recorrido biográfico del profesor Jorge permite comprender que los Estudios Sociales y la Educación Cívica se constituyen a partir de las memorias docentes, y como asignaturas pueden ser la voz del *statu quo* o espacios de resistencia para el profesorado.

Al respecto, González (2021) delimita ese espacio de acción docente como más allá de la tecnificación de su trabajo, ya que enseñar es un proceso complejo que implica reconocer elementos subjetivos de la docencia: “La subjetividad docente se lleva al aula” (Jorge, comunicación personal, 6 de noviembre de 2025). Esto porque no se puede determinar la

neutralidad en el ejercicio docente (Ross, 1998), ni en los contenidos o las decisiones curriculares y didácticas (Plá, 2020).

De esta forma, la experiencia de vida de Jorge muestra que la finalidad de la práctica docente es construir Estudios Sociales que democratizan los espacios escolares, donde el conocimiento sea la base de la acción colectiva, a partir de la toma de conciencia sobre la realidad política del país.

A partir de lo anterior, se reconoce que la docencia también constituye una práctica política, pues son las subjetividades docentes las que sirven de motor para la transformación social. Lo anterior es una idea derivada de la experiencia de Jorge, no obstante, también puede suceder lo contrario, es decir, que esas subjetividades docentes legitimen el poder hegemónico.

Así, el debate de las prácticas docentes amplía las miradas sobre los marcos de acción del profesorado de Estudios Sociales, y establece nuevos retos en la didáctica de la historia: ¿Cuáles son los espacios de resistencia a los contextos escolares normativos del profesorado de ciencias sociales?, ¿de qué manera los problemas estructurales de la escuela (currículo oficial, infraestructura, entre otros) son abordados por las y los docentes de Estudios Sociales?, ¿cuáles estrategias le permiten al profesorado democratizar el conocimiento social en la escuela? Y ¿cómo los y las docentes interpelan las realidades de la escuela?

Finalmente, cuando la literatura explica a la escuela como un espacio de transformación, choca con la realidad del currículo, las condiciones laborales del profesorado, la imposición de discursos y las narrativas hegemónicas, así como la imposibilidad de generar espacios de discusión y debate en escuelas y colegios. No obstante, al describir brevemente los conceptos y prácticas de un profesor de Estudios Sociales como Jorge, sus ideas, su praxis y experiencias de aula, nos acerca un poco más a la utopía, y con esto, a la idea de que en la escuela convergen ideas, emociones, culturas que se encuentran y desencuentran, pero que al final construyen algo nuevo.

Referencias

- Álvarez- Garro, L. (2015). El mito democrático costarricense y la invisibilización del conflicto. *De la democracia liberal a la soberanía popular*. CLACSO. http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.Php
- Álvarez-Garro, L. (2019). La frágil democracia costarricense. En L. Álvarez, C. Gómez, M. Martínez, D. Méndez, E. Nájera, P. UC, & J. Solís (Autores), *Política y democracia en Centroamérica y México: Ensayos reunidos* (pp. 63–91). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis Educativa*, 17(2), 27–35.
- Bolívar, A. (2015). *Las historias de vida del profesorado: voces y contextos*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 25-38. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.210471>
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En J. M. Castillo & M. López (Eds.), *Identidad profesional y formación docente* (pp. 45-67). Editorial Síntesis.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, (39), 13-23.
- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 11–120). Editorial Octaedro.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2.^a ed.). SAGE Publications.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed., trad. Jorge Mellado). Siglo XXI Editores.

González, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 657-677.
<http://orcid.org/0000-0002-4820-2803>

González, M. (2021). Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 141-155.

Graeber, D. (2021). *El Estado contra la Democracia* (David Muñoz Mateos. Trans). Errata naturae.

Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Editorial UCR.

Halbwachs, M. (2009). *La memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Paidós.

Marx, K. (2012). *Escritos sobre materialismo histórico* (Cesar Ruiz Sanjuán. Trans). Alianza.

Mercado Maldonado, R., y Espinosa Tavera, E. (2022). *Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 35, 181-207

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2009). Programa de estudio de Educación Cívica tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). Programa de estudio de Estudios Sociales tercer ciclo de educación general básica y educación diversificada. San José, Costa Rica.

Plá, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 20, 1–15. <https://doi.org/10.15359/rp.20.1>

Ramírez- Achoy, J., y Pagès-Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 84, e204, 1–17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.

Rodríguez-Vargas M.J. y Ramírez Achoy, J. (2024). La construcción de la memoria colectiva desde la enseñanza de la historia en los Estudios Sociales de Costa Rica [pp.141-179]. En: Alfaro-Ramos, A. y Ramírez Achoy, J. (coords.) (2024). *Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea*. UPED [versión digital].https://sistemas.pedagogica.edu.sv/sistema/app-documentos/repositorio/documentos/300_educacion-historica.pdf

Ross, E. (1998). *Redrawing the lines: The case against traditional social studies instruction*. <https://richgibson.com/RossWSSCh.htm>

Ross, E. (Ed.). (1997). The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities. SUNY Press.

Rüsen, J. (2007). “How to make sense of the past-silence issues of Metahistory”. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
<http://hdl.handle.net/10394/4014>

Sant, E., y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99.

Sartori, G. (2012). *¿Qué es la democracia?* Taurus.

Thornton, S. (2005). *Teaching Social Studies that Matters: Curriculum for active learning.* Teachers College Press.

Thurner, L. (2021). Writing, History, and Power in the Classroom. *Radical Teacher*, 21.
<https://doi.org/10.5195/rt.2021.975>

Youdell, D. (2010). *Queer Outings?: Uncomfortable Stories about the Subjects of Post-Structural School Ethnography.* *Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87–100.
<https://doi.org/10.1080/09518390903450198>

Young, M. F. D. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, 45, 79–88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>