ESCUELA DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Educación Socio Emocional En La Clase De Historia

Análisis Tridimensional Desde Las Emociones En La Historia, Las Emociones En El Aula Y, La Relación Docente-Estudiante

Nombre de Autoras/es:
Aros Riffo, Gabriel

Nombre Profesor/a Guía:
Cardoch Meza, Eliana

Seminario para optar al grado de Grado Académico de Licenciado en Educación

Santiago de Chile, 2025

TABLA DE CONTENIDO

Resumen 3

Abstract 3

1. Introducción 4

1.1 Antecedentes 5

1.2 Planteamiento del problema 7

1.3 Preguntas de investigacion 11

1.4 Objetivos generales 11

1.5 Objetivos específicos 11

2. MARCO TEORICO 12

2.1 Historia de las emociones 12

2.2 Vinculación del currículo con la didáctica en historia, a través de las competencias socio emocionales 20

2.3 Competencias socio emocionales en el campo de la educación 25

3.- DISEÑO METODOLOGICO 32

3.1 Tipo de estudio 32

3.2 Participantes de la investigación 33

3.3 Contexto del trabajo de campo 34

3.4 Estrategias para la recolección de datos 35

3.5 Estrategias para el análisis de datos recogidos 35

3.6 Plan de análisis 36

4. Resultados 37

4.1 Emociones en la clase de historia 37

4.2 Emociones en el aula 43

4.3 Relación docente-estudiante 46

5. Conclusión 49

6. Anexos 51

6.1 ANEXO 1: Preguntas de las entrevistas 51

6.2 Anexo 2: Transcripción entrevista 1 53

6.3 Anexo 2: Transcripción entrevista dos 69

7. Referencias 83

RESUMEN

Las emociones en la educación, en la historia y en nuestra propia experiencia se asocian a procesos cognitivos e intelectuales. Y al profundizar en ello, desde la perspectiva docente de la educación socioemocional en la clase de historia, descubriremos una amplia gama de oportunidades pedagógicas para la enseñanza media. En efecto, navegaremos por un análisis tridimensional desde las emociones en la historia, las emociones en el aula y, la relación docente-estudiante. Mediante el relato de profesores/as que están ejerciendo la labor docente en el sistema público.

ABSTRACT

Emotions in education, in history, and in our own experience are linked to cognitive and intellectual processes. By delving deeper into this connection, specifically from the teaching perspective of social emotional education in the history classroom, we will uncover a wide range of pedagogical opportunities for secondary education. Indeed, we will explore a three dimensional analysis encompassing emotions in history, emotions in the classroom, and the teacher-student relationship, by means of the narratives of teachers currently working in the public school system.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia desde una perspectiva tridimensional nos abre el horizonte y guía la ruta hacia la comprensión de las implicaciones y vinculación de la historia, las emociones y la educación. De esta manera, se busca que la historia trascienda la transmisión de fechas y eventos para convertirse en el espacio significativo que comprende la experiencia humana en toda su complejidad. En este contexto, la integración de las dimensiones emocionales y sociales emergen no como complementos, sino como ejes o categorías fundamentales para vitalizar su didáctica y conectar el pasado con los desafíos del presente.

En efecto, esta tesis se propone indagar en esta articulación necesaria, guiada por tres objetivos interrelacionados que buscan redefinir el lugar de la historia en la formación integral de los/as estudiantes.

En primer lugar, se analizarán las emociones en la historia como marco referencial. Es decir, este abordaje reconoce que los procesos históricos están intrínsecamente tejidos con experiencias afectivas. Por lo cual, las emociones en las investigaciones historiográficas permiten comprender a los sujetos del pasado y, como influye la recepción actual de sus narrativas, para esto es esencial revivir de significado y humanizar el conocimiento histórico, proponiendo una visión integral.

En segundo lugar, se explorará la vinculación del currículo de historia con su didáctica, a través de las competencias socio emocionales. En efecto, el actual currículo demanda formar ciudadanos/as críticos/as y participativos/as. Por lo cual, este objetivo examinará cómo la didáctica de la historia puede revitalizar la experiencia tanto en aula como fuera de ella. Mediante, las competencias socio emocionales concretas, como el diálogo respetuoso sobre conflictos pasados, la comprensión de perspectivas diversas, el análisis crítico de fuentes con sesgos, o la construcción de la "conciencia emocional".

Finalmente, se identificará el propósito específico de las competencias socioemocionales en la educación. Enfatizando que, su desarrollo no es ajeno a la disciplina, sino que es

inherente a la comprensión de la humanidad en el tiempo y a la formación de una conciencia emocional crítica.

1.1 ANTECEDENTES

En las últimas décadas se han investigado las emociones y sus implicaciones en el campo de la educación socio emocional y, la historia.

Si nos preguntamos alguna vez, cual es la vinculación e implicancia que tiene la educación con las emociones, debemos identificar su raíz en el término de "inteligencia emocional". Desde esta perspectiva, Yumary Machado Pérez (2022) le atribuye la creación del concepto a los psicólogos Salovey y Mayer (1990), quienes la vinculan con el desarrollo personal de competencias emocionales a partir de la reflexión de los propios estados anímicos. También autores como Bar-On (1997) proporciona un modelo de IE planteando el uso de un inventario emocional, que comprende aspectos emocionales y sociales.

Puntualmente, Daniel Goleman quien en 1995 público su libro "inteligencia emocional" fue el que popularizo el concepto a nivel mundial, este autor implemento dos aspectos relevantes a la teoría; como lo es el desarrollo de competencias intrapersonales y competencias interpersonales, a lo que la autora Yumary Machado (2022.pag. 40) afirma que "cada individuo debe conocerse y estar bien consigo mismo, para luego conocer y entender a los demás".

Algo semejante ocurre con Villegas (2020), el cual, destaca la vinculación de las emociones con los procesos cognitivos. Aunque, Para Hartley (2003) citado por Álvarez y Menéndez (2018), la difusión del discurso de la inteligencia emocional en el campo de la educación es esencialmente instrumental; su propósito es servir al sistema económico mediante la creación de trabajadores y consumidores emocionalmente maleables. Asi mismo, llama la atención que desde la teoría de los autores mencionados el termino de IE aspira a la elevación filosófica del humano a nivel emocional, lo cual se base en el autoconocimiento como un fin, y no como un medio, resultando contradictorio que el yo este por sobre el

nosotros. Por eso Álvarez y Menéndez, (2018) la nombran una herramienta de ingeniería social, criticando los programas de educación emocional y alfabetización; considerando que estos conllevan problemas asociados a la:

> Simplificación del mundo social que hace recaer toda la responsabilidad de su futuro en el individuo, al mismo tiempo que desprecia y no ayuda a cuestionar la influencia de las estructuras sociales y políticas que condicionan socialmente a las personas. (Álvarez, Menéndez, 2018, pag.16)

Pese a ello la IE (inteligencia emocional) nos puede conducir a una ruta de exploración en saberes difusos como los son las emociones. Por esto, Francesca Grez Cook (2019) nos aporta desde su investigación empírica y teórica que existe un punto de vista acerca de la conexión entre las emociones y la historia en el ámbito académico y pedagógico. En efecto, se hace referencia a que las investigaciones resaltan que la IE ayuda a crear una sociedad más responsable, garantiza mayor respeto hacia los derechos, incorpora diversas posturas, incrementa la comprensión emocional y previene conductas basadas en la violencia, la discriminación o la falta de aceptación, además de otras ventajas.

Discursivamente emerge el concepto de la inteligencia emocional desde el análisis de las emociones. "Los partidarios de la IE la presentan como universal y capaz de superar la tradición dualista occidental que separa: cuerpo/mente; internas/externas; personal/social. En otras palabras, se representa como capaz de resolver el conflicto epistemológico entre razón y emoción" (Álvarez, Menéndez, 2018, pag.12). En particular, históricamente la inteligencia humana está ligada con la cultura, y el método de memorización, el cual se hereda generación tras generación.

> Por lo tanto, la cultura emerge de las decisiones que tomamos con nuestra inteligencia para resolver problemas. Es decir, en el momento que nos encontramos con un problema y hay que resolverlo, lo que permite resolver ese problema es lo que concebimos como inteligencia. (Santandreu A, Gamo JR. 2023.pag.112)

Es decir, entendemos que la inteligencia nos permite resolver problemas, sin embargo, la manera en la cual lo hacemos esta predispuesta por estructuras éticas y normas culturales. Es crucial destacar que conocer el comportamiento de nuestro cerebro nos permite

comprender causas y consecuencias de las decisiones que tomamos en la vida cotidiana. Explícitamente el neurocientífico Joseph LeDoux (1996) nos describe que el cerebro tiene dos vías paralelas en las cuales la información sensorial se convierte en emoción, una de ellas es la vía rápida, que es la que se encarga de las reacciones instintivas, y la vía lenta, que se encarga de evaluar la situación para provocar una respuesta emocional según el contexto. También Antonio R Damásio (1994) vincula la fabricación de emociones con el córtex prefrontal del cerebro lo que conlleva a que los humanos experimentemos respuestas emocionales, tomemos decisiones ventajosas de acuerdo con normas sociales y nuestra relación con el mundo.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El gran problema es ¿Cuáles son las relaciones que se pueden identificar entre la historia, la educación y las emociones como marco referencial?

Ahora bien, se tiene data de la historia de las emociones desde los aportes de Huizinga en 1919, cuando escribió de la naturaleza de la vida emocional medieval. Mas adelante, Lucien Febvre en "la sensibilidad y la historia" (1941), el autor vinculó la dimensión cultural y temporal de las emociones. En consecuencia, desde las primeras fases de la historia de las emociones algunos/as historiadores/as como Huizinga, Febvre, Bloch y Elías investigaron desde el "modelo hidráulico". Además, las emociones en el marco de la historiografía; la "emocionología" de Peter Stearn y Carol Stearn (1985) se refiere a los valores y expectativas que una comunidad o un segmento social determina como adecuados para la manifestación de emociones fundamentales, junto con el papel de las instituciones en reflejar y moldear dichas conductas.

A principios del siglo XXI según Barrera, B., & Sierra, M. (2020) la historiografía de las emociones hizo un "giro afectivo", enfatizando en la pluralidad e interseccionalidad del análisis de las emociones en el campo de la historia. "Para los defensores del construccionismo social, las emociones se generan y se organizan de modo diferente según

cada cultura, en función del lenguaje, las practicas, las expectativas y los valores que esta promueva" (Barrera, B., & Sierra, M. 2020. pag.109).

En contraste a este posicionamiento, William Reddy (1997) crítica y describe dicha postura como "relativismo histórico", describiendo la discusión teórica entre la experiencia emocional construida y discursiva y la experiencia emocional real, provocando un quiebre con la afirmación que "la emoción es cultura", debido a que los antropólogos cognitivistas Holland (1992) y Strauss (1992) citados por Reddy descubrieron que los/as individuos responden a las "emotivaciones" de manera muy disímil, dependiendo del contexto y la personalidad. A lo cual Reddy (1997) afirma que las emociones son el ancla de los signos en el mundo real.

En adelante, da paso a "la relación entre experiencia emocional y experiencia lingüística y cambio histórico y transformaciones emocionales" (Barrera, B., & Sierra, M. 2020.pag.122). También, Palmer (2014) cuestiona la condición binaria del constructivismo social y el universalismo, promoviendo un enfoque integral. A causa de que, converge la naturaleza humana y la cultura. Por lo cual, "en este sentido, todos tenemos una herencia dual: una genética y una cultural. La biología hace posible la cultura y, en última instancia, la cultura cambia la biología" (Santandreu A, Gamo JR. 2023.pag.113).

Teniendo en cuenta que, vale la pena profundizar, "en la sociedad, en términos generales, el movimiento feminista había llevado a reconsiderar modelos de emociones estereotípicamente femeninas y los estereotipos de género donde los hombres eran fríos y sin emociones y las mujeres cálidas y emotivas" (Palmer, j. 2014.pag.21). En consecuencia, las emociones al igual que el género, la raza y, las clases sociales, son elementos importantes en la labor de la investigación histórica. Por ello, la relevancia de la vinculación de las emociones con la didáctica de la historia se nos presenta a los/as profesores como motor de la transformación, entendiendo la relación interdisciplinaria en la investigación científica.

Por tal motivo, un análisis más detallado en el campo de la educación es el de Rafael Bisquerra y Cimenna Chao (2021) quienes plantean la educación socio emocional como una necesidad social que no está atendida en el currículo ordinario y, promueven el

desarrollo de competencias socioemocionales como objetivo para mejorar el bienestar personal y social. En específico, proponen desarrollar competencias emocionales al ser más amplio que el de inteligencia, debido a que según los/as autores/as las competencias se aprenden y, se relacionan con el proceso de aprendizaje y la experiencia a lo largo de la vida, a través de una educación formal o no formal explicita. Visto como, "la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" (Bisquerra y Pérez, 2007.pag. 63).

Por tal motivo, según los resultados de la investigación de Rafael Bisquerra y Cimenna Chao (2021), identificaremos las competencias emocionales en cinco dimensiones:

Primero, la *conciencia,* hace referencia a comprender las causas y consecuencias de las emociones.

Segundo, la *regulación emocional* entendida como dar respuesta apropiada a las emociones que experimentamos.

Tercero, la *autonomía emocional* que es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno social y ambiental.

Cuarto, las *competencias socioemocionales* que incluye habilidades como la empatía y la colaboración, que abren puertas a actitudes prosociales y se sitúan en las antípodas de la violencia, las actitud racistas, xenófobas o machistas que tantos problemas sociales ocasionan.

Quinto, las *competencias para la vida y el bienestar,* las cuales son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven un comportamiento positivo al interior de la familia, en el trabajo, como miembros de una sociedad y para el uso del tiempo libre u ocio, todo lo que contribuye a la construcción del bienestar subjetivo personal y social (Rafael Bisquerra y Cimenna Chao, 2021).

De igual manera, el rol del/a docente de historia es fijar la ruta de la gestión de la emocionalidad en el proceso cognitivo del aprendizaje de los/as estudiantes. En efecto, el fin de la enseñanza histórica ya no es transmitir una mirada parcial basada en el nacionalismo o la ideología, sino fomentar una comprensión compleja que integre, de

forma crítica, los puntos de vista ajenos (Wulf, C. 2021). Por lo mismo, Wulf afirma que

> A continuación, se esbozarán cinco características centrales que distinguen las emociones desde la perspectiva de las ciencias culturales y sociales: el flujo de las emociones (1), su performatividad y fisicalidad (2), así como las emociones como prácticas culturales (3), las emociones en los procesos miméticos (4) y la relación de las emociones y la memoria (5). Wulf, C. 2021

De acuerdo con Wulf (2021) es relevante la interacción y comunicación fluida entre el/la profesor/a con el/la estudiante debido a que si se logra deriva en un ambiente agradable y enriquecedor, enfatizando en el estado de ánimo emocional de la clase, que contribuye a la comprensión de los eventos e historias históricas. También destaca que las formas de expresión física de las emociones están en el centro de la atención. De igual modo, el autor identifica que las emociones en la enseñanza de la historia se entienden como prácticas de culturas escolares, formando un conocimiento reciproco entre estudiantes y profesores/as. No solo eso, sino que las acciones miméticas en la didáctica de la historia nos posibilitan hacer referencias a acontecimientos históricos, personas, contextos con el motivo de representar el contenido en la realidad actual, de manera activa. Por último, Wulf (2021) nos menciona que muchos recuerdos de hechos históricos que van acompañados de emociones, imágenes y esquemas también van acompañados de un sentimiento de auto recuerdo.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACION

¿Cuáles son las relaciones que se pueden identificar entre la historia, la educación y las emociones como marco referencial?

¿De qué manera la didáctica de la historia ha dialogado con los enfoques y conceptos de las competencias sociales?

¿Cuáles son los aportes de las competencias socio emocionales en el campo de la educación?

1.4 OBJETIVOS GENERALES

Analizar el rol de las emociones en la clase de Historia desde la perspectiva de docentes en ejercicio, identificando el propósito de las emociones en el aula en perspectiva socioemocional y la relación entre docente y estudiante.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Examinar cómo las competencias socio emocionales contribuyen al desarrollo de los/as estudiantes, a través de las habilidades de empatía histórica, pensamiento crítico e imaginación histórica.

Analizar el rol de las emociones en el aula para comprender su vinculación durante la clase de historia.

Comprender la relación docente-estudiante desde una perspectiva socioemocional en la clase de historia.

2. MARCO TEORICO

2.1 HISTORIA DE LAS EMOCIONES

El estudio de las emociones en el campo de la historia conduce a una multiplicidad de investigaciones. En particular, la historia de las emociones (Pampler: 2010) permite la apertura conceptual para ampliar el espectro de estudio.

El origen de la historia de las emociones se remonta a Lucien Febvre (1941), uno de los pioneros en popularizar la historización de las emociones en la Escuela de los Annales (corriente historiográfica impulsada en 1929 por March Bloch y Lucien Fevbre), a través de su investigación "La sensibilité et l'histoire: ¿Comment reconstituer el vie affective d'autrefois?".

Dentro de este orden de ideas, desde el análisis del "modelo "hidráulico", el cual Barbara Rosenwein (2002) lo define como, las emociones pueden concebirse como fuerzas internas en constante movimiento, que buscan expresarse y liberarse cuando alcanzan cierta intensidad. Mientras que, este modelo fue y es ampliamente criticado por los/as investigadores/as debido a que su enfoque separa el sentimiento del pensamiento racional (Rosenwein, 2010). Esto nos lleva al siguiente planteamiento del construccionismo social:

> El construccionismo retoma los aportes del constructivismo de Jean Piaget, o constructivismo psicológico, del constructivismo social de Lev Vygotsky y de las teorías de la psicología social genética; e introduce nuevas ideas al reconocer que la función primaria del lenguaje es la construcción de mundos humanos contextualizados, no simplemente la transmisión de mensajes de un lugar a otro. Sus teóricos aceptan que lo que ocurre entre los seres humanos adquiere significado a partir de la interacción social expresada a través del lenguaje (Agudelo y Estrada: 2013: pág. 364)

Después, de la década de los 70 en adelante, la "psicohistoria" orienta "el análisis psicológico de los hechos históricos de personas, colectivos, o fenómenos sociales" (Torres, H:2006: pág. 133). Podemos incluir, otro aporte teórico de las emociones en el marco de la

historiografía es la "emocionología" de Peter Stearn y Carol Zisowitz Stearns (1985), quienes se refieren a las emociones en las sociedades desde una perspectiva histórica y cultural.

Cabe destacar que, para hacer historia se requiere la comprensión de las acciones de los humanos, de manera interdisciplinaria, para lograr una comprensión lo más precisa posible. Inclusive, la psicología cognitiva nos aporta herramientas conceptuales para ser utilizadas en la educación y en la historia:

> La actual psicología cognitiva aparece como una ciencia intermediaria entre la biología y la educación. Las representaciones mentales implican "la actividad de la red neuronal del cerebro que codifica la información bajo la forma de actividad electroquímica. La neurociencia educacional tendría como objetivo descubrir como el cerebro elabora los procesos cognitivos, mediante la interacción compleja de varias redes neuronales interconectadas (Valdivieso: 2015: pág. 28)

Para los fines de esta investigación los aportes de Rosenwein (2002, 2010) y Reddy (1997, 1999, 2023) estructuran mi análisis de la historia de las emociones.

Según Barbara Rosenwein, analiza las emociones en la historiografía orientando su investigación en la época medieval. Además, la autora propone el concepto **"**comunidades emocionales" (Rosenwein, 2002) como objeto de análisis que el/la que las estudia busca descubrir sistemas de sentimientos en grupos sociales (y los individuos dentro de ellas). De igual modo, Rosenwein (2010) manifiesta considerar la integración de la historia de las emociones a otros tipos de historia.

En sintonía, los/as miembros de las comunidades emocionales se adhieren a las mismas valoraciones de las emociones y su expresión discriminando entre valioso o perjudicial (Rosenwein, 2010). Anteriormente, en las sociedades según Rosenwein (2002) ocurre que las emociones tienden a moldearse y restringirse de manera diferente a su contexto, a lo cual en el núcleo de la sociedad esta misma batería de valores se contradicen.

Continuando con la investigación de Rosenwein (2002), desde la perspectiva de la Escuela de los Annales sugiere que añadieron el foco de las masas, en contra de los positivistas que escribían de las elites. Tal como, en el campo de las emociones, los/as

historiadores/as de esta misma escuela determinaron que las estructuras mentales definían a las masas.

Se observa que, en el caso de las comunidades emocionales, Rosenwein (2010) permite la amplitud del concepto, mencionando que el campo emocional está en constante disputa: las comunidades dominantes pueden auto reformarse o ser desplazadas, mientras que grupos marginales pueden alcanzar la hegemonía a través de la legitimación cultural u otras vías de influencia. En síntesis, en una entrevista que le realizó Jan Pampler a Barbara Rosenwein, la investigadora explica que. Por lo tanto, es clave identificar qué términos expresaban emociones dentro del grupo histórico que se investiga. Por ejemplo, Rosenwein (2010) menciona que, si se estudia a los seguidores del pensador medieval Tomás de Aquino, se puede recurrir a su detallado examen de las 'pasiones del alma' en la Summa Theologiae para encontrar el lenguaje emocional relevante. Incluso podría argumentarse que estos conceptos eran compartidos, en gran medida, por la sociedad europea occidental entre los siglos XIII y XIV (Pampler, 2010)

Es decir, según Rosenwein (2002) las emociones las define como un proceso de percepción y evaluación, en otras palabras, es un juicio entre el bien o mal, para la sensación del individuo, siendo evaluaciones inmediatas que clasifican la realidad como beneficiosa o adversa. Sin duda alguna, tienen un carácter subjetivo, puesto que emergen de los valores y objetivos personales. Por ello, en el caso específico de los relatos históricos sobre estas están marcados de la historia afectiva de sus autores/as (Rosenwein, 2010).

Fundamentalmente, según Rosenwein en “Worrying about Emotions in History” (2002) aporta dos conceptos claves para vincular las emociones con la historia. Asi, relaciona la historia moderna de las emociones con los estudios que focalizan su investigación en la “familia afectiva” por un lado, específicamente en el caso de Estados Unidos, y las “sociedades basadas en el honor” por el otro. En efecto, el primer concepto de “familia afectiva” para Rosenwein en la edad media e inicio de la edad moderna, comprende que la familia tiene una visión de institución social calculada para la producción, por el contrario, en la edad moderna se le califica como emocional. Asi pues, el segundo concepto de “sociedades basadas en el honor”, Rosenwein (2002) menciona a Wyatt-Brown, de

acuerdo con su afirmación, Brown considera que el honor necesitaba una cultura que enalteciera el valor, la familia y el patriarcado, según el autor en Estado Unidos el dominio del honor tiene su culminación histórica en la guerra civil. Asimismo, la historia de las emociones postula la guerra civil como el "momento civilizador".

En lo esencial, Rosenwein en "Problems and Methods in the History of Emotions" (2010) afirma que para hacer una historia de las emociones es primordial considerar el elemento biológico. Además, plantea que se debe problematizar el pasado, afirmando que la cultura no ejerce su influencia solo en lo abstracto, sino también en lo material, incluyendo el cuerpo y el cerebro. Igualmente, tensiona las teorías de Leda Cosmides y John Tooby quienes atribuyen que la capacidad emocional de los humanos fue heredada desde la época del Paleolítico, enfrentándose a Paul Turke que niega que las emociones sean un producto terminado de la antigua edad de piedra, sin cambios desde entonces. Por esta razón, Eva Jablonka y Marion J. Lamb citada por Rosenwein (2010) describen que los humanos se adaptan a cambios en el entorno. Debido a que, la evolución favorece la plasticidad del cerebro.

Aunque, comúnmente analizamos las emociones desde una perspectiva individual, en realidad son herramientas fundamentales para la interacción social. Es decir, no solo son moldeadas por la cultura y refuerzan sus estructuras, sino que también definen y comunican dinámicas en las relaciones humanas (Rosenwein, 2010).

En tal sentido, Reddy (2023) ha verificado que las emociones surgen de dos maneras: mediante una distracción que da entorno a la conciencia situacional, y, por otro lado, una de las formas más habituales en que individuos y grupos tratan de guiar la atención es mediante la manifestación intencional de sus emociones preferidas (Reddy: 2023*).*

En igual forma, Rosenwein en "Thinking Historically about Medieval Emotions" (2010) se cuestiona como los/as historiadores/as deben tratar las emociones en los textos de historia, desde el análisis de la época medieval. En consecuencia, Rosenwein (2010) resume en tres paradigmas la interpretación de las emociones en la época medieval:

En el primer caso, estas emociones se interpretan como una expresión libre y sin restricciones de los sentimientos.

En el segundo caso, se entienden como modos de expresión bien integrados en una sociedad que recurría al lenguaje no verbal con tanta frecuencia como al verbal.

En el tercer caso, se perciben como normas propias de una colectividad con vínculos emocionales.

Para ser más exacto, el hecho de que, históricamente los significados de las palabras han cambiado con el tiempo; algunos conceptos emocionales de otras culturas no tenían equivalentes exactos en las lenguas occidentales; y que, incluso en occidente, el término "emoción" surgió como categoría mental en una época relativamente reciente. Por ello, es natural que las palabras específicas agrupadas bajo el concepto de "emoción" hayan variado significativamente a lo largo del tiempo y las culturas. De hecho, las emociones son signos socialmente localizados, pese a que no son universales. Como se puede apreciar, ante respuestas grupales estandarizadas, el debate debe desplazarse desde la "veracidad" del sentimiento hacia el estudio de cómo se “imponen” ciertas normas afectivas (Rosenwein, 2010).

De acuerdo con William Reddy (1999) las emociones son una categoría excluyente que no solo se entrelaza con ejes como raza, género, sexualidad y psicopatología, sino que además los establece discursivamente. Así que, las investigaciones académicas han revelado que las emociones son espacios políticos: en ellas se manifiesta el poder, pero también se refuerza a través de su expresión culturalmente situada.

En ese sentido, es relevante destacar la crítica al construccionismo de Reddy (1997,1999) para problematizar afirmaciones hegemónicas.

El siguiente punto, trata de problematizar la perspectiva del construccionismo en el estudio de las emociones. Debido a que, ante la afirmación de que las emociones son “socialmente construidas”, se asimila que las emociones, desde la perspectiva construccionista se manifiestan en los individuos, pero no provienen de ellos/as, a su vez, los individuos interiorizan y expresan sentimientos que se ajustan a las expectativas de su contexto social, sus reglas, objetivos y figuras de autoridad. A

continuación, se añade un rasgo critico a la historia de las emociones cuestionando el sentido común emocional promovido por el construccionismo, relacionando la interacción de la gestión emocional y el poder político (Reddy, 1999).

Además, destaca el concepto de "emotividad" (Reddy, 1999) que comprende que las afirmaciones emocionales tienen elementos de descripción, intención relacional y, autoexploración, vinculando el lenguaje verbal y no verbal. A lo cual, Reddy (1999) menciona que las emociones surgen en un espacio intermedio: ni son puramente naturales ni totalmente moldeadas por la cultura, sino que son un proceso dinámico en el que los humanos administran, ajustándose a normas sociales. De dicha referencia, en una entrevista con Jan Pampler (2010) Reddy explicó la emotividad como; los "emotivos" solo funcionan como solución a la postura posestructuralista, si partimos de la premisa de que el lenguaje no lo abarca todo. Es decir, dicha solución podría interpretarse como la coexistencia de diversos lenguajes en la conciencia individual y, la pluralidad de códigos lingüísticos que operan en el sujeto o en su experiencia, o como la condición que hace posible el significado en el discurso (Pampler, 2010).

Es importante destacar que, a través de la evolución del conocimiento de las emociones en la historia, los/as historiadores/as nos permitimos analizar a individuos y/o a las masas como objeto de estudio, siendo estas categorías cooperadoras y no excluyentes.

En ese contexto, Reddy (1999) desarrollo un estudio para la comprensión de la libertad emocional.

En adelante, Reddy (1999) propone la libertad emocional como un factor clave en la percepción de las emociones, describiendo la capacidad de los humanos para navegar en la "emotividad", concepto que se utiliza para caracterizar las afirmaciones emocionales. Por ello, desde la sensación de las emociones, en esta situación, el concepto de "navegación" toma mayor relevancia científica por sobre el de "gestión" emocional. Dado que, se acerca conceptualmente a la libertad emocional que promueve Reddy. En ese contexto, la "navegación", puede entenderse como la capacidad de reorientar nuestros objetivos cuando surgen pensamientos confusos que alteran nuestra atención y nos hace dudar de las metas prioritarias que actualmente definen nuestro propósito (Reddy, 1999*)*.

De esta forma, Reddy (1999) teoriza que el sufrimiento emocional surge cuando existen metas fundamentales en conflicto y ninguna de las alternativas disponibles permite cumplirlas sin sacrificar alguna de ellas. También, Reddy asevera que, así como el esfuerzo físico es continuar actuando pese al dolor o la fatiga muscular, el "esfuerzo emocional" significa perseverar en una meta, aunque el sufrimiento aumente por contradicciones entre objetivos.

En función de esto, Reddy (2023) pone énfasis en el lenguaje para el análisis de las emociones en la historia. En tal sentido, Reddy (2023) en "To fly the plane: Language games, historical narratives, and emotions" cita a Wittgenstein que sostiene que, cuando una comunidad tiene una dinámica de lenguaje similar, poseen en común "formas de vida". De esta manera, las formas de vida se asemejan a la noción de habitus de Bourdieu: un conjunto difuso de prácticas y disposiciones que guardan cierta cohesión interna, en la medida en que nuestro análisis logra dar cuenta de ellas.

De modo similar, en la interpretación histórica, las acciones se vuelven interpretables cuando examinamos las dinámicas de lenguaje detrás de las intenciones declaradas de los actores, porque estos delimitan qué descripciones verídicas fueron decisivas en su motivación (Reddy, 2023*)*. A fin de que, las emociones funcionan como herramientas activas que permiten transformar, moldear, suprimir o exaltar de manera inmediata la experiencia afectiva misma. También, cuando alguien expresa emociones en primera persona ya sea describiendo sentimientos pasados o estados presentes que proyectan hacia el futuro, estas declaraciones generan impacto emocional porque revelan implícitamente la situación actual del/a hablante (Reddy, 1999*)*.

Finalmente, en el campo de la historia de las emociones, según Reddy (1999) se puede decir que, en los regímenes dogmáticos se prioriza el control emocional eficaz, pero restringen la libertad individual. Mientras, los sistemas relajados favorecen la autonomía, delegando el diseño de herramientas de gestión a individuos o grupos pequeños. En este contexto, las prácticas concretas de una sociedad en un período histórico reflejarían lo que se entiende por "fuerzas productivas" y "relaciones de producción". Por otro lado, el modo emocional dominante equivaldría a la "hegemonía cultural". Mientras que las estrategias individuales de adaptación o rebeldía ya sean

conscientes o improvisadas corresponderían a esas formas sutiles de resistencia y negociación con el sistema (Reddy, 1999).

2.2 VINCULACIÓN DEL CURRÍCULO CON LA DIDÁCTICA EN HISTORIA, A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES

Joan Pagés y Jesús Marolla (2018) citan a Apple y Giroux quienes postulan que la estructura curricular está sesgada hacia la cultura dominante, privilegiando la visión de las élites y los sectores en el poder. Igualmente, el currículo consolida las desigualdades a través de sus estructuras en lo social, económico, político y cultural, siempre al servicio de las visiones hegemónicas. Sumado a esto, en el caso de Chile posterior a la dictadura militar, el currículo refleja valores patrióticos limitando el campo de acción del trabajo de los/as profesores/as. Al mismo tiempo, el pasado resurge en la memoria no como un hecho estático, sino como un proceso de reelaboración donde conflictos y relaciones fijas se rearticulan en las narrativas del presente (Pagés y Marolla, 2018).

Sin duda alguna, lo más importante en la enseñanza de las ciencias sociales son las emociones, siendo un factor crucial, pues determinan cómo se asimilan los conocimientos históricos, sociales y geográficos, y además inciden en la formación de una ciudadanía crítica y participativa. Por lo tanto, distintos estudios y experiencias confirman que el componente emocional es determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de materias como la geografía, la historia y las ciencias sociales, ya que influye en la percepción de los contenidos, los contextos y sus protagonistas, llevando muchas veces a generalizaciones y prejuicios. Como puede comprobarse, a la hora de evaluar situaciones problemáticas y decidir, tanto a nivel personal como colectivo, las emociones son determinantes, puesto que los seres humanos actuamos en contextos sociales guiados por nuestros sentimientos (Massip Sabater et al., 2019).

En tal sentido, Keith Barton y Li-Ching Ho (2021) proponen que el currículo debe preparar los jóvenes a comprometerse con la justicia social y la armonía, bases fundamentales para cualquier comunidad. Además, destaca el valor del compromiso social en el trabajo en equipo para resolver problemas, respetando la diversidad de opiniones y estilos de expresión.

Con respecto a la "investigación sobre la idea de los estudiantes acerca de la historia" de Keith Barton (2010) afirma que, el estudio del tiempo histórico forma parte del aprendizaje de los estudiantes desde temprana edad en la escuela. Utilizan el lenguaje para referirse al pasado; son capaces de ordenar múltiples imágenes y eventos en secuencia temporal; comprenden que los tiempos entre momentos pasados son variables; y reconocen que esos momentos pueden ubicarse mediante fechas o indicando cuántos años han transcurrido desde entonces (Barton: 2010).

En efecto, existen dos factores claves que explican la complejidad de los contenidos sociales: por un lado, su carga emocional (vinculada a identidades, memoria colectiva y problemáticas sociales), que influye en cómo se enseñan y aprenden; por otro, su papel en el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración ética y la movilización social (Massip Sabater et al., 2019)

Según Barton (2010), los/as niños/as y adolescentes, entienden que el pasado de sus familiares proviene de distintos medios, como publicaciones, programas de televisión, cine, literatura, internet, recorridos por museos y sitios de interés histórico, así como del manejo de artefactos con valor histórico en distintos espacios. Por ello, el interés de los/as estudiantes se centra en las experiencias cotidianas de la gente, y cuando examinan fenómenos políticos y sociales, buscan entender su repercusión en las vidas individuales. Además, los/as estudiante también muestran interés por temas relacionados con las emociones, las perspectivas personales, especialmente en situaciones históricas, particularmente, disfrutan planteándose cómo habrían actuado ellos/as mismos/as en los eventos históricos que analizan (Barton, *2010*).

De manera similar, Pagés y Marolla (2018) analizan los usos de la memoria desde la didáctica de las ciencias sociales, identificando que existen múltiples versiones de la memoria, las cuales chocan debido a las interpretaciones enfrentadas de distintos sectores de la sociedad.

En efecto, Pagés en "enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro" (2019) examina el principal valor educativo de enseñar historia, es proporcionar a niños, niñas y jóvenes los saberes y habilidades que les permitan situarse en su realidad, entender los acontecimientos del mundo, contar con herramientas teóricas

para analizar y evaluar los hechos, sus causas y efectos, y, en última instancia, involucrarlos en la construcción de su futuro individual y colectivo. De esta manera, no hay un punto donde el pasado y el futuro se unan, del mismo modo que la experiencia no garantiza certeza sobre lo que esperamos. En consecuencia, la formación del pensamiento y de la conciencia histórica, para importantes teóricos de la educación, la historia debe enseñarse con énfasis en el presente y, en menor grado, en el futuro. Sin duda, el futuro actúa como el gran motivador de la historia que enseñamos, lo vemos como una promesa, como un espacio aún por hacer donde las nuevas generaciones podrán ser verdaderamente quienes son (Pagés, 2019).

Además, Pagés propone las competencias sociales, centrándose en el bienestar personal y colectivo. Desde luego, la competencia social y ciudadana, junto con los conocimientos, habilidades y actitudes que la definen, adquieren verdadero significado cuando se aplican para entender y resolver problemas cotidianos, combinando tanto la reflexión como la acción (Pagés, 2009).

En cambio, desde el enfoque que ofrecen Barton y Ho (2021), proponen que la educación social y cívica, debe entender como la identidad y las relaciones interpersonales se construyen a partir de un entramado de influencias sociales y culturales, incluyendo la familia, los/as compañeros/as, las instituciones religiosas, los medios y otros agentes externos. En ese sentido, los/as autores/as describen que la educación social y cívica puede parecer compleja, pero engloba todos los conocimientos y vivencias que buscan formar a los jóvenes para su involucramiento en la vida pública. En consecuencia, se sostiene la educación con un foque integral en valores sociales y cívicos, que prioriza los desafíos comunitarios y globales, desde lo local hasta lo mundial.

Por otro lado, según Barton y Ho (2021) el componente que vincula lo social es la armonía crítica, la cual no evade el conflicto, sino que lo usa como motor para mejorar la sociedad, celebra la diversidad en todas sus formas, promueve un equilibrio activo entre posturas y cuestiona estructuras de dominio para lograr una cohesión más justa. En síntesis, que los/as estudiantes comprendan las experiencias vividas por otros, cultivando en ellos/as la preocupación y la voluntad de contribuir al cambio.

Para finalizar con la vinculación de la didáctica en historia con el currículo y, las competencias sociales. A continuación, Barton y Levstick desarrollaron una investigación en la que se preguntaron ¿Por qué no hay más profesores de historia que involucren a los estudiantes en la interpretación? De esta manera Barton y Levstick (2003) identificaron que uno de los problemas es que a pesar del valor del trabajo con fuentes históricas y la construcción de relatos críticos, estos suelen ser desplazados por la presión de seguir el plan de estudios y los libros de texto, algo especialmente marcado en épocas de evaluaciones de consecuencias significativas.

Porque, para que los/as docentes puedan incorporar las emociones en la clase de historia mediante fuentes históricas y relatos críticos, es relevante que estos adquieran las herramientas para hacerlo, y una de aquellas es la empatía histórica. En este sentido, para Geerte M. Savenije y Pieter de Bruijn (2017) la empatía histórica implica reconfigurar la mirada de las personas mediante el estudio de su entorno histórico y un examen de las posibles causas, valores y emociones que determinaron su comportamiento. Por tanto, los/as estudiantes interpretan las decisiones de los protagonistas de la historia, evaluando sus acciones y relacionándolas con su época, entorno geográfico y realidad social. Para que cuando, los sucesos y figuras del pasado estén distantes en el tiempo, el espacio y la experiencia de los/as estudiantes, la capacidad de empatizar con ellos se asemeja a intentar comprender a personas totalmente ajenas, una tarea que la investigación ha demostrado ser extremadamente complicada (Savenije & de Bruijn, 2017)

Por ejemplo, mediante la empatía histórica se requiere un esfuerzo tanto intelectual como afectivo, por lo que el papel de los museos es una posibilidad de mucha ayuda, debido que, está ligado a la manera de representar el tiempo (ya sea acercando o distanciando el pasado) y a las estrategias de participación que integran en sus exposiciones y recursos pedagógicos, algo que se ha estudiado mediante la idea de distancia histórica. En particular, el enfoque narrativo utilizado (tiempo, punto de vista) influye en cómo se percibe la temporalidad y el grado de identificación del público. Asi, contar los hechos desde la perspectiva de un individuo fomenta una conexión emocional más profunda, ya que facilita que los/as lectores/as se identifiquen con las experiencias y emociones de los/as protagonistas históricos(Savenije & de Bruijn, 2017).

En adelante, continuando con la idea de Barton y Levstick (2003), señalan que la enseñanza de la historia debe priorizar la indagación: que los/as estudiantes examinen fuentes primarias, las interpreten y comprendan cómo los relatos históricos se construyen a partir de evidencias, ya sean propias o de otros/as. Mediante, un/a docente que busca que sus alumnos/as conecten tanto emocional como intelectualmente con la historia, puede recurrir a dinámicas como simulaciones o juegos de rol, para motivar su aprendizaje y empatía (Barton y Levstick*:* 2003).

En conclusión, para que los estudiantes utilicen la historia como herramienta de análisis del presente, es fundamental que entiendan el proceso de construcción de los relatos históricos y sean capaces de evaluar su sustento en las evidencias disponibles (Barton y Levstick*,* 2003).

2.3 COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Naturalmente, investigar sobre el desarrollo socio emocional en el campo de la educación es un desafío. Sobre la base de los/as autores/as MacDonnell et al., (2021), se nos propone el desarrollo socio emocional y del carácter, que ejerce la conexión entre la memoria y el análisis que hacen los/as estudiantes de sus vivencias, produciendo un efecto mediador entre ellos/as y los/as docentes. En síntesis, se enfatiza el impacto positivo (MacDonnell et al., 2021) en la educación.

En detalle, la educación emocional surge para cubrir carencias en el desarrollo socioafectivo, ya que este aspecto no recibe suficiente atención ni en el currículo escolar (matemáticas, lenguaje, historia) ni en otros espacios como servicios sociales, salud, sector público, empresas (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

Dentro de este marco, uno de los componentes más importante, son los aportes de Bisquerra Alzina & Hernández Paniello (2017), los autores proponen el bienestar como meta de la educación. En particular, la psicología positiva estructura el objetivo del bienestar en la educación, estando compuesto por las emociones positivas, los rasgos de virtudes y fortalezas, y los programas de ayuda a la mejora de la calidad de vida. Como, por ejemplo, el programa “aulas felices” elaborado por el equipo SATI, que está dirigido a estudiantes de 3 a 18 años. Por ejemplo, el programa “aulas felices” potencia el desarrollo personal y social de estudiantes, es adaptable a diversas disciplinas curriculares, fortaleciendo la atención plena. De esta manera, la educación socio emocional focaliza su esfuerzo en la atención plena y las fortalezas personales de los/as estudiantes (Bisquerra Alzina & Hernández Paniello, 2017).

En efecto, la atención plena, según Bisquerra y Hernández (2017) es una actitud que nos brinda la capacidad de fluir y estar conectado/a conscientemente con el momento presente. Por ello, Villegas (2020) propone convertir las emociones en el motor para el cambio.

Ahora bien, la educación emocional es un proceso de enseñanza continuo y constante, orientado a fomentar el autoconocimiento y la comprensión de las emociones propias y ajenas. Es decir, su objetivo es preparar a las personas para actuar de manera alineada con los valores de prevención y crecimiento personal (Álvarez et al: 2000).

Específicamente, según la evidencia, el rendimiento académico mejora significativamente en alumnos/as con motivación, autocontrol, capacidad de iniciativa y sentido de la responsabilidad. Dicho de otra manera, en los procesos educativos y formativos, es esencial incorporar el desarrollo de competencias socio emocionales, de manera articulada con los contenidos curriculares, evitando que sean elementos separados. (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

En este sentido, para comprender la educabilidad de las emociones debemos seguir la investigación de Bisquerra y Chao (2021). En particular, se entiende por competencias emocionales las habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para interpretar, expresar y regular las emociones de manera adecuada, considerando su impacto en la interacción social.

Visto de esta forma, según los/as autores/as diferencian la relación entre las competencias socio emocionales, con la capacidad, la habilidad, las competencias, y la inteligencia. Por lo que, las capacidades pueden ser innatas o adquiridas: las capacidades innatas son aptitudes naturales con las que se nace, mientras que las capacidades adquiridas se desarrollan mediante el aprendizaje, ya sea a través de la enseñanza formal, la práctica o la experiencia, como ocurre con el lenguaje verbal. Por consiguiente, la habilidad se refiere a la competencia y maestría demostrada al ejecutar una tarea, manteniendo un alto nivel de eficacia a lo largo del tiempo. En esta perspectiva, toda competencia, en esencia, es algo que se adquiere a través del aprendizaje, sobre todo en entornos de acción determinados, y demanda el dominio explícito de conocimientos, actitudes y capacidades particulares (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

Es por esto, que, desde la perspectiva clásica de la psicología, la inteligencia es el conjunto de capacidades que ayudan a una persona a ajustarse al mundo y a enfrentar desafíos con éxito. De este modo, la experiencia y la educación pueden favorecer la

adquisición de habilidades y competencias más avanzadas, lo que a su vez incrementa la inteligencia. Además, las competencias se pueden educar. En consecuencia, tener competencia en un área significa ejecutarla con maestría, ajustándose a estándares y contextos determinados (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

En este sentido se comprende que, la "conciencia emocional" se refiere a la capacidad de identificar y entender tanto nuestras emociones como las de los demás. De igual manera, implica diferenciar entre pensamientos, acciones y emociones; analizar los motivos y efectos de estas últimas; medir su fuerza; y aprender a reconocer y emplear su lenguaje, ya sea mediante palabras o gestos. Tal como, las "habilidades socioemocionales" son un conjunto de capacidades que mejoran la interacción entre las personas. Dado que, las relaciones humanas están profundamente ligadas a las emociones, saber escuchar y ser empático fomenta comportamientos solidarios, alejándose así de posturas discriminatorias como el racismo, la xenofobia o el machismo, causantes de numerosos conflictos sociales. Además, estas competencias favorecen un entorno armónico, ideal para el trabajo colaborativo y gratificante. A fin de que, se promueva el bienestar social y personal (Bisquerra, 2012).

Por esta razón, los/as docentes incluso con una formación básica, pueden incorporar aspectos de educación emocional en su enseñanza. Por ello, la tutoría y la asignatura de educación para la ciudadanía son dos de los contextos más adecuados para implementarlo (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2012).

De hecho, la educación emocional debe estar basada en la empatía. Dado que, esta se considera la base de la comunicación humana, definiéndose generalmente como la capacidad de un individuo para involucrarse afectivamente en la realidad de otro/a. Mientras que, su fundamento neurofisiológico se ha asociado a las "neuronas espejo", estas parecen explicar más bien la simpatía por contagio que la verdadera empatía (Villegas, 2020).

Asi mismo, la educación emocional en el ámbito escolar debe seguir los mismos principios que se aplican en el contexto familiar o social. Sin embargo, debido a su estructura más formal y sistemática, la escuela no brinda las mismas posibilidades que la familia o la vida

social para un aprendizaje emocional basado en la experiencia directa (Villegas, 2020). Ahora bien, la educación va más allá de la escuela; prepara para la vida.

Se debe señalar, que el desarrollo de las capacidades socio emocionales y del carácter son fundamentales en todas las comunidades, haciendo que su fomento sea una prioridad sin distinciones. De igual manera, el desarrollo socio emocional y del carácter sirve como un mecanismo de defensa, en el caso de los/as adolescentes, los/as dota de las capacidades esenciales para lidiar con los obstáculos de esta fase de crecimiento (MacDonnell et al., 2021).

Continuando con la idea de MacDonnell et al. (2021), los/as autores hacen referencia a las competencias para adquirir y aplicar saberes, destrezas y valores esenciales para comprender y regular las emociones, definir y alcanzar objetivos positivos, practicar la empatía, cultivar relaciones armónicas, actuar con ética y responsabilidad, y orientarse hacia una vida con sentido. Asi mismo, el desarrollo socio emocional y del carácter es una visión que impulsa el fortalecimiento de virtudes en el ámbito estudiantil.

Según MacDonnell et al (2021), existe una dinámica en la cual se entrecruza el nivel socioeconómico con, la salud mental, el núcleo familiar y, por último, el aprendizaje. Un ejemplo de aquello, son las “adverse childhood experiencies” (ACE), que en español se traduce como experiencias adversas de la infancia. Esto es, que ciertas condiciones propias de los entornos socioeconómicos bajos como la escasez de alimentos, una mayor prevalencia de enfermedades en la adultez o la precariedad en las condiciones de vida son consideradas experiencias adversas en la infancia (ACE) por sí mismas. Esto hace que los/as estudiantes en contextos de pobreza sean más propensos a sufrir (ACE), así como sus consecuencias traumáticas, tanto inmediatas como prolongadas.

No obstante, aunque crecer en condiciones de pobreza puede presentar múltiples desafíos para los/as niños/as, esto no necesariamente significa que sufran traumas o experiencias infantiles adversas graves. Inclusive, la pobreza en la infancia puede generar diversas dificultades, pero no siempre conduce a eventos traumáticos severos. Como resultado, el aprendizaje es un proceso social y emocional. Por, sobre todo, las dinámicas entre docentes y estudiantes son esenciales en el entorno escolar. Como se

puede comprobar, la evidencia científica señala que relaciones armónicas favorecen el rendimiento, la actitud y la motivación de los/as alumnos/as (MacDonnell et al., 2021).

Por lo tanto, la educación no debería limitarse exclusivamente al crecimiento intelectual, sino también fomentar y guiar de manera adecuada las emociones y deseos de los/as estudiantes. En efecto, al analizar la influencia de los deseos en la motivación y la activación de la inteligencia, se deben promover enfoques pedagógicos que estimulen la conexión emocional con el saber, fomentando así una motivación auténtica. Por ejemplo, actividades como, las investigaciones asociadas a retos cotidianos y a las inquietudes de los/as alumnos/as (Santandreu Mayol & Gamo, 2023).

De acuerdo con Bisquerra en su artículo "educación emocional para el desarrollo integral en secundaria" (2018) se cuestiona "¿cuál es la finalidad de la educación? ¿Transmitir conocimientos o formar personas?" (Bisquerra, 2018). Por tal motivo, Bisquerra afirma que

> Una persona que nace con grandes dotes para tocar el violín solamente llegará a tocarlo y ser un virtuoso, si recibe educación en tal sentido y se entrena para ello. Algo similar pasa con la empatía y con las competencias emocionales. Para desarrollar se necesitan educación. Nadie nace con competencias. Las competencias se caracterizan porque requieren de educación para desarrollarse (Bisquerra, pág. 12, 2018)

En definitiva, según Bisquerra (2012) tener habilidades emocionales desarrollada no asegura que estas se usen de manera positiva. Es fundamental evitar que sean empleadas con fines manipuladores o egoístas. Por ello, es crucial que la formación en educación emocional incluya siempre una base ética. Asimismo, el componente ético debe ser inseparable del desarrollo de las competencias emocionales. Por lo que, la educación emocional actúa como una medida preventiva general en su nivel más básico (Bisquerra, 2012).

Es necesario, según White et al. (2023) cuando las escuelas promueven un ambiente de aprendizaje socioemocional favorable, los/as estudiantes pueden desarrollar mejor las competencias personales necesarias para involucrarse de manera efectiva en las

dinámicas académicas y sociales, generando así un círculo virtuoso de mejora continua del clima escolar.

Como se puede apreciar en la investigación deWhite et al, (2023) “exploring social-emotional learning, school climate, and social network análisis”, el entorno del aprendizaje socio emocional es primordial. En efecto, influye el clima escolar, el bullyng, expectativas de compañeros/as, y el rendimiento académico de los/as estudiantes.

En primer lugar: White et al. (2023) cita a Thapa et al. (2013) según los autores, caracterizan el clima escolar en cinco dimensiones; seguridad, relaciones, la enseñanza y el aprendizaje, el entorno institucional y el proceso de mejora escolar.

En segundo lugar: White et al. (2023) cita a Bradshaw et al., (2021), los autores afirman que las evidencias muestran que garantizar un entorno educativo seguro, sin bullying, es esencial para el desarrollo académico y personal de los/as estudiantes.

En tercer lugar: White et al. (2023) cita a Bell et al. (2019), según los autores y sus estudios revelan que las percepciones colectivas acerca del desempeño académico pueden impactar más en los resultados de los/as estudiantes que en sus propias expectativas individuales.

En cuarto lugar: White et al. (2023) cita a Roorda et al., 2011; Spilt et al., 2011, los autores afirman que, descubrieron que la calidad de la relación docente-estudiante promueve el compromiso y se manifiesta en el rendimiento de estudiantes-docentes.

De lo anterior, según los estudios de Dijkstra et al. (2008) y Jackson et al. (2015) citados por Xu et al., (2023)se afirma que, la creación de acuerdos dentro del aula, influenciados por el contexto social y alineados con las tendencias conductuales de los/as estudiantes, resulta fundamental para fomentar un entorno educativo más armónico. Específicamente, en el aula, existe una red compleja de relaciones sociales influenciadas por la emocionalidad. Según María Xu, Maurice J Elías, Marisa McDonnell, y Angela Wang (2023), proponen un avance significativo en la noción de los

roles de liderazgo entre estudiantes, afirman que son los/as influenciadores/as de las normas sociales de su entorno, en el contexto escolar (aula, y otros espacios del establecimiento).

3.- DISEÑO METODOLOGICO

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente diseño metodológico de mi investigación tiene cuatro ejes principales, los cuales son: enfoque cualitativo, entrevistas, la comprensión holística y, la codificación axial de la recolección para el análisis de los datos.

En primer lugar, para Hernández Mendoza & Samperio Monroy (2018) la investigación cualitativa sigue un dinamismo no lineal, donde las fases como la recolección de datos, el análisis y la interpretación se entrelazan en un ciclo iterativo. En lugar de avanzar en pasos rectos, el proceso retroalimenta y redefine sus etapas constantemente, similar a una espiral que profundiza progresivamente en la comprensión del fenómeno estudiado.

En segundo lugar, para del Carmen Amarís Macías & Casilimas (2023) la entrevista cualitativa se caracteriza por ser un diálogo natural en el que el/la entrevistado/a reconstruye y analiza su propia experiencia biográfica, mientras el investigador/a adopta un rol de escucha activa. Este método es único porque captura desde la voz directa de los actores sociales visiones del mundo históricamente marginadas. Ahora bien, para garantizar su éxito, el/la entrevistador/a debe cultivar cinco atributos esenciales: compromiso ético con su labor, transparencia, capacidad para generar una relación de confianza, espontaneidad y una genuina inquietud intelectual.

En tercer lugar, para López Arrillaga (2018) desde la comprensión holística del ser humano, a su vez, se analiza desde un proceso integral, continuo y trascendente. Este enfoque rechaza visiones fragmentadas o episódicas, para abrazar una trayectoria única donde la persona en tiempo y espacio significativos despliegue plenamente su potencial de realización, es decir, del momento histórico.

En cuarto lugar, para Roehl Sybing (2025) la codificación axial consiste en detectar categorías generales que respondan a la pregunta de investigación. De esta manera,

estas funcionan como ejes organizadores que articulan y agrupan los códigos específicos.

3.2 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para la selección de los/as participantes de la presente investigación, utilice como referencia mi trayectoria educativa, tanto como, estudiante secundario y universitario. A continuación, siguiendo con los ejes de mi investigación, que delimitan mi campo de las referencias, presentare mis criterios.

Los criterios para participar en la investigación son:

- Ser Profesor/a de Historia y Geografía.
- Estar actualmente trabajando en el sistema municipal de educación.
- Acumular más de 7 años de experiencia docente en el aula (tanto en educación municipal, como privado)

En efecto, en concordancia con los objetivos de mi investigación es que seleccione a mi profesora jefe de cuarto medio (2017) del liceo de aplicación de la comuna de Santiago, debido a que cumple con los criterios anteriormente señalados. En detalle, la profesora es mujer con un rango etario entre los 40 y 50 años, actualmente desempeña su labor docente en el Liceo Darío Salas.

También, seleccione a mi profesora guía de mi actual centro de práctica profesional, el Liceo Juan Gómez Milla de la comuna del Bosque. En detalle la profesora es mujer con un rango etario entre los 40 y 50 años, cumpliendo con los requisitos anteriormente señalados.

3.3 CONTEXTO DEL TRABAJO DE CAMPO

a) Para el primer caso: Liceo Darío Salas, en este establecimiento realice una de mis prácticas, por lo que conozco superficialmente la realidad del establecimiento educacional.

En específico, el liceo tiene a 1077 estudiantes matriculados, teniendo un promedio de 25 estudiantes por aula, contando con 95 profesores/as. Por lo cual, es un establecimiento público, con estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media.

b) Para el segundo caso: Liceo Juan Gómez Milla, en este establecimiento estoy realizando mi práctica profesional, por lo que estoy explorando la realidad del establecimiento educacional.

En específico, el liceo tiene a 608 estudiantes matriculados, teniendo un promedio de 28 estudiantes por aula, contando con 49 profesores/as. Por lo cual, es un establecimiento público, con estudiantes exclusivamente de enseñanza media.

3.4 ESTRATEGIAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos la herramienta que utilice fue la entrevista (ver anexo 1), para explorar los discursos y conceptos que utilicen los/as entrevistadas/os acerca de la historia, las emociones y, la educación. Por lo tanto, se realizarán las preguntas y con una grabadora de voz, se documentarán las respuestas.

3.5 ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS

Para analizar los datos. Una vez realizada la entrevista, el investigador procede a escuchar la grabación con las respuestas de las dos entrevistadas, Es decir, se revisan auditivamente las entrevistas grabadas y luego se transcribe. Posteriormente, se procede a transcribir las entrevistas semiestructuradas, para luego realizar una lectura analítica exhaustiva, focalizada en reconocer las temáticas centrales y perspectivas claves que responden a las preguntas de investigación.

En efecto, de manera cualitativa y holística, se utilizará la codificación axial para lo cual Strauss y Corbin (2002) mencionan que, en términos de procedimiento, la codificación axial implica conectar sistemáticamente categorías y subcategorías basándose en sus atributos (propiedades y dimensiones) y analizando las relaciones e intersecciones entre ellas. Además, los autores afirman que una categoría representa cualquier fenómeno que los/as entrevistados consideran significativo, pudiendo abarcar desde procesos complejos como negociaciones de paz hasta experiencias personales como cambios en la imagen corporal. A su vez, un fenómeno explica lo que ocurre. Ahora bien, también los autores destacan que las subcategorías no se limitan a representar el fenómeno, sino que lo explican abordando interrogantes clave: cuándo ocurre, dónde, por qué, quién está involucrado, cómo sucede y qué consecuencias tiene. Así, dotan a los conceptos de mayor capacidad explicativa. Por esto, al empezar el análisis, puede no estar claro qué conceptos son categorías principales y cuáles son subcategorías; esta distinción suele hacerse evidente a medida que se avanza con la codificación.

En síntesis, la presente investigación se realiza exhaustivamente en cuanto a la recolección y análisis de datos de las entrevistadas.

3.6 PLAN DE ANÁLISIS

El tipo de plan de análisis temático es utilizado en la presente investigación, identificando patrones en datos cualitativos, de manera interpretativa son codificados los significados.

Por lo cual, mediante una entrevista presencial se realizaron 10 preguntas de elaboración propia, del cual para solicitar el consentimiento se firmó un documento por parte del investigador, la universidad y las entrevistadas. En efecto, las entrevistas se realizaron en una sesión, realizadas en una sala del establecimiento educacional de las entrevistadas, con una duración de aproximadamente 45 minutos, y por medio de una grabadora de voz se registró la entrevista.

Mientras que la transcripción de las entrevistas se realizó primeramente con el dictado de voz de word y, luego corregido por el investigador.

Después se codifico la entrevista de forma cualitativa, identificando patrones, temas y categorías.

4. RESULTADOS

4.1 EMOCIONES EN LA CLASE DE HISTORIA

Refiere a los análisis históricos desde la perspectiva socioemocional, a través de la empatía histórica y el pensamiento crítico. Es decir, la capacidad cognitiva y emocional de comprender a las personas del pasado dentro de su propio contexto mental y circunstancias.

Se puede inferir según la entrevista uno que "Entonces, como, que es lo que pasa con esa persona ¿porque esa persona se calla, porque estalla? Finalmente es claro, estalla, no estalla, no es una crisis económica de la bolsa de comercio, no es algo que, no sé, que los trenes todos fallen al mismo tiempo, sino que la población se vuelca a las calles porque está explotando de ira. Entonces, y esa ira, cierto, me lleva a algo, esa ira también la sintió el campesino el 14 de julio de 1789, ya"

En efecto, Barbara Rosenwein (2002) afirma que el objeto de análisis de las emociones en la historia permite descubrir sistemas de sentimientos en grupos sociales. Asi mismo, el campo emocional está en constante disputa (Rosenwein, 2010). Es decir, la autora define las emociones como un proceso de percepción y evaluación. En otras palabras, es un juicio entre el bien o mal, para la sensación del individuo, siendo evaluaciones inmediatas que clasifican la realidad como beneficiosa o adversa. Específicamente, los relatos históricos se originan en gran medida desde las emociones de sus autores/as.

Sobre todo, la entrevistada dos menciona que "Yo creo que ha sido inconscientemente. Porque, como te reitero, el hecho de las emociones con la historia he tenido que trabajarla en la práctica nada más, porque no contamos con el manejo total. Hay cosas que yo desconozco y estoy recién aprendiéndolas, porque uno en la labor docente cubre todos los roles posibles, pero la psicología en la historia es re complicado, porque hay que hilar muy fino. Y eso los profes de historia no contamos con esas herramientas y la institucionalidad tampoco te las brinda. Entonces es complejo. Hay que seguir educándose.", "O sea, por ejemplo, sin ir más lejos, yo ahora estoy trabajando con segundo, tercero y cuarto con el hecho de vincular la música con historia y qué cosas, emociones les genera la música,

porque la música genera emociones y han logrado vincular la música con la historia y qué sensación les da."

Es decir, para Reddy (1999*)* las emociones funcionan como herramientas activas que permiten transformar la experiencia afectiva misma. También, cuando alguien expresa emociones en primera persona ya sea describiendo sentimientos pasados o estados presentes que proyectan hacia el futuro, estas declaraciones generan impacto emocional porque revelan implícitamente la situación actual del/a hablante. Cabe destacar que cuando una comunidad tiene una dinámica de lenguaje similar, poseen en común "formas de vida" (Reddy, 2023). Y según el autor los humanos a tales formas de vida experimentan la "navegación emocional".

Algo semejante ocurre con el contenido histórico y las implicaciones que tiene con las emociones en la clase de historia. Es decir, mediante la empatía histórica y el pensamiento crítico se consolida la estructura en el aprendizaje. En efecto, identificando las habilidades y competencias de cada curso, con su nivel, edad y proceso de los/as estudiantes, es que se pueden vincular los contenidos desde la capacidad de entender la historia de nuestros/as antepasados/as con los propios contextos actuales. Por ejemplo, esto ocurre según la entrevista dos al vincular la historia con la música y su reacción emocional. O, por otro lado, la entrevista uno que menciona el estallido de ira de los campesinos en 1789.

Se trata, para que las emociones en la clase de historia cumplan con un criterio especifico es que el pensamiento crítico se establece como una habilidad que permite el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza enmarcado en la educación socioemocional. Con el objeto de detallar las implicancias, es que el pensamiento crítico es un proceso de razonamiento. Mediante el cual se analiza y valora la información a disposición para abordar un desafío o pregunta.

Por tal motivo, es fundamental caracterizar las perspectivas docentes en el proceso de enseñanza. Específicamente, hace referencia a las emociones que modelan los análisis históricos en la clase. Además, el/la profesor/a de historia es un mediador emocional e intelectual entre el pasado y el presente con sus estudiantes, articulando sus clases en base a decisiones pedagógicas, que están marcadas por su propia influencia emocional y posturas

teóricas. Asi mismo, este elemento se refleja en la interpretación de los hechos históricos y su forma de comunicarlos, produciendo emociones en el estudiantado.

En efecto, según la entrevista uno cuando se cuestiona ¿porque esa persona se calla, porque estalla? es que puede surgir la emoción de indignación y rebeldía al confrontar periodos críticos de la historia de la humanidad. Por esto, desde la perspectiva docente en el proceso de enseñanza de la historia, se logra identificar que los sentimientos pueden impulsar a los/as profesores/as a presentar una historia critica, que enfatice sobre todo en los momentos de opresión. Por consiguiente, esto puede lograr producir en los/as estudiantes que se "despierte" una emoción movilizadora.

A propósito, según ("Escuela en movimiento: ficha pedagógica". "s.f.") se caracterizan tres dimensiones que estructuran el pensamiento crítico, las cuales son, lo conceptual que refiere a que les permite a los/as estudiantes razonar mediante la resolución de problemas e integrar los resultados de una experiencia, lo procedimental que refiere a razonar de manera efectiva y de aplicar distintos sistemas de pensamiento, y por último, lo actitudinal que refiere a una actitud favorable consigo mismo, con la experiencia y con los/as otros/as, cuando sea el caso.

Con tal resultado, transmitir los conocimientos fundamentales a través del contenido es lo esencial para que accione el pensamiento. En efecto, el/la docente enseña a distinguir puntos de vista en sus estudiantes para que logren ser capaces de sacar conclusiones autónomas. Mediante la información adquirida se obtienen conocimientos nuevos, lo que inevitablemente conlleva en la toma de decisiones y resolución de problemas. Sobre todo, en la época actual en la que el acceso es ilimitado a la información.

Por ejemplo, ante la afirmación de la entrevista dos "la psicología en la historia es re complicado, porque hay que hilar muy fino. Y eso los profes de historia no contamos con esas herramientas y la institucionalidad tampoco te las brinda" refleja la realidad en la labor docente en cuanto a la educación socioemocional. Por lo cual, es de suma relevancia, incorporar a las emociones en la clase de historia el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y empatía histórica. Para comprender una amplia gama de puntos de vistas, teorías y argumentos. De esta manera lograr que los/as estudiantes puedan discernir

informados entre elementos positivos y negativos para su propia experiencia, sacando conclusiones fundamentadas con argumentos.

Esto es, como en el caso de la entrevista uno que se refiere a “El sentir me permite entender mucho más, por ejemplo, cuando veo derechos humanos, no solo aprenderme por ley qué es un derecho. Y cómo qué es, cuál es la falta o, cuándo se violan derechos humanos, y cuál es la falta frente a esa violación de los derechos humanos. Yo puedo tomar un cortometraje crudo, pero que me permite entender más gráficamente a este estudiantado, que es tan concreto, porque muy concreto, respecto de lo que sucedió durante la dictadura militar, por ejemplo.” Desde dicha afirmación, se puede inferir que se dice desde la empatía histórica. A través de la humanización de los relatos, construidos desde un compromiso moral con la justicia, los derechos humanos y la memoria, por ejemplo. Debido a que, la enseñanza-aprendizaje tiene una alta carga emocional, esta misma experiencia se produce para evitar la indiferencia antes temas que causan sensibilidad en la sociedad y abordarlos con las herramientas necesarias.

De modo idéntico, la entrevistada dos afirma que “si yo comparo un estudiante de primeros medios versus uno de cuarto hay un... Un trecho muy grande, porque el estudiante de primero todavía no tiene claro y no conoce todo el contexto histórico. En cambio, si yo evalúo a un estudiante de cuarto medio, si tiene esa empatía histórica y quiere conocer más, quiere discutir más, pero un estudiante de primero estoy recién formándolo.”. Por tal motivo, desde la perspectiva docente en el proceso de enseñanza. También se puede desarrollar las habilidades de asombro y curiosidad. De hecho, al existir “trechos muy grandes” de contenidos en los diferentes niveles de la educación media, estos mismos “trechos muy grandes” nos abren la posibilidad de ver la historia como una investigación en constante revisión y no como un dogma.

Por esta razón, fomentar la curiosidad en la clase de historia a través de contenidos con un enfoque emocional nos abre una inmensa puerta a conocer como los/as historiadores/as debaten e interpretan las evidencias. Dicho componente emocional en la asignatura de las ciencias sociales es clave para revolucionar la historia y entenderla como una materia viva y en transformación, superando la barrera de la memorización pasiva y repetitiva.

De acuerdo con (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007) desde la conciencia emocional se comprende las emociones de los/as demás. Fundamentalmente, la regulación emocional crea habilidades de afrontamiento ante emociones negativas y para autogenerar emociones positivas. Después, desde la autonomía emocional potencia la capacidad de analizar críticamente las normas sociales. Mientras que el desarrollo de las competencias sociales fomenta la aceptación y apreciación de las diferencias individuales y grupales para valorar los derechos de todas las personas. Por último, las competencias para la vida y el bienestar que son necesarias para la ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.

En otras palabras, para fines de esta investigación, la definición de empatía histórica comienza desde la perspectiva teórica de Rafael Bisquerra (2007). Debido a que, la labor docente es un trabajo con un alto componente emocional. Y desde mi posición teórica-practica la clase de historia tiene el potencial de ser el campo de acción para el desarrollo de competencias socioemocionales en nuestros/as estudiantes.

En efecto, los cinco elementos referenciados (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y, competencias para la vida y el bienestar) orientan la comprensión de lo que es la empatía de manera integral. Por lo cual, el aprendizaje significativo de los/as estudiantes comienza con la comprensión y aplicación de habilidades, tanto como la empatía, como de las históricas. En consecuencia, la conceptualización de (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007) se puede incorporar al análisis de la historia desde una mirada emocional, y de esta manera enriquecer la definición de la empatía histórica. En efecto, la relación entre la empatía y la historia se vincula a partir de la mezcla entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales incorporadas al análisis histórico, lo que produce finalmente la empatía histórica.

Por consiguiente, para conseguir un análisis histórico integral en la clase de historia debiese haber una raíz emocional, para lograr hacer el “click” en la emoción, y a partir de la sensación comprender más en profundidad el hecho histórico.

De hecho, realizar el ejercicio de analizar la historia con un alto nivel de involucramiento mejora la experiencia de la imaginación histórica. Como resultado, la empatía histórica es

educable y su desarrollo permitirá reforzar la clase de historia como un espacio de innovación y estudiantes pioneros en la disciplina.

En síntesis, el/la docente es el/la gestor/a emocional del pasado con sus estudiantes. Debido a que humaniza el pasado, fomenta el pensamiento crítico y se posiciona desde preocupaciones éticas y cívicas.

4.2 EMOCIONES EN EL AULA

Emociones en el aula refiere a la conciencia emocional que se encuentra entre la enseñanza académica con el desarrollo de habilidades, actitudes, competencias personales, emocionales y del/a estudiante.

En concordancia, la entrevistada uno menciona que “Entonces cuando tú vas a estar trabajando y vas explicando y vas mostrando imágenes y vas aclarando o escuchando, no sé, o leen un poema, la sensibilidad ya aflora al respecto”, “Entonces el sentido de la crítica social, de la conciencia social, del sentido de empatía, del tomar la emoción al servicio de los hechos ocurridos, permite que la persona reflexione”, “Entonces, estamos hablando de que la emoción a veces sobrepasa el conocimiento”.

De acuerdo con García Martel (2019) señala que según Alfredo Furlán y Nidia Ely Ocho Reyesla, proponen que las emociones se relacionan con el intelecto y la cognición. Naturalmente, las emociones en el aula no son simples reacciones, sino que adquieren su significado a través de nuestro pensamiento y del entorno social e histórico en el que vivimos.

Al mismo tiempo, la entrevistada dos afirma que “Y evidentemente las emociones influyen en el día a día, porque cuando uno está en clase, uno no se puede hacer el loco, así como aquí no está pasando nada, mientras tiene estudiantes que sufren emociones como por ejemplo crisis de ansiedad, están sobrellevando una depresión de por medio, tienen pensamiento suicida, entonces tienes que estar con mil ojos encima de todos y cada uno de los estudiantes, porque son todos, cada uno tiene una emoción distinta, entonces hay cierto cuidado, ciertas formas que uno tiene que empezar a cuidar para no herir emociones del otro”, “hablar de las emociones en una sala de clase es fundamental y no solamente en el área de la historia, sino que en todas y cada una, porque es trabajar con el estudiante de manera integral de todo, desde lo académico hasta lo emocional, poder saber cómo puedo actuar ante cualquier situación, cómo yo puedo implementar una actividad en función de la emoción”.

A propósito, (Fernández, 2010) cita a Le Breton (1999) según el autor las emociones no son meros fenómenos individuales, sino que están moldeadas por un sistema de sentidos y valores compartidos por una sociedad. Además, cada individuo se posiciona y expresa las emociones de acuerdo con su propia singularidad y forma de ser.

Como consecuencia, a partir de los resultados emerge la relevancia de que las emociones en el aula se vinculan con el clima escolar, el cual se manifiesta en los proyectos educativos de las instituciones escolares. Ahora bien, al analizar las emociones en el aula se identifican disparidades en los contextos educativos donde fueron realizadas las entrevistas, al no haber una política pública que reglamente la implementación de la educación socio emocional.

En tal sentido, en la práctica pedagógica, los/as docentes abordan desde la "preconciencia" el componente socio emocional en el aula, al no existir capacitación regularizada por los organismos públicos de educación.

Por tal motivo. Por un lado, desde mi análisis identifico una perspectiva docente que se rige en gran medida desde la "normatividad" y el cumplimiento estricto de las reglas en el aula. Por lo cual, se focalizan las energías pedagógicas del/a docente en controlar las conductas de los/as estudiantes. Es decir, el aspecto social de la vida de ese/a estudiante. Cabe destacar que esta conceptualización no se constituye desde un juicio sino más bien desde un análisis pedagógico.

Por tanto. Por otro lado, desde mi perspectiva docente de la educación socioemocional en la clase de historia, resulta importante diferenciarla de los modelos estrictamente normativos y conductistas. De modo que el componente socioemocional sea la raíz de la labor docente. Asi mismo para potenciar el desarrollo de la conciencia emocional de los/as estudiantes a través del aprendizaje.

Significa que, el aprendizaje se logra con el proceso interiorizado y activo del/a estudiante. Mediante la reflexión, el diálogo, la experiencia propia y el autoconocimiento. De hecho, el rol del/a docente facilita, crea, favorece y asegura un ambiente de aula propicio para la confianza, la exploración y expresión emocional.

En particular, recientes investigaciones han afirmado la estrecha relación existente entre la influencia de las emociones con los resultados académicos.

Asi Rodrigo Cornejo Chávez, et al., (2021) afirma que el trabajo docente es un trabajo emocional. Es decir, esto no se debe únicamente a que provoca reacciones emocionales, sino a que su ejecución se origina y se desarrolla a través de intercambios afectivos entre docentes con los/as estudiantes.

De esta manera la vinculación de las emociones con el clima escolar se fundamenta desde una relación horizontal entre docentes y estudiantes. Dicha relación debiese nacer desde el respeto, la empatía, la colaboración, la actitud positiva, las normas pactadas por el grupo curso, el apoyo mutuo, la solidaridad, la psicología positiva, y una amplia gama mas de conceptos que nos permitan comprender la importancia del vínculo entre lo afectivo con la educación.

En síntesis. Por un lado, los/as estudiantes con sus herramientas socioemocionales disponibles. Por otro lado, los/as profesores/as ejerciendo la labor docente, crean y ejecutan el clima del aula.

4.3 RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Hace referencia a los elementos que comprenden más allá de lo didáctico la relación profesor/a – estudiante, en específico el vínculo humano, dinámico y recíproco, con una profunda dimensión socioemocional que acciona para que el aprendizaje sea significativo.

Por esta razón la entrevistada uno menciona que "He llorado porque me he emocionado por algo de algún estudiante, he llorado porque me he frustrado producto de que mi estudiante puede ser que no sientan empatía, no, no tomen atención, se burlen de alguna situación "X". Y, al mismo tiempo, he visto cómo estudiantes se han visto frustrados, enojados han pateado la mesa y no van directamente hacia uno. También he tenido situaciones donde sí se han ofuscado por cosas muy simples, estudiantes y que han sido violentos con uno y obviamente uno tiene que tomar las medidas. Entonces a nosotros nadie nos preparó para esto.", "Yo siento la gratitud del estudiante cuando confía en mí. Pero al mismo tiempo siento un peso. Y una responsabilidad. Porque tengo estudiantes que me dicen "profe", "yo no sé qué hago si yo no, si usted no está", por ejemplo. Yo soy ya una dependencia compleja. Es un peso demasiado mayor."

De acuerdo con MacDonnell et al., (2021), el aprendizaje es un proceso social y emocional. Por, sobre todo, las dinámicas entre docentes y estudiantes son esenciales en el entorno escolar. Es decir, la evidencia científica señala que relaciones armónicas favorecen el rendimiento, la actitud y la motivación de los/as estudiantes.

Por consiguiente, la entrevistada dos menciona que "Siempre se ha preparado en la lógica del estudiante ideal, el estudiante que no llora, el estudiante que no se queja, el estudiante que es participativo, el estudiante que está activo, pero eso no es real. Y a debido de eso, nosotros nunca tuvimos una formación, ni desde el área de la historia, ni desde el área didáctica. O sea, jamás se nos educó a nosotros, profesores de estas generaciones, sobre las emociones, menos en entregarnos herramientas."

Esto es, como se puede comprobar, a la hora de evaluar situaciones problemáticas y decidir, tanto a nivel personal como colectivo, las emociones son influyentes, puesto

que los seres humanos actuamos en contextos sociales guiados por nuestros sentimientos (Massip Sabater et al., 2019).

Concretizando, desde la perspectiva del/la docente, la relación existente entre profesor/a - estudiante se construye en base a objetivos individuales y colectivos aplicados en el marco institucional de la labor pedagógica. Por tal motivo, según Arguís et al., (2012) teorizan desde la psicología positiva, que la educación debiese fomentar el de fortalezas personales, tales como, emociones positivas, compromiso, significado, logros y relaciones, produciendo a partir de esta secuencia, aprendizaje y bienestar.

En definitiva, la relación profesor/a-estudiante se relaciona con el trabajo colaborativo y se potencia a partir desde la autoridad positiva. Asimismo, educar desde la empatía emocional provoca relaciones horizontales en la labor docente, donde convergen simultáneamente experiencias y emociones en el aula.

Por ende, las emociones influyen en las relaciones que se experimentan en la sala de clases y en el establecimiento educacional. A fin de que, como menciona William Reddy (1999) los humanos más allá de "gestionar" nuestras emociones, navegamos a través de ellas. Por ejemplo. Si usamos una imagen, sería la metáfora en la cual navegamos en un vasto e inmenso océano, nuestro barco seria nuestra construcción del "yo" y el mar son todas nuestras emociones que experimentamos. Ahora bien, imaginemos que navegamos en el mismo océano de emociones, pero ahora nos cambiamos del barco "yo" al barco "nosotros/as". De acuerdo con esta metáfora y el principio de correspondencia, podemos inferir que para la ejecución de la relación docente – estudiante desde la perspectiva socioemocional en la clase de historia, la relación entra la labor docente con el rol del/a estudiante se sincronizan y forman parte de un todo.

Efectivamente, un/a profesor/a que interactúe con sus estudiantes desde una actitud positiva, no solo fomenta el bienestar, sino que democratiza un buen clima escolar. En particular, los procesos de aprendizajes son sumamente complejos en muchos casos.

Por esto, el/la docente desde su propia experiencia transmite conocimientos y herramientas a sus estudiantes. En efecto, desde el pensamiento a la emoción, a la acción y la razón. En

particular la emoción-acción hace referencia a sentir y aceptar la emoción, para accionar en base a los valores socioemocionales. Porque en el sistema educacional los procesos de cognición tienen implicancia en el aprendizaje.

En relación con los procesos de cognición. En efecto, Albert Bandura demostró que los seres humanos adquieren conocimientos tanto de sus propias acciones como al mirar y aprender de las acciones de otras personas. Como por ejemplo el rol que cumple el/la profesor/a con sus estudiantes. En específico la teoría del aprendizaje de Bandura menciona que, el/la observador/a presta atención al "modelo" y selecciona el elemento que más le haga sentido en su vida. Luego, el observador/a almacena en su mente lo que ha observado, discriminando entre beneficio o daño para su propia experiencia. Después, el/la observador/a adquiere características mentales para reproducir la conducta. Finalizando, el/la observador/a decide que, como y cuando imitar la conducta, teniendo una razón fuerza para ejecutarlo.

En síntesis, "el profesor con sus actitudes y comportamientos puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos" (Bisquerra, 2012, pág. 46).

Para finalizar Arguís et al., (2012) considera que en el futuro la felicidad de nuestros/as estudiantes será una meta por conseguir.

5. CONCLUSIÓN

En conclusión, desde la perspectiva de docentes en ejercicio examiné el rol de las emociones en la clase de historia, lo que me sirvió para identificar el propósito de las emociones en el aula y, la relación docente-estudiantes. De igual modo, este estudio de caso me permitió conocer más en detalle la realidad de la actualidad de la educación socioemocional en dos establecimientos educacionales del sistema público, a través de la experiencia de profesores/as y la recopilación minuciosa de teorías.

Asimismo, identifique que la vinculación existente entre el rol de las emociones con la clase de historia se caracteriza por tener elementos de desarrollo de habilidades como la empatía histórica, el pensamiento crítico y la imaginación histórica. Además de la relevancia que tienen las perspectivas docentes en la practica del profesor/a de historia, siendo este/a ultimo/a un mediador/a y/o gestor/a intelectual y emocional con los/as estudiantes, debido a que al abordar contenidos históricos se "despiertan" emociones movilizadoras. Es decir, reconocer que la historia es una investigación en constante revisión y no un dogma. Por esto, la perspectiva docente para el desarrollo de competencias socioemocionales surgió desde la comprensión de la conciencia emocional.

También el rol de las emociones en el aula durante la clase de historia puede nacer desde los pensamientos y del entorno social e histórico, considerando que cada individuo se posiciona y expresa las emociones de acuerdo con su propia singularidad y forma de ser. En efecto las emociones en el aula se relacionan con el clima escolar, producto de que la cultura escolar condiciona la labor docente. Por esto mismo observe que en las dos entrevistas existían pocas nociones de lo que es la educación socioemocional, debido a que en la actualidad no existe una política publica para capacitar o implementar este modelo de educación en la enseñanza media de los establecimientos entrevistados. Resulta que, inclusive en una entrevista se menciono que se abordaba las emociones desde la "inconciencia" durante las clases. Por lo mismo, aseguro que el abordar las categorías emocionales en la clase de historia desde la psicología positiva, no solo fomenta el bienestar, sino que democratiza un buen clima escolar.

De igual manera, la relación docente-estudiante la analicé desde una perspectiva socioemocional en la clase de historia resultando que, para que se de el aprendizaje significativo el/la docente debe crear las condiciones para ello. De hecho, el aprendizaje es un proceso social y emocional, y las dinámicas entre docentes y estudiantes son esenciales en el entorno escolar, las emociones son influyentes, puesto que los seres humanos actuamos en contextos sociales guiados por nuestros sentimientos. En resumen, la dinámica entre docente y estudiante se fundamenta en la colaboración y se fortalece mediante una autoridad constructiva. Además, una educación basada en la empatía emocional promueve vínculos horizontales en la práctica pedagógica, donde experiencias y emociones se entrelazan de manera constante en el espacio del aula, teniendo el/la docente el potencial de ser el/la modelador/a de sus estudiantes.

Por tales motivos, educar las competencias socioemocionales en la clase de historia, no es solo una posibilidad, sino que una oportunidad pedagógica para fomentar el bienestar socioemocional en los/as estudiantes. Ahora bien, entendiendo las grandes dificultades en el sentido de la capacitación y la adquisición de herramientas para poner en practica los conocimientos.

Como resultado, desde la perspectiva docente existe la posibilidad de crear las condiciones para un aula feliz, donde se potencie el desarrollo de habilidades y competencias, complementando los contenidos históricos con el desarrollo de herramientas para la propia experiencia del/a estudiante.

Para finalizar, mediante la realización de esta investigación descubrí por mí mismo que existe una estrecha relación entre mantener una actitud positiva y desarrollar las competencias socioemocionales con lograr “buenos” resultados académicos. Además, ejercer la labor docente debiese ser para disfrutar y entretenerse durante la clase, sabiendo que la educación socioemocional en la clase de historia va más allá de lo didáctico, y la contribución real es ser responsable de que ante la revisión del pasado a través de contenidos históricos que generen sensibilidad, lograr encontrar un anclaje con el presente para sacar conclusiones y mantener una actitud positiva, critica y reflexiva.

6. ANEXOS

6.1 ANEXO 1: PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS

1-. Pregunta de presentación

- Cuéntenos brevemente sobre su experiencia como profesora de historia en el sistema público: años de servicio, niveles que enseña y contextos educativos donde ha trabajado.

2-. Pregunta acerca de los desafíos actuales

- Desde su experiencia ¿Qué dificultades especificas observa en la enseñanza de la historia hoy, especialmente en estudiantes de enseñanza media chilena?

a) Historia de las emociones

3.- Emociones en el aula

- En sus clases ¿Cómo emergen las emociones (de estudiantes o las suyas) al abordar procesos históricos complejos? (dictaduras, guerras) y ¿Cómo valora usted las emociones en la sala de clase?

4.- Formación docente

- ¿Tuvo formación en historia de las emociones o herramientas para analizar dimensiones afectivas del pasado? ¿cómo integra esto en sus clases? ¿Cómo valora usted la dimensión afectiva al abordar la historia desde las emociones?

b) Vinculación del currículo, didáctica y competencias socioemocionales

5.- Currículo chileno

- El currículo nacional 2024 promueve competencias como pensamiento crítico o responsabilidad ciudadana ¿Como vincula usted estas competencias con la enseñanza de la historia? ¿Qué piensa usted?

6.- Evaluación de lo socioemocional

- ¿Cómo evalúa el desarrollo de competencias como la empatía histórica o la conciencia emocional en sus estudiantes? ¿Cuál es su experiencia en esta materia?

c) Competencias socioemocionales

7.- Conexión pasado-presente

- ¿De qué modo el trabajo con las emociones desde la perspectiva histórica ayuda a sus estudiantes a comprender desafíos sociales actuales en chile?

8.- Escuela pública y conflictos

- En contextos de diversidad socioeconómica/ cultural ¿Cómo aborda emociones conflictivas (rabia, frustración) ligadas a historias locales o nacionales? Y por el contrario ¿Cómo aborda las emociones esperanzadoras (bienestar) en la historia local, nacional, global?

9.- Formación ciudadana critica

- Según su experiencia ¿Qué aporta específicamente la historia al desarrollo socioemocional de los/as estudiantes que otras asignaturas no pueden?

10.- Cierre

- ¿Algún aspecto relevante sobre emociones y enseñanza de la historia que no hayamos abordado y quisiera compartir?

6.2 ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA 1

ENTREVISTADOR

Ya habiendo aprobado la profesora el consentimiento, vamos a pasar al segundo ítem que son las preguntas. Vamos a comenzar con la primera pregunta y hace referencia a: cuéntenos brevemente sobre su experiencia como profesora de historia en el sistema público, años de servicio, niveles que enseña y contexto educativo donde ha trabajado.

ENTREVISTA 1

Ya a ver.

Mi experiencia en el sistema público municipal, porque todavía no somos SLEP, ya el próximo año pasaremos a servicios educativos estatales. Ha sido desde mis 24 años y tengo 44, ya son 20 años que llevo en el servicio, he trabajado en otros colegios también, particulares pagados, particulares subvencionados, pero siempre he estado en el servicio municipal. Mi experiencia a los niveles que he trabajado en la educación municipal ha sido de séptimo hasta cuarto medio y bueno, en el particular subvencionado también trabajé en quinto y sexto.

ENTREVISTADOR

¿Y los contextos educativos?

ENTREVISTA 1

Los contextos educativos han sido variados, pero cuando yo inicié, inicié en el liceo de aplicación, cuando este liceo seleccionaba, cuando seleccionaba había niños de comunas diferentes. Algunos socioeconómicamente bastante acomodados, otros de privados. Pero cuando, al pasar el tiempo y acabar la selección, comenzó a cambiar también el tipo de estudiante que entraba, también la comuna y dónde se concentraban. Hoy en día, por ejemplo, los que suelen ir se concentran en el centro. Antes, uno tenía estudiantes de Buin, de Peñaflor, de las Condes, hoy en día suelen ser de Santiago centro, comunas aledañas de

Santiago centro. Y el nivel socioeconómico actual, pese que ahora ya no estoy en el liceo de aplicaciones, estoy además en un colegio que tiene muchos migrantes que es el liceo Darío Salas. El nivel socioeconómico fluctúa de acuerdo con el espacio y la nacionalidad de quien provenga. Tenemos estudiantes con una buena situación económica, tenemos a estudiantes a los que tenemos que ayudar económicamente, entonces es bien variado.

ENTREVISTADOR

Perfecto. La segunda pregunta hace referencia a los desafíos actuales. Entonces, desde su experiencia, ¿qué dificultades específicas observa en la enseñanza de la historia hoy, especialmente en estudiantes de enseñanza media chilena? ¿Qué dificultades?

ENTREVISTA 1

Ya, que bueno que dijiste chilena porque reitero, yo ahora estoy en un colegio donde la mayoría son migrantes. A ver, cuando yo hablo de los estudiantes chilenos. Yo me di cuenta de que, lo que hay es, como una apatía hacia reflexionar, hay una situación compleja que tiene que ver con, pensar que la reflexión es algo que se tiene que ver con la militancia política. Por ejemplo, si quiera, es como que, obviamente la reflexión es un acto político. Pero para los estudiantes lo político tiene que ver con los partidos políticos. Y tiene que ver con figuras que a ellos no les llama la atención. La mayoría de los estudiantes, se desviven horas, investigan horas de sujetos que a ellos les llama la atención que muchos de ellos son "influencer", desde el área de, me refiero a tiktoker, youtuber y, por otro lado, del deporte. Los estudiantes cuando uno le habla de historia tienen que recalcar que la historia es algo vivo, no es algo del pasado únicamente. Y de a poquito empezar a incorporarlo. Para mí ha sido complejo, mis segundos medio. Por ejemplo, actuales, felizmente son mucho más conscientes de entender que la historia permite problematizar y entender tú hoy para proyectar un futuro mejor y mi diferenciado es muy complejo. Tengo chicos que no quieren leer nada y están diferenciados, que es netamente teoría de historia, que es comprensión histórica del presente. Entonces yo, por ejemplo, he tenido que trabajar a través de debate, hice una vez una exposición de mi sujeto histórico favorito y ahí desde Cristiano Ronaldo, por ejemplo, no sé, hasta Barack Obama. Pero, la idea es cómo contextualizar y obligarlo a reflexionar ya, a partir de algo que le interese. Por otra parte, ahora justo estoy trabajando

un debate, están preparándose, que son precandidaturas presidenciales. Y ahí están más entretenidos, algunos no todos, pero por lo menos enganchan más respecto de lo que significa interiorizarse en algo que puede ser que ellos participen, porque varios de ellos están por cumplir los 18 años. Entonces, claro, hay que, es desafiante, súper desafiante, porque hay un nivel de desinterés importante no solo en la historia, en el área completa. Pero, historia yo veo que en realidad ellos dicen, ¿para quién le va a servir esto? ¿Quién para qué voy a ocupar esto? Si total yo tengo YouTube o yo tengo Google y puedo encontrarlo rápidamente. Entonces igual es difícil competir con la tecnología y entender que los procesos van más allá de responder a una pregunta, sino que tiene que ver con generar sentido crítico, conciencia social, etcétera.

ENTREVISTADOR

Entendido. Entonces, vamos ahora al primer bloque del contenido más técnico o teórico, específicamente. Entonces, este primer bloque se llama: Historia de las emociones. Y la primera pregunta de la historia de las emociones es: Específicamente, las emociones en el aula en sus clases ¿cómo emergen las emociones del estudiante o las suyas? Al abordar procesos históricos complejos, llamemos dictadura y guerra, entendiendo igual que un poco, está como la historia, por un lado, y la vida personal de los estudiantes por el otro.

ENTREVISTA 1

Mira. Suele pasar que a los estudiantes les gustan los contenidos de guerras mundiales, especialmente los hombres. Le gusta pensar que van a caracterizarse, de dictadores que van a estar con arma. Se hubiera encontrado algo bastante particular, no, no logró encontrar como una claridad de, de ese sentido. No sé si será la sensación de poder. Pero, lo importante es que cuando tú vas avanzando y te vas, profundizando en el tema y le vas aclarando lo que hay detrás de cada uno de estos sujetos, con mucho esfuerzo, con mucha dedicación, porque hay que entender que es complejo para los estudiantes, como yo te dije. Además, que tengo estudiantes extranjeros que también obviamente tienen que ver historia universal, no todos ellos han estado escolarizados anteriormente. Entonces tú tienes que combatir con muchas cosas que tienen que ver con habilidades, muy de sentido. Entonces cuando tú vas a estar trabajando y vas explicando y vas mostrando imágenes y vas

aclarando o escuchando, no sé, o leen un poema, la sensibilidad ya afloré al respecto. Y más aún cuando le encuentran más sentido porque tú hablas. Por ejemplo, la Segunda Guerra mundial, hablas del Holocausto judío y después hablas de lo que está pasando en Israel con gaza. Que es como un filósofo, hace poco fue quien lo dijo. No recuerdo bien si fue a Habermas u otro, pero, uno de ellos mencionó que el mejor triunfo para Alemania fue haber logrado que Israel se convirtiera en lo que ellos fueron. Entonces, el decir a los chiquillos. Porque el Instagram muestra lo que el algoritmo ve, cierto. Vean fotografías de Gaza y comiencen a ver esta realidad, vean lo que está pasando, esto ¿es genocidio o no es genocidio? Y comienzan a hablar y dicen sí, "profe" es genocidio. Entonces es entender esa otra parte, esa otra cara de la moneda e invitarlos a verlo. Porque a pesar de que supuestamente con internet se iba a democratizar la información, tampoco ha sido tan cierto. Entonces, los chicos comienzan a reflexionar y a entender que, de alguna manera, cierto, están mejor que en otros lados. Claramente tenemos chicos que no lo han pasado nada de bien, que vienen de Venezuela, en contextos muy complejos y también ellos entienden y empatizan con el sentido de desarraigo, por ejemplo. Ya, así que sí se trabaja con eso.

ENTREVISTADOR

Y en ese sentido. Brevemente ¿cómo valora usted las emociones en la sala de clases?

ENTREVISTA 1

Pucha, son fundamentales porque el año pasado, por ejemplo, un chico estaba. Un chico venezolano, recibe una noticia por teléfono y grita y golpea la mesa y yo no tengo idea de eso, no me doy cuenta, yo en el contexto, yo solo escucho el grito y el golpe en la mesa y le digo ¿Cómo es posible que golpee la mesa? ¿Qué le pasa? Y me dice no, pero es que yo no, esto no puede ser profesora, no me diga nada. Y yo, así como super impactada, porque jamás nunca me había levantado la voz y yo le digo "por favor, te invito a que me escuches y me digas ¿qué pasa?" y como que se calma y me dice profesora, acabo de saber que acaban de matar a uno de mis amigos. Esto fue justo cuando se habló de la fraudulenta reelección de Maduro. Su amigo fue a protestar y le dispararon y murió. Entonces es complejo, es complejo. También, por ejemplo, cuando tienes todo lo contrario, cuando

tienes en una clase, cuando tú, te pregunta un estudiante y desde cuándo no sé, se abrieron más fronteras y yo hablo de Michelle Bachelet, de los haitianos, refugiados políticos y aparte un estudiante, dice "Ah sí, en ese tiempo hubo más vendedores de super 8" y yo furiosa, le digo "cómo es posible, que falta de respeto ¿te burlas de su condición, te burlas de su pobreza? ¿Te burlas de tu país?". Ósea le dije no entiendo qué tú, en una rama humanista, qué humanidad nos estas demostrando. Entonces, yo ahí, por ejemplo, pienso que hay algunas cosas que los estudiantes no traen y que tienen que ver con el sentido de empatía, el sentido, por ejemplo, de humanidad en general, el sentido de ser capaces de reflexionar y entender que en el mundo ellos no son las únicas personas.

ENTREVISTADOR

Igual en ese sentido. Entonces podría pasar igual que hoy en día, el elemento central que está uniendo, al menos por lo que voy entendiendo desde su perspectiva, que igual existe una redefinición, quizá de lo que es ser analfabeto, porque hoy en día igual existe un analfabetismo total en cuanto a las emociones, analfabetismo, muchas veces, inclusive digital, informático, que hay elementos que nosotros no manejamos. Y en ese sentido, como de esa poca preparación de ese poco conocimiento y de esa también como oscuridad que están las emociones, que como que están y no están a la vez.

En cuanto a la formación docente. Esta es la cuarta pregunta. ¿Usted tuvo formación en historia de las emociones o herramientas para analizar dimensiones afectivas del pasado?

ENTREVISTA 1

No, nada. Yo en algún momento, he Llorado en clase. He llorado porque me he emocionado por algo de algún estudiante, he llorado porque me he frustrado producto de que mi estudiante puede ser que no sientan empatía, no, no tomen atención, se burlen de alguna situación "X". Y, al mismo tiempo, he visto cómo estudiantes se han visto frustrados, enojados han pateado la mesa y no van directamente hacia uno. También he tenido situaciones donde sí se han ofuscado por cosas muy simples, estudiantes y que han sido violentos con uno y obviamente uno tiene que tomar las medidas. Entonces a nosotros nadie nos preparó para esto. Nadie. No tampoco existió como un postítulo, a lo más yo he

visto temas que tienen que ver con neurociencia. Que te diga, sabe que sé que sería bueno que tú hagas este análisis de caso a partir de esto. O lo que tienen los colegios son apoyo psicológico y tú haces, que haces, derivas. Pero el primer enfrentamiento lo tienes tú con el estudiante. Entonces es complicado porque explicaría que sumáramos la carrera de psicología, por ejemplo, dentro de lo que podría ser la carrera de pedagogía y debiese ser. Yo he tenido estudiantes al lado mío llorando con crisis de pánico terrible y diciéndome "profe", por favor, no se vaya de mi lado y tú tienes clases, por ejemplo. Entonces tienes por un lado a una jefe de UTP, que te dice "toma el curso", un inspector que te dice "toma el curso" y tienes una niña tirada en el suelo tomándote el brazo y diciendo "no me dejes". Bueno, cuando me pasó eso, hablé con la inspectora y le dije "yo no puedo tomar el curso porque esta niña me necesita". Yo lo dejé con una tarea, necesito que vengan ustedes y estén con la niña para yo volver al curso, pero no la puedo dejar. Entonces el profesor frente a todas las demandas que tiene mucha demanda más porque se ha generado, no encuentro que sea malo, pero una como explosión dentro del estudiantado. Mi generación. Yo tengo 44. Éramos muy reprimidos, entonces sí yo lloraba, yo la pasaba mal, pero iba al baño del colegio a llorar, no le contaba a nadie, a ningún profesor. Yo siento la gratitud del estudiante cuando confía en mí. Pero al mismo tiempo siento un peso. Y una responsabilidad. Porque tengo estudiantes que me dicen "profe", yo no sé qué hago si yo no, si usted no está", por ejemplo. Yo soy ya una dependencia compleja. Es un peso demasiado mayor.

ENTREVISTADOR

Y en ese sentido ¿Cómo valora usted la dimensión afectiva al abordar la historia desde las emociones?

ENTREVISTA 1

Repíteme ¿Como qué?

ENTREVISTADOR

¿Cómo valora usted la dimensión afectiva? entendiendo por dimensión afectiva, todo el espectro que nos podamos imaginar, al abordar la historia desde la emoción. Posicionándonos desde la emoción.

ENTREVISTA 1

Si. Yo creo que cada vez la tomó, porque finalmente la historia como madre, como que enseña cierto a partir de un hecho, la idea es que no se repita aquel hecho que fue nefasto y que, sí se reproduzcan hechos positivos, cierto. Entonces el sentido de la crítica social, de la conciencia social, del sentido de empatía, del tomar la emoción al servicio de los hechos ocurridos, permite que la persona reflexione. Entonces esa persona reflexiona y dirá "si hemos hecho mal como sociedad" y quieren finalmente el hecho por sí solo no sirve, porque nosotros somos personas, no somos robots y las personas no solo entendemos desde el conocimiento cognitivo, cierto. Sino que también desde el sentir. Entonces, el sentir me permite entender mucho más, por ejemplo, cuando veo derechos humanos, no solo aprenderme por ley qué es un derecho. Y cómo qué es, cuál es la falta o, cuándo se violan derechos humanos, y cuál es la falta frente a esa violación de los derechos humanos. Yo puedo tomar un cortometraje crudo, pero que me permite entender más gráficamente a este estudiantado, que es tan concreto, porque muy concreto, respecto de lo que sucedió durante la dictadura militar, por ejemplo.

ENTREVISTADOR

Perfecto. Ahora bien, pasando al siguiente bloque. Que hace referencia a la vinculación del currículum, la didáctica y competencias socioemocionales. Aquí quiero igual especificar un poco lo socioemocional que son dos palabras diferentes, digamos, son dos conceptos individuales, pero en este caso lo unimos. Y lo socioemocional vamos a tenerlo como una cosa. Entonces, la pregunta número 5 hace referencia al currículum chileno. Y, en ese sentido, el currículo nacional desde el 2024 promueve competencias como, pensamiento crítico o responsabilidad ciudadana. ¿La pregunta es, cómo vincula usted estas competencias con la enseñanza de la historia?

ENTREVISTA 1

A ver. Me permiten, o sea, permiten de alguna manera tributar hacia la conciencia histórica, hacia la responsabilidad dentro de la historia. Hacía entender, por ejemplo, la multicausalidad de un elemento. A entender, que la historia tiene sus consecuencias. Y super importante entender que la historia, es historia viva. Ya en educación ciudadana, por ejemplo, uno puede trabajar la participación ciudadana y comprender a pesar de que todo terminó muy extrañamente, que el estallido social surge una demanda, cierto que explotan dentro de la población. Y, a pesar de que terminó como siendo pagado con agua, alguna manera de decirlo. Que ese estallido pueda volver a darse. Entonces, como, que es lo que pasa con esa persona ¿porque esa persona se calla, porque estalla? Finalmente es claro, estalla, no estalla, no es una crisis económica de la bolsa de comercio, no es algo que, no sé, que los trenes todos fallen al mismo tiempo, sino que la población se vuelca a las calles porque está explotando de ira. Entonces, y esa ira, cierto, me lleva a algo, esa ira también la sintió el campesino el 14 de julio de 1789, ya. Entonces, estamos hablando de que la emoción a veces sobrepasa el conocimiento. Entonces no, no tengo que ser full alfabetizado para entender qué está mal como yo estoy viviendo, que el sistema capitalista, a pesar de que es el que domina el mundo, no, no me está dando una solución porque no alcanzo a llegar a fin de mes, por ejemplo. Entonces no tengo que saber necesariamente de economía o de macroeconomía para sentir ese dolor y esa angustia de no tenerlo a fin de mes.

ENTREVISTADOR

Y en ese sentido. Entonces, en cuanto a vincular estos elementos y hacer como la mezcla y que de esa mezcla salga un elemento nuevo, digamos. La didáctica y las competencias socioemocionales, desde su experiencia ¿es posible que se relacionen, se vinculen y se terminen uniendo y haciendo solamente una, que sea la didáctica desde los socioemocional? o desde su experiencia ¿ve todavía estos dos elementos como algo que, la didáctica va, por un lado, y lo socio emocional va por el otro?

ENTREVISTA 1

Me es difícil. Porque yo creo que si llega a ver eso tiene que ser mucho más adelante. Recién estamos, por ejemplo, la Alberto Hurtado tiene una didáctica que me parece importante que habla del problema socialmente relevante. Y la la forma de dar solución a un problema que tiene que ver con el espacio en el cual tú vives, o convives diariamente en el aula. Y ese problema, claro, tiene un sentir socioemocional. Pero no es. No se define necesariamente por lo socioemocional ya, tiene un sentir. Entonces llegar a ese punto, yo creo que podría ser posible, pero falta harto ¿Por qué? Porque muchas personas están, son de otra línea política y tampoco le interesa mucho que se gestionen las emociones, sino que les interesa más tener resultados académicos con datos duros respecto de tener nuevamente. Excepto aquel SIMCE que quedó en cuestionamiento en espectaculares resultados sobre 300 puntos. Tener un buen puntaje de la PAES, y nuevamente nos olvidamos del sobre estrés que están viviendo los estudiantes. Y, que en algún momento se habló de eso y nuevamente nos volcamos a los resultados y nos alejamos del sentir, nos alejamos de ese estudiante que está agobiado, que finalmente se le da un peso de una decisión, para un supuesta toda la vida y, perdemos es como que avanzamos tres pasos, y retrocedemos dos.

ENTREVITADOR

En tal sentido, ahora con la pregunta número 6, en cuanto a la evaluación de lo socio emocional ¿Cómo evalúa el desarrollo de competencias como, la empatía histórica o la conciencia emocional? Y entre paréntesis conciencia emocional puede ser tanto crítica, histórica, del lenguaje, matemática, en este caso como profesora de Historia, lo dejo a su interpretación. Entonces ¿cómo evalúa el desarrollo de competencia como la empatía histórica o la conciencia emocional en sus estudiantes?

ENTREVISTA 1

A ver. A través de ejemplos cotidianos, la empatía, por ejemplo. En donde no doy nombres. Fue hablar de algo muy cercano. Por otra parte, puedo ocupar pequeños, o sea, algunos cortometrajes que se sitúen en una acción y generen empatía en sí mismo. Desde la historia personal también, desde mi historia personal, en momentos cuando los estudiantes están

como apremiados y quisieran hablar, pero como que algo les impide hablar. Desde mi historia personal también abro espacios para generar empatía o, para que después ellos también puedan socializar. Y había otro punto que tenía que ver con la conciencia.

ENTREVISTADOR

La conciencia emocional en sus estudiantes.

ENTREVISTA 1

Si. Respecto de la conciencia en sí mismo, tiene que ver con el análisis de elementos, ya, el análisis de conflictos históricos, el hecho mismo. Por ejemplo, de darnos cuenta por qué la sociedad de las naciones, que fue algo bueno para los chiquillos decir, que lo primero que pasó que falló es por qué la sociedad de las naciones falló. Por ejemplo, hoy día "profe" ¿por qué la ONU no hace nada frente a Gaza? Porque hay gente que está entrando a Gaza y está muriendo. Entonces, invitarlos también porque otros decían "¿qué es Gaza? y claro, porque no sale ya en en la televisión y su algoritmo le muestra lo que ellos acostumbradamente están viendo. Entonces, ahí le digo chiquillos, yo necesito que pongan esto en el algoritmo y, comiencen a ver estos cortitos, son muy cortitos, pero son súper claves, porque son muy buenos algunos que aparecen. Entonces, hasta también me permite que, dentro de los celulares, como todos tienen celulares, yo el grupo le envío ese insta, ese cortito y ya es un pasito adelante para poder generar conciencia en relación a lo que pasa en otras partes del mundo ¿Y qué puedo hacer yo? No necesariamente para Gaza, pero ¿qué puedo hacer yo para aportar a un espacio mejor?

ENTREVISTADOR

Perfecto. Ahora la pregunta número 7 hace relación a: La conexión entre el pasado y el presente. Entonces, ¿de qué modo el trabajo con las emociones, desde la perspectiva histórica, ayuda a sus estudiantes a comprender desafíos sociales actuales en Chile?

ENTREVISTA 1

¿Desde qué área?

ENTREVISTADOR

Claro, desde posiciones, de abordar las emociones desde una perspectiva histórica, que nos ayude a los desafíos actuales que estamos viviendo como sociedad. Usted mencionaba el tema de la migración, también de este, bueno, sincretismo cultural.

ENTREVISTA 1

Mira. La migración, la migración, todo el rato, en el colegio tenemos el 70% de los estudiantes son migrantes y extrañamente tenemos un cuarto "C", donde el 60% de los chicos del cuarto "C" son racistas, xenófobos y homofóbicos. Y, en ese sentido, soy súper enfática, ahí ya no hay dobleces. Si tú cometes algún tipo de llamado al odio o cierto, algún comentario que sea de ese tipo es fuertemente sancionado. Eso, por una parte. Por otra parte, es cierto entender, por ejemplo, que, llamarlos a la conciencia, de que su situación económica no refleja, no es el reflejo de la situación económica de los demás. Siento que hay que combatir un poco aquellas cosas del individualismo propio del capitalismo, que es que me sitúo demasiado en mí y en mis pares, pero mis pares mínimos, ni siquiera hablo del curso. O sea, acá son 30 máximo. Y te vas a dar cuenta que va a haber alguien, que no va a ni siquiera, va a saber cuál es el nombre del otro. Entonces ¿cómo logró sacarlo de su individualismo, de su espacio cerrado? Y darse cuenta de que, acá hay personas que viven de una manera muy diferente, que hay personas que no tienen necesariamente, los flujos que ellos tienen. Y por otra parte, que hay personas que tienen una grandeza inmensa espiritual y que no es valorada por los demás compañeros. Entonces, es harta la pega, es como lo primero que creo que tienes que hacer, es situarte no en el lado de "expertiz", sino que en el lado de aquella persona que observa una realidad. Y que luego de esa realidad, logra intentar captar lo que se requiere para poder generar un aprendizaje, pero ese aprendizaje entender que no es un aprendizaje únicamente cognitivo, que es también un aprendizaje de saber trabajar con el otro, de aceptar la idea del otro, de tener respeto a la diversidad, de que cuando se genera un comentario que no corresponde y digan ellos, "pero si esto libertad de expresión" explícale que la libertad de expresión tiene un límite. Porque tú no puedes de alguna manera, tu libertad perjudicar de alguna manera a otra persona. Entonces los discursos de odio y ahí yo les digo a ellos, en Alemania está prohibido esto, esto y esto y, no es porque ellos no sean libres, porque hay cosas que no se pueden hacer.

Así no más. Entonces es como de alguna manera apoyarla con la generación de conciencia de estudiantes que vienen muy desregulados y en donde sus padres. No tienen mayor relación con ellos en términos de una comunicación.

ENTREVISTADOR

Sí, en efecto. Entonces, pasamos al siguiente bloque. Qué es de las competencias socioemocionales en la educación y, en la pregunta número ocho es en cuanto a: La escuela pública y sus conflictos. Escuela pública en el sistema público, digamos. Entonces, en contexto de diversidad socioeconómica y cultural ¿Cómo abordar las emociones conflictivas como la rabia, la frustración ligada a historias locales o nacionales?

ENTREVISTA 1

Uy. Es complejo, yo ahí me he apoyado con la psicóloga y, una psicóloga en el colegio en donde yo le he hablado temas que siento que me superan. No están en mí, hay situaciones que tienen que ver con, por ejemplo, yo tengo una niña en mi curso, que hoy lee monosilábicamente. Pero el año pasado llegó sin saber leer, llegó de Ecuador y lo que hicieron fue, como de acuerdo a la edad, incorporarla en eso y, el sistema permitió que una niña que no sepa leer este en primero medio. Entonces, la chica PIE, que son educadoras diferenciales, se ha dedicado a enseñarle a leer y a sumar y a restar, ella ve los números hasta el 20 no más. Entonces ¿cómo? ¿cuánto yo puedo hacer? Es complejo. Porque hay saberes que a nosotros no nos enseñaron, que nosotros no somos educadores diferenciales y hasta para educadores diferenciales es complejo. Porque esa niña, además tiene un problema cognitivo, entonces el papá se niega a llevarla a un colegio especial y ella está ahí, tiene problemas para poder expresarse. Entonces, es un tema complejo, por un lado. Y respecto, como de la realidad en relación con, no sé, a estudiantes que viven situaciones de vulnerabilidad. Por ejemplo, de sus padres, apenas sabemos algo, tenemos que ir directamente a orientación, la psicóloga y se hacen, se hacen denuncias por vulneración de derechos, en este colegio yo he sido testigo de muchísimas denuncias de vulneración de derechos que en otros colegios yo no veía. Y me parece muy bien, porque yo me he impactado con situaciones que viven nuestros estudiantes y que nos superan, o sea. ¿Qué vamos a hacer? Por ejemplo, yo tenía un estudiante frente a mí el año pasado, todo acerado,

herido completo, lleno de llagas y de sangre ¿Yo puedo hacerme cargo de él? No. Entonces ¿qué tengo que hacer? Derivar, obviamente voy, derivo y lamentablemente, aunque quisiera uno estar con él, uno puede porque tiene que pasar por un proceso, tiene que hacerse otra persona cargo. Entonces igual quedamos como truncados un poco, es como que uno queda como, que le falta un hijo, no sé cómo llamarlo, es complicado, es complicado, porque son muchos los problemas que viven los niños, y nuestras herramientas como docentes de pronto ya terminan quedándose cortas y, por algo existe un equipo de apoyo.

ENTREVISTADOR

Sí. Y, por el contrario ¿cómo aborda las emociones esperanzadoras? En el sentido del bienestar emocional, igual se habla poco del bienestar emocional en la escuela y en la sociedad. Pero ¿cómo surge la emoción esperanzadora en la historia local, nacional y global?

ENTREVISTA 1

Pucha. Como una esperanza, jajaja, frente a tanta situación negativa, frente a tanto profesor funao sin siquiera entender el contexto del profesor que vive. Frente a tanta injusticia y tanto como, dolor y angustia en general, tener este bienestar. Pucha, como miel sobre hojuela. Muchas veces nos sentimos super acabados, yo misma hace un tiempo, nunca más quería ser profe. Vivimos experiencias cada vez más complejas y estamos en gran desamparo los profes. Entonces, cuando nos damos cuenta es que hay proposiciones efectivas de parte de la dirección o, que hay espacios de acompañamiento hacia los docentes o, por último, espacio de acompañamiento a los estudiantes, que no solo quede en nosotros, porque nosotros también somos personas que sentimos, somos personas que tenemos familia y, que esa familia también se merece, que lleguemos con una sonrisa y no acabados todos los días. Entonces, es una celebración al alma, puedo decirlo así.

ENTREVISTADOR

Sí. Y la última pregunta de este bloque hace sentido a la formación ciudadana. Y, una formación ciudadana más bien crítica, pero crítica en todos los sentidos posibles. Y, en ese sentido, recalcar igual mi posicionamiento personal teórico, que me posiciono desde la

psicología positiva, desde la educabilidad de las competencias socioemocionales y de la búsqueda de este bienestar emocional, tan complejo hoy en día en la realidad y, esta entrevista como la radiografía del sistema público. Va a permitir muchas reflexiones personales y también espero que colectiva. Entonces, según su experiencia, ¿qué aporta específicamente la historia al desarrollo socioemocional de los estudiantes, ¿qué otras asignaturas no pueden?

ENTREVISTA 1

Yo creo que, algo que es intrínsecamente histórico y emocional, tiene que ver con la experiencia de la historia, como la historia nos muestra el dolor, la alegría, el espíritu de lucha, ¿qué hay detrás de ese espíritu de lucha? ¿Qué emociones hay detrás? ¿Qué emoción hay detrás de aquella élite que ha negado todo? porque también hay una emoción. La historia es el reflejo, de una persona que siente y que avanza, que supera obstáculos, que se estanca, que decae y finalmente, prevalece. Entonces, el hacerles entender a los niños que la historia no es pasado, que la historia es presente vivo, es como un golpe en la cara de entender, que lo que hoy vivimos y que vamos a seguir viviendo, va a ser de una forma u otra de acuerdo con las decisiones que tomemos. Y eso, evidentemente afecta la emoción porque la emoción influye en nuestra decisión también. O sea, yo creo que la historia es eminentemente un camino de conocimientos y emociones. Porque las luchas más fuertes no nacieron por conocimiento, nacieron por guata, por el dolor, por la fuerza, por la ira, por la rabia, por la tristeza. No ha sido necesariamente por la conciencia y, es el punto porque la conciencia, como hablaba Marx, por ejemplo, en la lucha de clases, la tenía una minoría de la población. Entendiendo la conciencia como algo que se debe de un saber, también cierto de un saber que se conoce. En cambio, qué es lo que yo tengo, un saber que desconozco, qué es esta rabia que me dice y que me impulsa.

ENTREVISTADOR

Claro. Para hacer una breve síntesis y finalizar. También creo que es importante recalcar, que la educación también se tiene que enmarcar en base a un contexto de valores, y moral más allá de las normas o lo que la constitución pueda delimitar, que creo que el sistema público se ha sobre legalizado. Todo ha sido leyes, pero muy poco se ha reflexionado sobre

los valores y normas sociales, los valores sociales, sobre todo y morales de nuestra moralidad. Como, por ejemplo, mucha gente se pregunta por qué el sistema chino funciona tan eficiente y, es porque está sólido y, más que ideológicamente, filosóficamente en lo escrito de Confucio, que es el respeto a la autoridad, no dañar, empatizar, pero también la sobre exigencia individual hacia el trabajo y pensar en un nosotros, que ese nosotros en la realidad del contexto del sistema público chileno no existe. Existe el yo, y el yo, y nadie más que el yo. Entonces, uno de los grandes desafíos es ese, generar un valor social con normas y una moralidad que esté dentro, como de nuestro cerebro y que sea algo que fluya, que no sea algo normativo como tal. Sino que sea algo que sea un pacto social y, no una ley que nos venga como a obligar a cumplirla.

Entonces, como cierre la última pregunta, es algún aspecto relevante sobre emociones y enseñanza de la historia que no hayamos abordado y quisiera compartir como, emociones.

ENTREVISTA 1

Una cosa igual respecto a lo que tú dijiste, yo creo que idealmente sería que las personas no tuvieran que ser sancionadas, pero pienso que sí tiene que haber una sanción, ya. El problema que existió como, que la historia de la educación en estos últimos años en Chile por lo menos ha sido que se ampliaron los derechos de los estudiantes. Pero se generó un vacío respecto a los deberes estudiantiles. Entonces creo también pienso, la verdad que eso generó en algún minuto que el estudiante piense que puede hacer cualquier cosa. Y no dedicarse al aprendizaje como uno podía decir. Pucha, el ágora griega, en donde no nada, si no quiero nada, no crecieron nada, no me interesa. Entonces, la sanción frente a la negligencia, frente a la falta de respeto. Yo creo que ha quedado corta ante los hechos acontecidos y creo que ahí debe haber una obligatoriedad. Para que frente a un estudiante que no tiene interés, que se obligue hasta que lo adquiera, ya eso, por una parte. Porque en la sociedad el facilismo, todo, todo está en cualquier parte. Y mejor lo pienso cierto. Hasta la IA, por ejemplo, me responde la relación que hay entre tal y cual. Y lo otro era. Recuérdame.

ENTREVISTADOR

¿Algún aspecto que no hayamos abordado? Que quisiera compartir.

ENTREVISTA 1

Yo creo que es súper importante que entre todos los profes trabajen. Aquí, por ejemplo, se da una instancia en donde nuclearizamos objetivo, trabajamos en pos de algo. Pero somos un grupo. No representamos la mayoría, tampoco somos la minoría. Yo creo que somos como un 40%, ya ponle más de 50%. Pero otro 50% le da lo mismo y, nosotros necesitamos un 100% de profe que esté comprometido, para que el estudiante a sí mismo, vea en nosotros, lo que necesita. Porque nos damos cuenta de que la mayor, el mayor problema que hay con los niños son que están súper tirados, sucios emocionalmente. Ya entonces, están tristes, desmotivados y al vernos a nosotros motivados haciendo actividades se motivan. Entonces, necesitamos de un cuerpo docente que sí trabaje en pos de los estudiantes. Que no que le regalen notas, no, que trabajen pos, o sea, que genere qué actividades de aprendizaje para el estudiantado, pero que trabajen en conjunto al servicio de uno del otro. Y a favor de los estudiantes porque es muy desgastante. Ya por sí mismo en la realidad actual y más encima, como que acarrear la motivación estudiantil de un colegio. Un grupo de "profes". Siento que eso también es un problema que tiene que ver con el gremio. El gremio hace mucho tiempo, es más, toda mi vida de docente, nunca lo he visto cohesionado frente a una mejora estudiantil.

ENTREVISTADOR

Muchas gracias, así finalizamos la entrevista.

6.3 ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA DOS

ENTREVISTADOR

Cuéntenos brevemente sobre su experiencia como profesora de historia en el sistema público, años de servicio, niveles que enseña y contexto educativo donde ha trabajado. Lo voy a reiterar, que nos cuente un poco sobre su experiencia como profesora de historia, en el sistema público. Pueden ser los años de servicio, los niveles que enseña y los contextos educativos donde ha trabajado.

ENTREVISTA 2

Ya llevo casi 12 años. He trabajado solamente en el sistema municipal. Tuve una pasada muy breve en un colegio subvencionado, haciendo clases en la nocturna. He trabajado en dos jornadas, que es la vespertina y en la jornada del día. Hago clases de primero a cuarto medio. E imparto clases de historia y educación ciudadana ¿Cómo ha sido mi experiencia, trabajar en el sistema público? La verdad que trabajar en el sistema público es complicado. Es difícil porque lamentablemente no contamos con la cantidad de recursos necesarios. Falta mucha gestión por parte del sistema como tal. No tuvimos un sostenedor, entendiéndose como el alcalde, el sistema municipal, que financiara proyectos, financiara la infraestructura del liceo. Sin ir más lejos, contaba con muy poco material de papelería, infraestructura, inmobiliario. Que ha hecho que de alguna manera se note la precariedad en el sistema.

ENTREVISTADOR

Entonces, la segunda pregunta hace referencia a los desafíos actuales, pueden ser desafíos a nivel profesional, en cuanto a lo personal, o también colectivo, como de la institución, etcétera.

Entonces, desde su experiencia, ¿qué dificultades específicas observa en la enseñanza de la historia hoy, especialmente en estudiantes de enseñanza media?

ENTREVISTA 2

A ver, los desafíos que hay, como desde el área de la historia, yo creo que existe un bajo interés en los hechos históricos como tal. No hay un interés por medio de descubrir cosas. Estamos bajo una escasez de pensamiento crítico, de ser un actor social activo. Se ve la historia como una asignatura común y corriente, por lo tanto, el estudiante. En definitiva, no le no le da la importancia que debiese tener la historia como parte de la cultura de cualquier estudiante, que sale a la educación superior o al mundo laboral. Aquí el sistema, lamentablemente, hace que el estudiante sea solamente un obrero común y corriente, mano de obra barata como se conoce. Y ojalá que sepa la menos cantidad posible, porque eso hace que evidentemente critique al Estado, critique el contexto y ojalá tenga menos horas de historia. Debido a eso, por muchos años se peleó el tema de las horas pedagógicas de historia, tanto que hubo un revuelo de que se iban a reducir la cantidad y bueno. Como ya sabemos, el sistema trabaja por sí solo y los que ganaron esa pelea de horas fueron, el departamento y los profesores de filosofía, donde evidentemente también se promulgaba el pensamiento crítico, pero los de historia, bueno, tuvimos que acogernos a la cantidad de horas que tenemos hoy en la actualidad. Que, por ejemplo, para estudiantes de tercero y cuarto medio solamente cuentan con 2 horas a la semana, y hay que considerar que esos son futuros votantes, futuros actores sociales y estamos escaseando aún más, lo cual implica un gran desafío para nosotros, los profesores de historia, formarlos en primero y segundo medio, porque ahí ya tienen 4 horas pedagógicas. A la semana, o sea, toda la sobrecarga que tenemos nosotros para sacar un buen sujeto activo socialmente se traduce a primero y segundo porque ya en tercero y cuarto no tienen la misma cantidad de hora.

ENTREVISTADOR

Sí, muy bien, entonces esas dos preguntas a modo de introducción, de las dificultades en la historia.

Ahora vamos a entrar al primer ítem específicamente, de lo que se llama y se conoce como, historiográficamente, la historia de las emociones. Entonces, el primer punto es: La emoción en el aula y en este punto específicamente, la pregunta es la siguiente:

en sus clases, ¿cómo emergen las emociones de estudiantes o la suya al abordar procesos históricos complejos? Podemos decir dictadura, guerra y ¿cómo valora usted las emociones en la sala de clase?

ENTREVISTA 2

En relación con la primera pregunta, los estudiantes a los cuales yo les hago clases, por ejemplo, cuando estamos hablando de la Segunda Guerra Mundial, ellos esperan mucho poder hablar sobre estos temas, pero no desde la lógica histórica, sino que desde la morbosidad. El saber el ¿por qué es cómo mueren? ¿por qué mueren tanto? ¿por qué se hacía esto? ¿por qué se torturaba, de qué manera se torturaba? Y eso también vinculado, por ejemplo, al hito histórico de la dictadura militar ¿De qué manera? ¿Por qué moría esa gente? El exilio, la censura, pero todo desde la morbosidad. Ya cuando uno empieza a hablar de testimonio, Ya la emoción cambia, ya la emoción pasa a ser desde la morbosidad a la empatía, en donde el estudiante dice, pucha, porque si vivieron esas situaciones, ojalá en lo posible que no vuelvan a suceder ¿Por qué los chilenos aguantaron este tipo de situaciones? ¿Por qué el Estado hace ese tipo de violencia? Se empiezan a cuestionar ciertas situaciones, el por qué mi familia o por qué mi familia estuvo y aguantó eso "Profesora, mi familia vivió tortura, mi familia fue violentada, mi familia fue exiliada, mi abuelo, mi abuela, mi tío" qué sé yo. Ahí empiezan a florecer ciertas emociones al ver reflejado quizás un familiar. por medio de estas situaciones que uno les va comentando, en la clase misma, eso desde el área de la historia. Y evidentemente las emociones influyen en el día a día, porque cuando uno está en clase, uno no se puede hacer el loco, así como aquí no está pasando nada, mientras tiene estudiantes que sufren emociones como por ejemplo crisis de ansiedad, están sobrellevando una depresión de por medio, tienen pensamiento suicida, entonces tienes que estar con mil ojos encima de todos y cada uno de los estudiantes, porque son todos, cada uno tiene una emoción distinta, entonces hay cierto cuidado, ciertas formas que uno tiene que empezar a cuidar para no herir emociones del otro. Y a hacer florecer ciertas situaciones, como, por ejemplo, que dé una crisis de ansiedad a un estudiante, siendo que tú estás hablando, por dar un ejemplo, sobre tortura y a ese estudiante le dé tanto impacto que pueda generarle una crisis de por medio. Entonces hay

que tener mucho cuidado con el dentro de nuestra profesión de lo que uno puede o uno puede decir. Y cómo abordar ese estudiante si se descompensa o no.

ENTREVISTADOR

Sí, perfecto, y, ahora bien, en cuanto a la formación docente.

¿Tuvo formación en historia de las emociones o también, la podemos denominar como herramientas para analizar las dimensiones afectivas del pasado? ¿Y cómo integra esto en sus clases?

ENTREVISTA 2

Ya la verdad es que no tuve ni uno ni lo otro. O sea, yo nunca de formación pedagógica, jamás me hablaron de las emociones, porque desde la época en que yo estudié, aunque suene muy de viejo lo que voy a decir, nosotros nos prepararon y siempre nos. Y ahí es donde yo discuto mucho, siempre se ha preparado en la lógica del estudiante ideal, el estudiante que no llora, el estudiante que no se queja, el estudiante que es participativo, el estudiante que está activo, pero eso no es real. Y a debido de eso, nosotros nunca tuvimos una formación, ni desde el área de la historia, ni desde el área didáctica. O sea, jamás se nos educó a nosotros, profesores de estas generaciones, sobre las emociones, menos en entregarnos herramientas. Y es ahí, por ejemplo, que el sistema educacional actual. Tampoco forma o tampoco te involucra con talleres. O sea, nosotros las herramientas las tenemos que discutirlas, hablarlas entre colegas. O sea, ¿qué te resultó a ti hacer para contener cierta situación? ¿Qué hago yo cuando un estudiante se descompensa? ¿Qué hago? ¿Lo saco, no lo saco? ¿hablo con él, no hablo? Pero todas esas cosas, esa es la práctica misma, en la labor docente, en el día a día, pero no es que exista por parte del Estado propiamente tal, desde la institucionalidad, que nos entreguen herramientas a nosotros, el profesorado, como para poder trabajar y abordar esas cosas.

ENTREVISTADOR

Claro, y en ese sentido, por ejemplo, pensando en cómo en el presente y también como en la labor docente.

¿Cómo integrar esto en sus clases? En el sentido también como de valorar la dimensión afectiva y la historia desde las emociones ¿Cómo se logra integrar esto?

ENTREVISTA 2

Es complicado, es complicado abordarlo, es complicado integrarlo, pero pasa mucho el cómo lo hago desde la actividad misma dentro de la clase. Es decir, yo puedo hacer una clase muy lujosa, mucha cátedra, muy academicista, quizá no sé muchos datos, pero llevar la emoción, vincularla con historia, tiene que ver mucho con la actividad, que es lo que quiero lograr en ello, desde lo auditivo, desde lo kinestésico, desde lo práctico, desde todo eso. yo puedo abordar las emociones de cada estudiante y como ven este esté rol histórico con la emoción.

ENTREVISTADOR

Sí, muy bien, entonces ahora en la siguiente pregunta, esto va relacionado más al currículum chileno, como las políticas de Estado que ha habido y sobre todo en el último tiempo. El currículum nacional del 2024 promueve competencias como pensamiento crítico y responsabilidad ciudadana.

Entonces, de esta manera, ¿cómo vincula usted estas competencias con la enseñanza de la historia? ¿Qué piensa al respecto?

ENTREVISTA 2

Ya. Bueno, yo creo que en las clases de historia siempre hay que abordar desde la responsabilidad ciudadana, de formar a un estudiante con pensamiento crítico, siendo un actor social que esté presente. Es decir, que aprenda a defender sus derechos, no desde tanto lo político, sino que un ciudadano como tal, que un ciudadano no solamente se refleja en el hecho de ir a votar. El ciudadano es mucho más que eso. El ciudadano se tiene que ver también cuando hay una situación, no sé, en una junta de vecinos, por ejemplo, que tenemos que trabajar colectivamente para poder llevar la población, la comuna, la calle, el pasaje, no necesariamente el día de las elecciones para elegir un presidente, un diputado, lo que sea. El ciudadano siempre tiene que estar presente en cualquier dinámica, en cualquier

espacio. Y desde, no te digo desde que tiene la mayoría de edad, sino que desde que tiene uso y razón, que sabe discernir entre lo bueno y lo malo, desde ahí tiene que surgir el ciudadano.

ENTREVISTADOR

Sí, perfecto. Igual, en ese sentido, para pasar al siguiente ítem, ocurre también algo que se repite como una constante ¿no es cierto? Como entre la idea del individualismo y de la colectividad. Y también de lo que es vivir en sociedad y sobre todo en la educación, cuál ha sido el aporte a esa vida en sociedad.

En ese sentido pasando al siguiente ítem de las competencias socioemocionales específicamente, vamos a hacer como una evaluación de lo socioemocional.

Entonces la pregunta es ¿cómo evalúa el desarrollo de competencias como la empatía histórica o la conciencia emocional ya sea crítica, histórica, del lenguaje en sus estudiantes? voy a reiterar la pregunta ¿Cómo evalúa el desarrollo de las competencias como la empatía histórica o la conciencia emocional en sus estudiantes?

ENTREVISTA 2

Es compleja la pregunta porque... si yo comparo un estudiante de primeros medios versos uno de cuarto hay un... Un trecho muy grande, porque el estudiante de primero todavía no tiene claro y no conoce todo el contexto histórico. En cambio, si yo evalúo a un estudiante de cuarto medio, si tiene esa empatía histórica y quiere conocer más, quiere discutir más, pero un estudiante de primero estoy recién formándolo.

ENTREVISTADOR

Claro, y en ese sentido ¿cuál ha sido su experiencia como en esta materia? Igual entendiendo de que la empatía histórica y la conciencia emocional son habilidades que vienen, como desde la psicología, específicamente el análisis, pero ocupar esas herramientas en lo histórico ¿Cuál ha sido su experiencia? Cómo vinculando esos dos mundos, académico, pues puede ser que haya sido, conscientemente o también inconscientemente y, que se vincularon estos dos mundos ¿Cuál ha sido su experiencia?

ENTREVISTA 2

Yo creo que ha sido inconscientemente. Porque, como te reitero, el hecho de las emociones con la historia he tenido que trabajarla en la práctica nada más, porque no contamos con el manejo total. Hay cosas que yo desconozco y estoy recién aprendiéndolas, porque uno en la labor docente cubre todos los roles posibles, pero la psicología en la historia es re complicado, porque hay que hilar muy fino. Y eso los profes de historia no contamos con esas herramientas y la institucionalidad tampoco te las brinda. Entonces es complejo. Hay que seguir educándose. Yo creo que hay una escasez de información por parte de los profesores de historia, porque a lo mejor las generaciones de ahora, como la tuya, van a contar con más herramientas que nosotros. Y no lo veo desde lo negativo, al contrario. Yo creo que gracias a ustedes, nosotros podremos aprender cosas nuevas. Desde manejar la psicología, vincularla con el área de la historia. Hacer que el sujeto sea un sujeto con empatía histórica. Que nosotros, los profes de historia antiguos, no tenemos ese tipo de herramientas. Y tenemos que estar educándonos de manera autónoma Sin una institución como el ministerio, sin una institución como el CPIP, que nos diga ya usted tiene que ir a tal curso para educarse sobre la psicología vinculante con historia, o ser un formar un sujeto empático histórico. No lo hay porque no se ve la necesidad. Pero en la práctica sí se ve la necesidad, porque para la institucionalidad. Lo importante como te reitero es sacar a un obrero más.

ENTREVISTADOR

Igual en ese sentido como tomando parte de sus palabras en mi caso específico que me tomé el tiempo de revisar las mallas curriculares de varias universidades. Es muy difícil encontrar en las mallas curriculares algo relacionado con la psicología y en la actualidad que estamos haciendo esta entrevista del 2025, desde lo personal y mi experiencia a nivel universidad, no recibí tampoco, cero formación al respecto. Pero eso no significa que en el mundo no se estén implementando este tipo de modelo educativo. Entonces ahora es una gran oportunidad que tenemos igual como, desde la educación chilena y sobre todo desde los profesores de historia, de cómo embarcarnos, por decirlo de una manera, como metafóricamente, en este viaje hacía lo desconocido todavía en Chile, que están habiendo cada vez más teorías y se están popularizando investigaciones de personas y trabajos que

vienen hace ya bastante años, pero no han tenido como la validación académica o la difusión que debería. Entonces en ese sentido.

En cuanto a las competencias socioemocionales en la educación, la siguiente pregunta hace referencia a la conexión existente entre el pasado y el presente. Entendiendo la relación pasado-presente como la dinámica de analizar y estudiar la historia ¿no es cierto?

Entonces la pregunta es ¿de qué modo el trabajo con las emociones desde la perspectiva histórica ayuda a su estudiante a comprender desafíos sociales actuales en Chile?

ENTREVISTA 2

Es que me ayudaría muchísimo verlo de esa manera. Porque el estudiante estaría más cercano a hablar de historia, a hacerlo partícipe de algo. O sea, por ejemplo, sin ir más lejos, yo ahora estoy trabajando con segundo, tercero y cuarto con el hecho de vincular la música con historia y qué cosas, emociones les genera la música, porque la música genera emociones y han logrado vincular la música con la historia y qué sensación les da. Pero eso es como una idea, no es algo que esté como establecido, hagámoslo todos los profes de historia, sería maravilloso que pudiéramos contar con ese tipo de formación y poder vincular esto, para que así tengamos mejores estudiantes. Estudiantes con otra perspectiva de la historia, se podrían solucionar millones de situaciones, incluso hasta políticas distintas. Modificar el marco curricular en Chile, modificar, por ejemplo, el hecho de cómo estamos viendo la educación hoy por hoy. No someter, por ejemplo, a un estudiante que está en matemática al estrés innecesario, porque digámoslo las cosas como son, el estrés innecesario en una asignatura matemática o lenguaje, que es lo que le interesa a la prueba estandarizada, lo somete a un estrés y se pierde la preocupación al estudiante en su emoción, en lo que estás sintiendo y en la historia sería maravilloso poder vincular las dos cosas.

ENTREVISTADOR

Si, y en ese sentido la siguiente pregunta es en base a lo mismo que menciona usted.

Entonces la escuela pública y los conflictos que hay en ella. Y en este sentido, por ejemplo, en contexto de diversidad socioeconómica, cultural. Y aquí quiero cómo especificar un concepto que, es el de competencia socioemocional. Entonces, para este análisis vamos a entender lo social y lo emocional como uno, no es cierto, esos dos conceptos como aislados lo unimos y va a ser solamente uno. Entonces, lo socioemocional nos estamos refiriendo solo a una perspectiva y las competencias hacen referencia a eso.

Entonces, en estos contextos de la escuela pública, los conflictos, contextos de diversidad socioeconómica, cultural ¿Cómo aborda las emociones conflictivas como la rabia, la frustración ligada a historias locales o nacionales?

ENTREVISTA 2

Mira, yo creo que el sistema público está en deficiencia con eso. Porque a lo mejor va a sonar muy crítico todo lo que estoy diciendo, pero es la realidad. Porque acá, por ejemplo, no sé, las emociones de la ira, la frustración, en sala de clase, es un tema que pasa, es como, no le voy a dar la importancia, y eso hace que el estudiante deje de querer aprender. Entonces, por ejemplo, hay una situación de ira, el estudiante, se corta por el hilo más rápido, se saca de la sala, se llama el apoderado y se va al estudiante, pero dejaste a un estudiante sin formación, en verlo de la forma opuesta, de haber contenido a ese estudiante, de saber por qué tiene esa condición o esa crisis de ira, qué es lo que está pasando detrás ¿Qué es lo que está sucediendo en su entorno cultural, social? ¿Por qué este estudiante llega acá y se desquita? ¿O por qué este estudiante llega acá y llora? ¿Por qué este estudiante vive o genera situaciones cotidianas o reiteradas de frustración? ¿Por qué el estudiante rinde tan poco si pudiese rendir más? ¿Qué es lo que está pasando en sus emociones? ¿No? Es más fácil aislarlo, sacarlo del sistema y continúo con lo que hay. Por eso de alguna manera aumenta la deserción escolar. ¿Por qué? Porque el sistema dice no me lo puedo, no me lo banco y mejor lo saco. ¿Por qué? Porque el sistema no cuenta con las herramientas necesarias para ese tipo de estudiante. Llévalo al psicólogo, para que el psicólogo le haga un tratamiento y le dé pastillas. Y desde la época de los 80 en adelante viene la misma dinámica ¿Por qué? Porque al Estado no le interesa. No es un tema, porque si fuese un tema, estaría en la malla curricular ¿Estaría en la formación de los docentes? ¿Estaría en el en los libros de clase? Harían preguntas en los libros estudiantiles, oye ¿que cuál es tu

sentir sobre la lectura que tú acabas de leer? No existe eso. Aquí solamente trabajamos en los libros que entrega el Ministerio, la memoria. A ver cuánto es lo que tú te recuerda de lo que leíste, pero no de lo que sentiste al leerlo ¿Qué emoción te da? Entonces veamos el problema no solamente de la sala de clase, sino que el problema de las emociones viene mucho más arriba, que si se diera la prioridad que debiese darse, no tendríamos los índices tan elevados de frustración, ira, suicidio, pensamientos suicidas dentro de una sala de clases, violencia escolar, tendríamos más herramientas, porque el sistema nos entregaría más herramientas, se preocuparía más de ese estudiante, de ese profesor, pero como no las hay, es mejor desechar a ese estudiante. Sin ir más lejos, ¿cuántos profesores están desertando? ¿Cuántos profesores están diciendo no me la puedo, no puedo más con este mundo, no puedo más con la violencia dentro de la sala de clase? ¿Pero qué pasaría si ese profesor tuviera las herramientas? Esa es la discusión. O sea, tendríamos que partir desde arriba para empezar a ver cómo trabajamos nosotros en la sala de clases.

ENTREVISTADOR

Sí, totalmente de acuerdo con sus palabras y por el contrario, cómo aborda las emociones esperanzadoras que fomentan el bienestar ¿no es cierto? Puede ser la felicidad, la alegría, la esperanza en la historia local, nacional o global.

Entonces, por el contrario, ¿Cómo abordas la emoción esperanzadora?

ENTREVISTA 2

Si existieran emociones esperanzadoras. Deberíamos partir por ahí primero. Porque tienes que partir desde la lógica de que nosotros los profesores de historia, ya tenemos cada vez menos horas. Entonces, hablar de felicidades del área de la historia es re complicado, porque ya los profesores de historia están en escasez, porque nadie quiere ser profesor de historia ¿Por qué? Porque no hay horas, porque no hay trabajo. Sí, puedes jugar con las emociones de felicidad, lo que tú quieras, dentro de la sala de clases, quizás, pero parte desde la felicidad, si ese profesor se siente bien o no ¿Si está bien en su sala de clases o no? ¿Si va a tener pega el día de mañana lo van a despedir? A lo mejor soy muy negativa yo, pero el futuro para los profesores de historia es re complicado. Es muy complejo el mundo

de los profes de historia, porque cuando yo salí de la universidad para poder encontrar pega. Aunque suene feo, tenía que morir otro profe de historia para poder tener horas de historia. Tenía que jubilar un profesor de historia para que yo pudiera tener horas de historia ¿Por qué? Porque los profes de historia estamos cuidando nuestro puesto de trabajo, porque sabes que el día de mañana lo más probable es que no tengas horas de historia. Entonces, si me hablas de felicidad en historia, es complicado reconocer esa palabra.

ENTREVISTADOR

Perfecto, y en cuanto, por ejemplo, a la formación ciudadana crítica en este sentido. Según su experiencia ¿qué aporta específicamente la historia al desarrollo socioemocional de los estudiantes, de los y las estudiantes, que otras asignaturas no pueden? En tal sentido, teniendo en el horizonte, no es cierto, la nuclearización o la interdisciplinariedad de lo que conlleva esto, como usted bien dice, como para no seguir luchando contra o nadando contra la corriente

Entonces ¿qué aporta específicamente la historia al desarrollo socioemocional de los estudiantes y que otras asignaturas no puedan? ¿Dónde está el valor de la historia que nosotros le estamos agregando a la educación?

ENTREVISTA 2

Mira, cuando... Se imparte esta nueva asignatura que se llama Educación Ciudadana. Nosotros, los profesores de historia, no tenemos formación que nos nutra, perdón, completamente de educación ciudadana. Esta asignatura sale de la nada, como antiguamente existía la educación cívica. Y nosotros, los profesores de historia, cuando nos vimos enfrentados y dijo el ministerio, vamos a sacar una nueva asignatura, educación ciudadana ¿Por qué? Porque los jóvenes no quieren participar activamente como ciudadanos, no quieren votar, hay una baja vinculación con la política. Dijeron, hagamos esta asignatura, ok, salió la asignatura, pero nosotros los profesores de historia que veníamos de generaciones anteriores, no teníamos esta condición, capacitación, inducción, como querai llevarlo, no estaba ¿Qué tuvimos que hacer? Capacitarnos de forma individual, autónoma, para poder impartir esta asignatura de educación ciudadana. Porque si tú no

tenías esa formación, no podías tener esas horas, y tenía que venir el profesor de filosofía, a tomar las horas de educación ciudadana. Entonces ¿qué hicimos mayormente? Y me identifico como, porque yo me tuve que capacitar para hacer educación ciudadana ¿Qué es lo que pasa ahí? Se entiende que educación ciudadana o educación cívica la debe impartir un profesor de historia. Tanto es así que las otras ramas. Las otras disciplinas dejan esta función al profesor de historia y ojo, que un futuro ciudadano no pasa solamente por un profesor de historia o por la formación de historia, sino que debiese ser un estudiante integral y, todas las otras áreas también deberían fomentar a ese futuro ciudadano. Pero qué se entiende hoy en las políticas de gobierno, que no. Que cada profesor de historia se tiene que enfocar en eso, que para eso estamos los profesores de historia. Y el resto de las asignaturas quedan de lado.

ENTREVISTADOR

Entonces, en ese sentido ¿cuál ve o también si ve algún aporte que, como profesora, en su caso, de historia, incentive el desarrollo socioemocional? ¿Cuál sería ese aporte, ese valor que usted le agregaría a la asignatura de historia para desarrollar lo socioemocional dentro de ese contexto?

ENTREVISTA 2

No sabría cómo describir eso, es complicado.

ENTREVISTADOR

En tal sentido. Creo en lo particular, no es cierto, de que ese desarrollo socioemocional está muy ligado a la experiencia individual del o la que lo implementa o lo imparte. Y sobre todo en ese sentido, como haciendo referencia al marco para la buena enseñanza, que está en uno de los elementos como las competencias socioemocionales, es complejo. Analizar el escenario actual, sobre todo cuando, como bien dice usted, no hay una capacitación de por medio o también se está trabajando como desde otras perspectivas, no es cierto, más enfocado, claro, como bien lo dice usted a la formación ciudadana, pero igual una ciudadanía que viene con un significado. Netamente político y también en ese sentido, como recalcar que la psicología y las competencias socioemocionales también son algo

político. No podemos desligar la psicología como algo apolítico porque no es así. Entonces, en ese sentido, todas estas preguntas van como a una meta en común más que algo que se esté haciendo en la actualidad. Esa es como una gran radiografía, ¿no es cierto? como del sistema público en particular, como que esto es algo que se está incentivando, no es cierto, pero ha sido un trabajo lento e igualmente como el plan para la mejora de la educación, todavía esto no está incorporado como un ítem y también pueden existir tensiones de otras partes de si de verdad debiésemos considerar esto.

Claramente, eso iba yo, como que puede ser que sea un aporte, pero también que no.

ENTREVISTA 2

Es que yo creo que va a ser un aporte, debiese ser un aporte, pero cuando sea reconocido como una necesidad, o sea, si el Estado lo observará que es necesario hacerlo. Ahí va a ser un aporte porque yo puedo aportar desde mi sala de clase, puedo aportar desde mi asignatura, pero soy yo. No todos, no todo el estado de Chile lo va a tomar o todos los profesores lo van a tomar igual. Entonces, si fuese algo quizás normado, el hecho de que. Debemos trabajar las asignaturas todas. El plan de educación debiese estar consideradas las emociones. Lógicamente tendríamos otro impacto en la educación, pero partamos de la base de que nuestra educación está muy fracturada, muy poco trabajada.

ENTREVISTADOR

Sí. Igual en ese sentido, claro, ahí podemos, no es cierto, esperar las políticas públicas y en tal sentido también me parece como pertinente mencionar que en esas políticas públicas tienen que estar profesores de historia, en este caso específico. Y cómo resignificar, creo yo, que sería la palabra en este contexto, como la labor, no es cierto, la labor docente y sobre todo las investigaciones para que esas políticas públicas también tengan una base desde los educadores ¿no es cierto?

ENTREVISTA 2

Es que sería maravilloso. Si fuera así.

ENTREVISTADOR

Y desde otro escenario. En tal sentido, igual hay varios modelos que al menos son los que yo he visto ¿no es cierto? Uno de los modelos es "aula feliz", que lo implementan en España, que es un grupo de psicólogos y de docentes que están implementando esta política y esas temáticas en España específicamente. También están apoyados por una organización que es el equipo SATI. Y en México también hay políticas más allá, que políticas de gobierno, sino que hay iniciativas pedagógicas de grupos, de profesores, psicólogos e interdisciplinariamente que han logrado implementar esto. Sin embargo, todavía no hay un resultado, digamos, estandarizado, académico, que vincule lo socioemocional con la mejora del aprendizaje, etcétera. Para finalizar entonces, ¿algún aspecto relevante sobre emociones y enseñanza de la historia que no hayamos abordado y quisiera compartir?

ENTREVISTA 2

No.

ENTREVISTADOR

¿O algún comentario final?

ENTREVISTA 2

Que es interesante la propuesta. Es interesante la posibilidad y yo me quedo con la sensación del cuestionar mi práctica docente. El hecho si vinculo o no vinculó las emociones en el día a día, y yo creo que el tema de hablar de las emociones en una sala de clases es fundamental y no solamente en el área de la historia, sino que en todas y cada una, porque es trabajar con el estudiante de manera integral de todo, desde lo académico hasta los emocional, poder saber cómo puedo actuar ante cualquier situación, cómo yo puedo implementar una actividad en función de la emoción. Yo creo que me quedo con la sensación de que es necesario hablarlo, es necesario discutirlo.

ENTREVISTADOR

Muchas gracias, así finalizamos la entrevista.

7. REFERENCIAS

Agudelo Bedoya, M. E., & Estrada Arango, P. (2013). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, (17), 353. https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1156

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, *18*(2), 587-599.

Álvarez-Hevia, David Menéndez. 2018. Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. Revista Espanola de Pedagogía.

Alzina, R. B., & Paniello, S. H. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, *38*(1), 58-65.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., & Salvador, M. M. (2012). Aulas Felices: Psicología Positiva aplicada a la educación.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Multi-HealthSystems

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation?. *Social Education*, *67*(6), 358-358.

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (9), 97-113.

Barton, K. C., & Ho, L. C. (2021). *Curriculum for justice and harmony: Deliberation, knowledge, and action in social and civic education*. Routledge.

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*(0). https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bisquerra, R. (coord). (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencial en la infancia y la adolescencia. *Sant Joan De Déu*. Retrieved from www.faroshsjd.net

Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(1), 9–29. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4

Blanch, J. P. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 19-56.

Bravo Valdivieso, L. (2015). Psicología cognitiva y neurociencias de la educación en el aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas. *Revista de Investigación En Psicología*, *17*(2), 25. https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i2.11256

Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681

Damasio, Antonio. R. *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain* (Nueva York: Putman, 1994)

del Carmen Amarís Macías, M., & Casilimas, C. A. S. (2023). LA ENTREVISTA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. In *La entrevista psicológica* (pp. 99–114). Editorial Universidad del Norte. https://doi.org/10.2307/jj.3790048.9

Escuela en movimiento: ficha pedagógica. ("S.F"). educar chile. https://centroderecursos.educarchile.cl/server/api/core/bitstreams/2bfb14a4-0249-478f-b8d1-9a037a4c214b/content

Fernández, M. (2010). Cultura afectiva y emotividad: las emociones en la vida social. *Cuerpos, Emociones Sociedad Córdoba*, *2*, 84–86. Retrieved from http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/36/38

García Martel, M. L. (2019). Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Educación*, *10*(13), 113. https://doi.org/10.30972/riie.10134080

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional.*Barcelona: Paidós

Grez Cook F. (2022). Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia. Perspectivas, 1-23

Hartley, D. (2003). The instrumentalisation of the expressive in Education. *British Journal of Educational Studies*, *51* (1), 6-19.

Hernández Mendoza, S. L., & Samperio Monroy, T. I. (2018). Enfoques de la Investigación. *Boletín Científico de Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, *7*(13). https://doi.org/10.29057/icea.v7i13.3519

LeDoux, Joseph. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinning of Emotional Life* (New York: Simon and Schuter, 1996),163-168.

López Arrillaga, C. E. (2018). La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista. *Revista Scientific*, *3*(8), 301–318. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.16.301-318

FEBVRE, Lucien. "La sensibilité et l'histoire: Comment reconstituer la vie affective d'autrefois?", *Annales d'histoire sociale* 3 (1941), pp. 5-20

Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, *4*(6), 35–47. https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819

MacDonnell, M., McClain, K., Ganguli, A., & Elias, M. J. (2021). It's Not All or Nothing: Exploring the Impact of a Social-Emotional and Character Development Intervention in the Middle Grades. *RMLE Online*, *44*(2). https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1868226

Massip Sabater, M., Castellví Mata, J., & Pagès i Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, *5*, 1–19. Retrieved from https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9985/1/2531-0968_5_23.pdf

Pampler, J. (2010). The history of emotions: an interview with William Reddy, Barbara Rosenwein and Peter Stearns. *History and Theory*, *49*(May), 237–265.

Pampler, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, *36*(0). https://doi.org/10.5209/rev_chco.2014.v36.46680

Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, *187*(7), 11.

Pagès, J., & Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia Y Memoria*, (17), 153–184. https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455

Reddy, W. M. (1997). Against constructionism: The historical ethnography of emotions. *Current Anthropology*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.1086/204622

Reddy, W. M. (1999). Emotional liberty: Politics and history in the anthropology of emotions. *Cultural Anthropology*, *14*(2), 256–288. https://doi.org/10.1525/can.1999.14.2.256

Reddy, W. M. (2023). To fly the plane: Language games, historical narratives, and emotions. *History and Theory*, *62*(1), 30-61.

Rosenwein, B. H. Worrying about Emotions in History, *The American Historical Review*, Volume 107, Issue 3, June 2002, Pages 821–845

Rosenwein, B. H. (2010). Problems and Methods in the History of Emotions. *Passions in context*, *1*(1), 1-32.

Rosenwein, B. H. (2010). Thinking historically about medieval emotions. *History Compass*, *8*(8), 828-842.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*(3), 185-211. http://gruberpeplab.c o m / 3 1 3 1 / S a l o v e y M a y e r _ 1 9 8 9 _EmotionalIntelligence.pdf

Santandreu A, Gamo JR. Los elementos esenciales de la educación: una mirada humanística de la neuroeducación. JONED. Journal of Neuroeducation. 2023; 4(1): 109-125. doi: 10.1344/joned.v4i1.42979

Strauss, A. Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colección Contus. Metodología, Universidad de Antioquía. ISBN: 9586556247, 9789586556248. 341 páginas.

Torres Salazar, H. (2014). La Psicohistoria: método de enseñanza, método de investigación. *Revista de Investigación En Psicología*, *9*(2), 133. https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i2.4024

Savenije, G. M., & de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, *23*(9), 832–845. https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1339108

Sybing, R. (2025). ¿Qué es la codificación axial en la investigación? Atlas, Ti. https://atlasti.com/es/research-hub/codificacion-axial

Villegas, M (2020). La mente emocional. Herder.

White, G. W., Hatchimonji, D. R., Vaid, E., Simmons, C. C., Yuan, M., Wang, A., & Elias, M. J. (2023). Mechanisms for change: A theoretical pathway for a school-wide social–emotional learning initiative in an urban middle school. *Frontiers in Psychology*, *14*, 977680.

Wulf, Christoph, Emotions in History Teaching (March 4, 2021). Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3759513 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3759513

Xu, M., MacDonnell, M., Wang, A., & Elias, M. J. (2023). Exploring social-emotional learning, school climate, and social network analysis. *Journal of Community Psychology*, *51*(1), 84-102.